

Université de Montréal

Mise à l'essai d'une séquence d'apprentissage intégrant des chansons comme source
primaire pour développer la compétence 2–*Interpréter la réalité sociale à l'aide de la*
méthode historique

Par Josée Henry

Département de didactique
Faculté des Sciences de l'Éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade
de maître ès arts (M.A.) en sciences de l'éducation, option didactique

Décembre 2015

© Josée Henry

Identification du jury

Université de Montréal

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé : Mise à l'essai d'une séquence d'apprentissage intégrant des chansons comme source primaire pour développer la compétence 2–*Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*

Présenté par Josée Henry

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marc-André Éthier : directeur de recherche

Sophie René de Cotret : présidente du jury

Mireille Estivalèzes : membre du jury

À ma grand-mère Imelda Boucher Daignault,
pour sa force et son inspiration en classe.

À mes filles, Justine et Joliane
pour leur joie de vivre et leur confiance en moi.

À mon amour, Jad
pour son soutien et son encouragement constant.

Résumé : Ce mémoire a pour objet la mise à l'essai d'une séquence d'apprentissage intégrant des chansons comme sources primaires pour développer la compétence 2– *interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*. Le ministère de l'Éducation du Québec et les écrits scientifiques (Côté, 2008; LENOIR et SAUVÉ, 2010; Turner-Bisset, 2001) s'attendent à ce que l'élève terminant ses études secondaires raisonne à partir de faits tirés des sources qui lui sont accessibles, notamment des sources primaires. Or, on constate trois lacunes dans la pratique enseignante : le petit nombre de sources travaillées, l'inégalité de leurs interprétations et la faiblesse de leurs critiques (Byrom, 2005; Pickles, 2010; Watson, 1998). Aussi, peu de cas utilisent la chanson comme source primaire. La séquence d'apprentissages sur la Deuxième Guerre mondiale que l'enseignante française Sylvaine Moreau (2012) a rendue disponible sur Internet a donc servi de point de départ à cette mise à l'essai afin de comprendre ce qu'il en est. Comme il y a un aller-retour régulier prévu entre l'adaptation du matériel pédagogique au contexte scolaire québécois et les observations en classe c'est la recherche-développement qui semble l'approche la plus efficace (Artigue, 1989; Harvey et Loïselle, 2009). Quatre enseignants montréalais ont accepté une entrevue avec l'auteure de cette recherche. Ils ont adapté le matériel au contexte scolaire, ils ont été observés en classe et les réponses écrites des élèves ont été analysées grâce, notamment, au programme N'Vivo. En explorant les données qualitatives recueillies, on constate le petit nombre de sources travaillées puisque les réponses ne reprennent que ce qui a été vu en classe, priorisant même certains types de sources. La faiblesse des critiques est criante puisque des étapes jugées « inutiles » par certains élèves sont laissées incomplètes. Finalement, l'auteure remarque l'inégalité des interprétations liée à une barrière de niveau de langue. Les métaphores et le vocabulaire de certaines chansons semblent un défi.

Mots-clés : sources primaires, chanson, méthode historique, séquence d'apprentissage, recherche-développement, données qualitatives, enseignement secondaire

Abstract: This thesis presents the trial of a learning sequence including songs as primary sources to develop the competency-2 *Interpret social realities by using the historical method*. The Ministry of Education of Quebec and the scientific literature (Côté, 2008; and SAVED LENOIR, 2010; Turner-Bisset, 2001) expect that students who graduate from high school are able to reason from facts taken from sources available, including primary sources. We see three gaps in teaching practices: the small number of sources worked, the inequality of their interpretations and weak critical judgment skills (Byrom, 2005; Pickles, 2010; and Watson, 1998). Also, few cases use songs as a primary source. The learning sequence about the Second World War that the French teacher Sylvaine Moreau (2012) has made available on the Internet was used as a starting point for this testing. We adapted the teaching material to Quebec's school context after each classroom observations. Therefore, it is the “didactic engineering” approach that seems the most effective (Artigue, 1989; Harvey and Loiselle, 2009). Four teachers from Montreal agreed to be interviewed. They adapted the teaching material to their school needs. We observed them in their classrooms as they were teaching. All the students’ written answers were analyzed with the N'Vivo program. By exploring the qualitative data collected, we notice the small number of sources used. Most students’ answers referred only to what was seen in class, giving priority to some type of sources over others. Some steps were judged as “unnecessary” by some students and were not completed leading to weak criticism. Finally, we noted the inequality of interpretations related to a level of language barrier: metaphors and vocabulary seem to be a challenge.

Key words: primary sources, song, historical method, learning sequence, research and developpement, qualitative data, Education-Secondary

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Utilisation souhaitée des sources primaires en classe	7
1.1.1- Le ministère de l'Éducation en 2006	8
1.1.2- Le ministère de l'Éducation en 2007	11
1.1.3- Le ministère de l'Éducation en 2010	12
1.2 On constate des lacunes	14
1.2.1- Les écrits scientifiques constatent des lacunes en classe	14
1.2.2- On constate des lacunes dans la pratique enseignante	15
1.3 Le contraste entre les souhaits et les lacunes amène des questions	22
2. CADRE CONCEPTUEL	25
2.1- Méthode historique	25
2.1.1- L'historien mène son enquête à l'aide de sources pertinentes	26
2.1.2- Une fois les faits historiques tirés des sources de la recherche rassemblés, comment l'historien écrit-il l'histoire?	29
2.2- Les sources primaires	32
2.2.1- Sources primaires et sources secondaires	33
2.2.2- Usages des autres types de sources en classe	35
2.2.3- Les effets de l'utilisation des sources primaires sur le développement de la compétence 2, c'est-à-dire, de la pensée historique	38
2.3- Les chansons	38
2.3.1- La place de la chanson dans la société québécoise	38

2.3.2- Définition de la chanson _____	41
2.3.3- Fonctions de la chanson : divertir, informer, inciter et être conative ____	41
2.3.4- Recommandations aux enseignants dans les écrits scientifiques _____	44
3. MÉTHODOLOGIE _____	47
3.1-Caractéristiques de la séquence d'apprentissage utilisée afin de travailler les sources primaires _____	47
3.1.1- Le petit nombre de sources _____	48
3.1.2- L'inégalité de leur interprétations _____	49
3.1.3- La faiblesse de leur critique _____	51
3.2-Caractéristiques des participants à la recherche _____	52
3.3-Considérations éthiques liés à la participation à la recherche _____	53
3.4- Nature de la participation à la recherche _____	53
3.5- Quatre outils de construction du corpus _____	56
3.5.1- Questionnaire « la chanson à l'école » à propos de l'enseignant _____	57
3.5.2- Observation de la mise à l'essai du cours en classe. _____	58
3.5.3- Retour avec l'enseignant _____	59
3.5.4- Réponses des élèves aux questions _____	60
3.6- Choisir une méthode qualitative convenant au sujet de recherche _____	60
3.6.1- Pourquoi choisir une méthode qualitative plutôt que quantitative? ____	60
3.6.2- Types de données à la disposition de cette recherche _____	63
3.6.3- Triangulation des données _____	71
3.7- Recherche développement comme approche efficace _____	74
3.6.1- Étapes d'une recherche développement _____	74
3.7.2- Défis à relever dans une recherche développement _____	76

3.7.3- Méthodologie centrée sur la recherche développement	77
4. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES	78
4.1-Processus ayant guidé les choix initiaux de contenus	78
4.1.1- Processus itératif réel de mise à l'essai	78
4.1.2- Choix de contenus initiaux	79
4.2-Caractéristiques des enseignants et de leur milieu	80
4.2.1- Caractéristiques générales des enseignants	80
4.2.2-Considérations afin d'adapter les cours choisis de la séquence de Sylvaine Moreau (2012) aux besoins des enseignants	83
4.2.3-Préparatifs avant d'aller en classe	89
4.3- Traitement des données d'observation en classe	90
4.4- Analyse des données recueillies en classe	98
4.4.1- Avantages et défis de traduire l'ensemble de la séquence	98
4.4.2- Codage et contre-codage de la question à développement	102
4.4.2- L'habitude d'identifier ses sources	111
4.4.3- La question détermine les sources pertinentes	112
4.4.4- Qualité d'utilisation de certains types de sources	115
4.4.5- Qualité générale des réponses	119
CONCLUSION	122
BIBLIOGRAPHIE	126
Annexe B- Document de travail du cours 4-Le désastre de 1940	IX
Annexe C- Liste de vérification des éléments à observer pendant la mise à l'essai d'un cours intégrant la chanson comme source primaire	XXII
Annexe D-Étude-pilote réalisée en janvier 2013	XXIII

Annexe E- Extraits du journal de bord _____ LIII

**Annexe F- Document de travail permettant la prise de note pendant l'observation en
classe de la mise à l'essai _____ LXXVII**

Annexe G- Questionnaire la chanson à l'école _____ LXXXIV

TABLE DES ILLUSTRATIONS A-TABLEAUX

<i>Tableau 1 Nombre de sources primaires et secondaires travaillées à chaque cours</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 2 Composante principale de la compétence 2 travaillée à chaque cours de la séquence.....</i>	<i>49</i>
<i>Tableau 3 Exemples de sources pour chaque période de cours</i>	<i>65</i>
<i>Tableau 4 Forces et lacunes des approches plus fréquentes</i>	<i>73</i>
<i>Tableau 5 Processus itératif réel de mise à l'essai de la séquence d'apprentissage tenant compte des besoins des enseignants</i>	<i>77</i>
<i>Tableau 6 Identification des enseignants participants.....</i>	<i>80</i>
<i>Tableau 7 Caractéristiques artistiques et musicales des enseignants participants.....</i>	<i>81</i>
<i>Tableau 8 Activités musicales quotidiennes des enseignants participants.....</i>	<i>82</i>
<i>Tableau 9 Caractéristiques du milieu scolaire</i>	<i>83</i>
<i>Tableau 10 Opinion des enseignants à propos de la chanson comme telle.....</i>	<i>84</i>
<i>Tableau 11 Exploitation pédagogique de la chanson</i>	<i>86</i>
<i>Tableau 12 Opinions et perceptions des enseignants sur la chanson à l'école.....</i>	<i>88</i>
<i>Tableau 13 Différentes visions du récit de la Deuxième guerre mondiale confrontées dans l'adaptation de la séquence de Sylvaine Moreau (2012)</i>	<i>101</i>
<i>Tableau 14 Lexique de la grille de codage du cours 4-Le désastre de 1940 intégrant la chanson comme source primaire construite grâce au corpus des élèves de cinquième secondaire et au cadre conceptuel.....</i>	<i>103</i>
<i>Tableau 15 Exemples de cinquième couplet pour la chanson "Maréchal, nous voilà"</i>	<i>120</i>
<i>Tableau 16 Échantillon de réponses des élèves en option sport qui ont écouté l'enseignante observée pendant l'étude-pilote</i>	<i>XXVIII</i>

Tableau 17 Échantillon des réponses des élèves en option latine qui ont écouté l'enseignante observée pendant l'étude-pilote.....	XXX
Tableau 18 Exemple de grille de codage d'une activité intégrant la chanson comme source primaire construite exclusivement grâce au cadre conceptuel.....	XXXV
Tableau 19 Avantages et inconvénients des types de codages dans ce travail de recherche.....	XXXVI
Tableau 20 Lexique de la grille de codage du cours 10-bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie intégrant la chanson comme source primaire, construite grâce au corpus de l'étude-pilote et au cadre conceptuel	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 21 Grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire (l'étude-pilote)	LV
Tableau 22 Grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire-version suivant l'étude-pilote	LVI
Tableau 23 Ébauche d'un inventaire des chansons francophones en classe d'histoire au secondaire	LIII
Tableau 24 Exemple de grille de codage d'une activité intégrant la chanson comme source primaire exclusivement grâce au cadre conceptuel	LXVII
Tableau 25 Exemple de grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire	
Exemple de grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire	LXIX

B- GRAPHIQUES

Graphique 1 Qualité des réponses à la question à court développement.....	112
Graphique 2 Fréquences d'utilisation des sources primaires-chanson, photographie, caricature- par rapport aux sources secondaires -texte, enseignante, carte, connaissances antérieures, film, dans la réponse de la question à développement	113
Graphique 3 Fréquences d'utilisation correcte et incorrecte de chaque type de sources dans les réponses de la question à développement de tous les élèves.....	115

<i>Graphique 4</i> Fréquence et qualité d'utilisation de la chanson "Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried" dans les réponses écrites des élèves _____	117
<i>Graphique 5</i> Fréquences des erreurs d'analyse de la caricature auprès de tous les élèves qui ont remis un texte en lien avec la chanson portant sur la ligne Siegfried _____	118
<i>Graphique 6</i> Fréquences des erreurs commises en générales par les élèves dans le travail sur la chanson portant sur la ligne Siegfried _____	119
<i>Graphique 7</i> Opinions des élèves à la question "Pour quelle théorie optez-vous: cruelle nécessité ou acte de barbarie?" _____	XLII
<i>Graphique 8</i> Tableau de la fréquence d'utilisation de chaque type de sources _____	XLIV
<i>Graphique 9</i> Fréquences d'utilisation des sources primaires par rapport aux sources secondaires _____	XLV
<i>Graphique 10</i> Utilisations de la chanson comme source dans la construction des réponses _____	XLVI

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier le Professeur Marc-André Ethier qui m'a accueilli parmi ses élèves en recherche. Son dévouement à répondre à toutes mes questions, son attitude compréhensive devant l'arrivée de mes deux filles et sa rigueur scientifique ont été une motivation constante tout au long de mes études.

Je voudrais dire un merci particulier à Mme Nicole Gaboury pour le travail qu'elle effectue pour nous rendre la vie plus facile. Bien plus que sa fonction de technicienne en gestion des dossiers étudiants l'exige, elle n'hésite pas à mettre de son temps personnel pour nous venir en aide et garder une ambiance chaleureuse au sein du département de didactique.

Par ailleurs, je voudrais remercier ceux qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Merci à tous les enseignants et tous les élèves qui ont accepté de faire des entrevues ou de rédiger des documents. Chacun d'entre vous m'avez apporté beaucoup au point de vue humain et pédagogique.

J'aimerais aussi remercier Mme Laetitia Bernadet et Mme Dolly Matar pour avoir pris le temps de relire et commenter les différentes versions de ce mémoire. Une douce pensée va à mon frère Symon Henry pour avoir été mon traducteur en Allemagne et pour m'avoir conseillé dans les choix musicaux. Je suis aussi reconnaissante pour les conseils de Maxime Adadja avec le programme N'Vivo.

Enfin, je voudrais remercier mes amis qui ont toujours cru en moi et dont les encouragements ont été utiles pendant cette longue randonnée. J'aimerais terminer cette section en offrant ces quelques mots à ma tendre moitié, Jad, qui m'a épaulé aux bons moments afin de terminer ce merveilleux projet : merci du fond du cœur, tout ceci n'aurait jamais été possible sans toi.

INTRODUCTION

J'enseigne l'Histoire, c'est une passion. Il n'est donc pas rare pour moi d'imaginer des activités afin de tenter de transmettre mon goût pour cette matière à mes élèves. Ainsi, en présentant le thème de la christianisation de l'Occident en première secondaire, j'ai utilisé l'interprétation de France Gall de « Sacré Charlemagne ». Pour ce faire, j'ai préparé un court document contenant les paroles de la chanson, l'analyse de certains mots ainsi qu'un retour par des documents iconographiques (journal de bord, 28 avril 2013). J'ai présenté ce que l'on sait de Charlemagne en une période. La réaction des élèves a dépassé mes attentes. Ils sont sortis du cours en chantant à tue-tête « Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer l'école... ». Dans les évaluations qui ont suivi, je les voyais chantonner pour se rappeler, par exemple, le nom du père de Charlemagne. Pourtant, ce qui m'a frappée, c'est que le personnage de Charlemagne est devenu la pierre angulaire des questions des jeunes. En effet, Charlemagne semblait un point de repère autant au niveau chronologique qu'au niveau des concepts de continuité et de changement de la réalité sociale étudiée « Madame, était-ce avant ou après Charlemagne? Est-ce que c'était comme au temps de Charlemagne? »

C'est à peu près à cette époque que ma grand-mère est décédée, me laissant toutes ses notes de cours. Enseignante, elle a mis par écrit une méthode personnelle pour enseigner le français à ses élèves par la chanson (journal de bord, 29 avril 2013). Ces notes m'ont donné le goût d'approfondir mon succès ponctuel avec « Sacré Charlemagne ». C'est entre autres pour ces raisons que j'ai mis à l'essai une séquence

d'apprentissage intégrant des chansons. Après tout, en histoire, beaucoup de chansons s'offrent à nous...

Du petit bonheur jusqu'au tour de l'île

Félix a semé, tout a commencé

Vigneault a grandi avec mon pays

C'est en le chantant que les gens d'ici

Ce sont reconnus se sont retrouvés

Un cœur dans la voix de nos chansonniers, car

C'est dans les chansons qu'on apprend la vie

Y'a dans les chansons beaucoup de leçons.

C'est dans les chansons (1975, extrait), Jean Lapointe

Afin d'orienter ce travail, posons cette question : si nous supposons que ce qui mérite d'être fait mérite d'être bien fait, ne devons-nous pas prendre le temps de réfléchir à bien inscrire l'Histoire dans l'esprit de nos élèves? Bien raconter l'Histoire est une ambition très subjective puisque ce qui est bien pour une personne ne l'est pas pour d'autres. Pourtant, écrire une histoire se doit de respecter certaines règles précises reconnues par la majorité de la communauté scientifique, telle que l'utilisation de sources primaires –comme la chanson– et de la méthode historique.

Le premier chapitre de ce travail présente deux aspects contradictoires. Tout d'abord, cette section présente les usages souhaités par les écrits scientifiques des sources primaires, comme la chanson. Ensuite, on constate les lacunes dans la pratique enseignante étatsunienne et québécoise. Trois inquiétudes majeures sont soulevées par rapport à l'utilisation réelle des sources primaires en classe : leur petit nombre, l'inégalité de leurs interprétations et la faiblesse de leurs critiques. Or, la

chanson semble un atout en classe et la séquence de l'enseignante Sylvaine Moreau sur la Deuxième guerre mondiale est justement construite à partir de chansons comme sources primaires. Ne pourrait-on pas utiliser la chanson comme atout pour diminuer le contraste actuel entre les souhaits et les lacunes de l'usage des sources primaires. Notre intention de recherche sera donc de mettre à l'essai une séquence d'apprentissage intégrant des chansons comme source primaire pour développer la *Compétence 2–Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*.

Le deuxième chapitre présente les trois concepts centraux de cette recherche: la méthode historique, les sources et la chanson. La méthode historique est une méthode rigoureuse dont les étapes devraient être maîtrisées par les élèves. Il s'agit de poser une question de recherche, d'en explorer les sources primaires, de faire une critique de ces sources et, finalement, de rédiger une réponse à la question qui tient compte des éléments d'information tirés des sources. Les sources sont des documents qui peuvent prendre plusieurs formes (texte, chanson, poterie, etc.), mais que l'on classifie en deux catégories. Les sources primaires, d'une part, sont des documents de première main, mais pas pour autant à l'abri des erreurs. Les sources secondaires, pour leur part, sont des documents de deuxième main et peuvent contenir les critiques internes et externes des autres documents à propos d'un sujet de recherche. Quoi qu'il en soit, l'utilisation de sources en classe, correctement guidée par l'enseignant, permet le développement de la pensée historique. Les effets de l'usage des sources permettent donc d'utiliser des arguments basés sur la méthode historique et des preuves tirées des sources. Finalement, l'auteure de cette recherche réfléchit sur la

chanson notamment sur sa place dans la société québécoise, sa définition, ses fonctions et les recommandations de son usage dans les écrits scientifiques.

Le troisième chapitre présente la méthodologie. La méthode qualitative est plus adaptée à ce travail puisqu'on travaille avec des mots et que l'objectif de recherche est complexe et itératif. En effet, pour travailler les sources primaires en classe trois choses sont étudiées : (1) le nombre de sources travaillées en classe, (2) les interprétations et (3) le niveau de critique. En introduisant la chanson en classe, on provoque des données, ce qui a pour avantage de pouvoir construire d'avance des outils d'analyse efficaces. Par contre, il faudra aussi considérer deux biais potentiels. Tout d'abord, les élèves comme les enseignants peuvent faire preuve de complaisance envers le projet de recherche. En second lieu, l'étudiante en recherche et l'enseignant peuvent avoir un préjugé vis-à-vis de cette étude. Comme la démarche de conception, de fabrication et de mise à l'essai du produit est l'objet d'étude, il s'agit d'une recherche développement. Un premier aller-retour entre la théorie et le terrain s'est déjà fait par une étude-pilote dans le but de s'assurer de la fluidité de la problématique, du cadre conceptuel avec des résultats potentiels. Cette étude-pilote, très détaillée en annexe D, a aussi permis de constater les forces et les faiblesses des outils d'analyse. Le chapitre se termine finalement par des propositions d'améliorations des outils d'analyse, afin de tenir compte de la première expérience empirique et de la recherche théorique.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la mise à l'essai observée en classe auprès de quatre enseignants différents et leurs groupes d'élèves. Grâce aux programmes N'Vivo et Excel, les réponses des élèves ainsi que les observations

auprès des enseignants sont comparées. On souligne les éléments de la méthode historique qui sont acquis et ceux qui ont encore besoin de travail, notamment le fait de faire des références complètes à une source. Aussi, on a remarqué la forte tendance des élèves à prioriser des références aux textes ou à l'enseignante devant tous les autres types de source à moins d'indication contraire dans la consigne du travail demandé. Aussi, l'aspect poétique des vers semble être un défi pour plusieurs élèves, notamment dans la compréhension des métaphores. Finalement, on remarque que la chanson est un marqueur de motivation et de créativité en classe.

La conclusion explore les avenues possibles pour l'avenir. Ces chapitres justifient la pertinence pratique et scientifique de ce travail de recherche. Cette recherche est pertinente au point de vue pratique puisqu'elle adapte la séquence de cours de la française Sylvaine Moreau (2012) portant sur la Deuxième Guerre mondiale au contexte québécois. Ce professeur d'histoire et de géographie au Collège Denfert Rochereau de St Maixent inclut la chanson comme source primaire pour développer la compétence 2. Elle est réutilisable par les enseignants. Cette recherche est aussi pertinente au point de vue scientifique puisqu'elle permet de savoir comment réagissent les élèves lorsqu'on met à l'essai une séquence d'apprentissage intégrant des chansons comme source primaire pour développer la *Compétence 2–Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*. Ils priorisent les textes, ne citent pas leurs source et ont tendance à raconter l'histoire en fonction de la fin. Par contre, ils ont tendance à utiliser de nombreuses sources.

1. PROBLÉMATIQUE

Bien présenter l'Histoire aux élèves est une ambition très subjective puisque ce qui est bien pour une personne ne l'est pas pour d'autres. Pourtant, au Québec en 2015, l'écriture de l'Histoire se doit de respecter certaines règles précises reconnues par la majorité de la communauté scientifique telle que l'utilisation de sources primaires et de la méthode historique. L'objectif de cette première section est de présenter l'utilisation souhaitée des sources primaires en classe d'histoire, de constater les lacunes dans la pratique actuelle et d'amener à reconnaître la pertinence de mettre à l'essai une séquence d'apprentissage intégrant des chansons comme source primaire pour développer la *Compétence 2–Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*.

Or, avant de présenter l'utilisation souhaitée des sources primaires en classe, il est pertinent de se demander pourquoi utiliser ces sources. La réponse est simple.

« Pensez au jeu du téléphone (...) La seule personne qui connaît d'une façon sûre le message est la première personne qui l'a dit. C'est la même chose pour les sources primaires. Quand on veut savoir ce qui s'est réellement passé, il faut consulter les sources primaires ».
(Bibliothèque et Archives Canada, 2008).

Cette analogie n'est qu'un point de départ. On pourrait croire que la source existe en soi et est univoque pour les personnes compétentes. Or, aucun document n'est infaillible.

« En ce qui concerne, par exemple, le texte historique, le travail de l'intelligence de l'historien s'opère à partir de la confrontation des éléments du texte avec ce qu'il connaît du contexte dans lequel a été écrit le texte (connaissance de l'époque, des mœurs et des rites,

des normes sociales, de la structure sociale et des relations sociales, des problèmes, des événements marquants et de ce qu'ils signifiaient pour les gens de l'époque, etc.) et de la connaissance des contextes dans lesquels on a utilisé ensuite ce texte. Il s'agit de dépasser une lecture de premier degré dans laquelle on prend « à la lettre » ce qui est rapporté. » (Paillé et Muccielli, 2012, p. 158-159)

Ainsi, comme un policier qui fait une enquête, l'écriture de l'histoire avec un esprit critique nécessite l'analyse de plusieurs sources jugées valides pour s'assurer de construire un dossier solide qui répond à notre question de recherche. En fait, c'est surtout le rapport entre la question et la méthode choisie qui fait la différence. Les sources primaires sont donc des outils précieux à maîtriser pour tenter de comprendre ce qui s'est réellement passé, mais leur valeur dépend de leur lien avec la question posée et la méthode prise pour y répondre.

1.1 Utilisation souhaitée des sources primaires en classe

Tout d'abord, il est intéressant de constater que le ministère de l'éducation et les écrits scientifiques s'accordent sur l'utilisation idéale des sources primaires en classe. Pour faciliter la compréhension du lecteur dans le dédale des utilisations souhaitées des sources primaires en classe, la présentation sera sous forme chronologique des décisions prises en 2006, en 2007 et à l'automne 2010 par le ministère de l'éducation. Puisque les écrits scientifiques supportent les décisions du ministère de l'éducation, ils seront résumés en même temps.

1.1.1- Le ministère de l'Éducation en 2006

Le ministère a implanté un nouveau programme scolaire en 2006. Ce programme d'histoire inclut trois compétences disciplinaires, mais surtout l'idée que les étudiants doivent raisonner à partir de faits.

Les trois compétences disciplinaires en univers social sont *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*.

« *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, c'est manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'événement ou de l'enjeu de société. Cette attitude se nourrit d'intérêt, de curiosité intellectuelle et de rigueur et se caractérise par une manière particulière d'envisager les faits : la perspective historique. Celle-ci se traduit par un état d'esprit qui permet aux élèves d'être sensibles aux réalités sociales tout en adoptant une distance critique à leur égard. »

(Gouvernement du Québec, domaine de l'univers social, p.11)

« Établissement de faits, explication de réalités sociales et relativisation constituent donc les trois composantes de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. C'est sur la conjugaison de ces composantes, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence. » (PFEQ, domaine de l'univers social, p.12)

« L'exercice d'une citoyenneté responsable est fortement marqué par la capacité de prendre du recul à l'égard des réalités sociales. Le programme permet donc aux élèves d'établir les balises historiques de leur citoyenneté. Il leur donne ainsi la possibilité de comprendre des enjeux du présent qui prennent véritablement leur sens quand ils sont envisagés dans une perspective historique.[...] Identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique constituent donc les cinq composantes de la compétence *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*. » (PFEQ, domaine de l'univers social, p.13)

Dans chacune des trois compétences, l'élève doit raisonner à partir des faits tirés des sources qui lui sont accessibles. C'est l'utilisation souhaitée des faits et des sources primaires en classe qui est différente d'une compétence à l'autre. Dans la première compétence, *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, les élèves doivent développer le réflexe de rechercher les faits dans une perspective historique pour comprendre le présent. Pour comprendre ces faits, il faut généralement des sources primaires. Dans la troisième compétence, *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*, les élèves doivent comprendre les enjeux du présent dans une perspective historique. Pour comprendre ces enjeux, l'élève devra manipuler des faits et, éventuellement, des sources primaires. Finalement, la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* n'y échappe pas. Au contraire, c'est probablement la compétence qui exige le plus clairement et le plus souvent de la rigueur au point de vue de l'interprétation des sources primaires.

« Interpréter une réalité sociale, c'est apporter des réponses aux interrogations qu'elle suscite, l'expliquer et lui donner un sens. Pour y arriver, les élèves s'appuient sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Pour développer cette compétence, ils doivent apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier leur interprétation par l'argumentation. » (PFEQ, 2006, p.5)

L'utilisation souhaitée des sources primaires par le ministère de l'éducation est donc intégrée à celle d'une démarche intellectuelle rigoureuse, la méthode historique. Chaque composante de cette compétence consolide cette idée. La première composante de la compétence 2 est d'*établir les faits des réalités sociales*, ce qui se fait par l'exploitation de plusieurs sources primaires. La deuxième composante de la

compétence 2 est de *porter un regard critique sur sa démarche*. Or, pour vraiment porter un regard critique, il faut avoir préalablement bien établi les faits et maîtrisé les sources primaires pertinentes. La troisième composante de la compétence 2, enfin, veut *expliquer les réalités sociales*. Encore une fois, bien que cette composante exige une construction de la part de l'élève, celle-ci ne peut être bien réalisée que s'il a d'abord porté un regard critique sur sa démarche et s'il a choisi de bien établir les faits des réalités sociales. Ces trois composantes de la compétence 2 sont solidement imbriquées autour de l'exploitation des faits et donc des sources primaires.

« Au deuxième cycle du secondaire, la compétence se complexifie. Les élèves doivent accroître leurs capacités d'analyse et prendre plus de recul qu'au premier cycle par rapport à leurs représentations et à celles de différents acteurs, témoins et auteurs. Ils apprennent à faire preuve de scepticisme, notamment lorsqu'ils considèrent les points de vue de divers acteurs et témoins et qu'ils tiennent compte de leurs intérêts particuliers. » (Ministère de l'éducation, 2006, p. 17)

D'ailleurs, au deuxième cycle, on va plus loin puisqu'on précise que les élèves « considèrent les points de vue de divers acteurs et témoins ». Or, ces points de vue sont conservés dans des sources primaires. Ainsi, si, au premier cycle, l'enseignant peut aider l'élève à dégager les faits d'une source primaire, l'étudiant du deuxième cycle doit gagner en autonomie. Les attentes de fin de deuxième cycle exigent de la rigueur sur le plan du raisonnement. L'élève doit « établir des faits » et « argumenter à partir de faits » (Ministère de l'éducation, 2006). Sur le plan de la distance critique, il « appuie son interprétation sur diverses sources » et « se réfère au cadre de référence des auteurs ». Pour ce qui est de la compétence 2 en fin d'étude secondaire,

c'est donc avec la rigueur du raisonnement et de la distance critique que le ministère de l'éducation souhaite l'utilisation des sources primaires en 2006.

1.1.2- Le ministère de l'Éducation en 2007

L'interdisciplinarité est mise de l'avant. En 2007, le Programme de formation de l'école québécoise plaide pour « une formation décloisonnée » notant que l'enseignement des éléments de contenu fragmentés ne répond plus aux besoins des jeunes et aux attentes de la société. (Ministère de l'éducation, 2007) Le ministère de l'éducation suggère l'interdisciplinarité. Ce concept veut mettre en valeur auprès des élèves un contenu ou un savoir-faire qui se répète dans une ou plusieurs matières. Voici une définition de l'interdisciplinarité.

« (...) il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves. » (LENOIR, Yves et Lucie SAUVÉ, 2010, p.13)

L'interdisciplinarité, par exemple, c'est l'enseignant de français qui contextualise un roman historique (Nichol, 1999 cité dans Turner-Bisset, 2001) et l'enseignant d'histoire qui peut faire écrire un nouveau chapitre du récit qui, respectant les concepts de la réalité sociale, met en pratique une règle de grammaire (Côté, 2008). Le même exercice peut être fait avec une chanson qui a au moins deux avantages sur le roman devant un groupe scolaire : être plus rapide à lire et avoir une mélodie, ce qui ajoute un avantage mnémotechnique facilitant la mémorisation. D'ailleurs, la

compétence *Apprécier des œuvres musicales* du programme de chanson demande de « repérer des aspects historiques » et de « porter un jugement d'ordre critique et esthétique » en revoyant « son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique ». Ainsi, l'enseignement de l'histoire peut faire plusieurs liens avec les arts plastiques, le chant, la danse et les langues (Levstik, 2001).

Évidemment, le défi de l'interdisciplinarité est de taille pour un enseignant puisqu'il implique de connaître l'autre matière (Suh, 2006). Connaissant l'importance accordée par le ministère de l'éducation à la rigueur du raisonnement et à la distance critique à partir de sources primaires, il est logique de penser qu'on aura les mêmes exigences pour un travail interdisciplinaire qui implique l'univers social, surtout si la compétence 2 est en cause. Il serait pertinent d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et de manipuler des sources primaires.

1.1.3- Le ministère de l'Éducation en 2010

L'implantation de la réforme est controversée. D'un côté, en ce qui concerne le cours d'histoire, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation affirme « On ne choisit pas son passé, mais on peut l'accepter ou le refuser ou prendre appui sur lui pour en faire autre chose. Et la seule façon de s'en affranchir, c'est d'abord de le connaître » (Ministère de l'éducation, 1997). Plusieurs s'interrogent sur la façon d'amener clairement les élèves à formuler eux-mêmes des questions à partir de documents (Dubois, 2009). D'un autre côté, Normand Baillargeon – ancien enseignant en éducation à l'UQAM – publie *Contre la réforme de l'éducation : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, où il s'exprime contre les principales idées sur lesquelles s'appuient la réforme, notamment la pédagogie par

projets (Baillargeon, 2009). L'historien Charles-Philippe Courtois affirme que «Le nouveau cours ne favorise pas la transmission de repères communs pour comprendre l'évolution du Québec comme collectivité nationale au sein du Canada» (Brouillette, 2011). D'autres avis sont émis, entre autres, la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec qui dit adhérer aux orientations générales, mais montrer des réserves quant à la mise en œuvre (FNEEQ, 2013).

Par souci de clarté et probablement aussi de popularité auprès de l'électorat, le ministère de l'Éducation propose donc des modifications à l'automne 2010 aux modalités d'évaluation du programme d'univers social. À partir de juillet 2011, les enseignants évalueront les apprentissages selon deux critères : la rigueur du raisonnement et l'utilisation appropriée de connaissances. L'utilisation appropriée des connaissances sera évaluée selon dix opérations intellectuelles. Ces opérations intellectuelles sont exigées à tous les niveaux du secondaire et devront être maîtrisées à la fin du deuxième cycle.

Or, les opérations intellectuelles sont directement ou indirectement liées aux faits. Que ce soit « établir des faits » ou « mettre en relation des faits » ou encore « examiner des réalités sociales du présent et du passé », les dix opérations intellectuelles sont compatibles avec l'utilisation rigoureuse des sources afin d'en dégager les faits, mais sur le terrain en ce moment, « situer dans l'espace et le temps », « établir des comparaisons » ou d'autres opérations intellectuelles pourraient se faire sans un usage authentique des sources, avec des documents de source secondaire ou même rien et tout de même réussir l'examen de fin du deuxième cycle. C'est un élément de cohérence qui reste à travailler.

Quoi qu'il en soit, peu importe les modalités d'évaluation du ministère en 2006, 2007 ou 2010, selon les orientations générales, les élèves utilisent idéalement des sources primaires et secondaires en classe d'Histoire. On souhaite qu'ils manipulent les sources primaires selon la méthode historique, dans un esprit d'interdisciplinarité et avec une approche culturelle.

1.2 On constate des lacunes

1.2.1- Les écrits scientifiques constatent des lacunes en classe

Trois inquiétudes majeures ont été soulevées par les écrits scientifiques quant à l'utilisation réelle des sources primaires en classe : leur petit nombre, l'inégalité de leurs interprétations et la faiblesse de leurs critiques.

Tout d'abord, les élèves semblent utiliser un petit nombre de sources primaires. En effet, *Historical Association Curriculum Development Project History 14-19* (2005) s'inquiète qu'il y ait peu de lien entre ce que l'on fait en classe et la pratique réelle de l'histoire, c'est-à-dire l'utilisation de sources primaires. Malheureusement, la critique s'adresse autant aux notes de cours qu'aux évaluations. En effet, les sources primaires ne sont liées à aucune question de révision en fin de chapitre (Pickles, 2010). Or, ce qui est jugé important par les élèves, les enseignants ou les éditeurs de manuels scolaires est repris en fin de chapitre.

Sur le petit nombre de cours d'histoire qui tentent d'intégrer des sources primaires, on constate une grande inégalité des interprétations. En 2010, dans 19 écoles secondaires anglaises, Pickles constate que la fiabilité d'une source est plus travaillée que l'interprétation des concepts d'une source. Ainsi, les questions en classe portent

beaucoup plus sur la crédibilité d'une source que sur l'interprétation de son contenu, c'est-à-dire sur la compréhension du vocabulaire, la logique du raisonnement, voire même sur ce qui est chronologiquement plausible. Le défi est de trouver l'équilibre entre le travail en classe sur la fiabilité et celui sur l'interprétation. Par conséquent, Pickles constate qu'on accepte des interprétations différentes d'un même texte alors que les arguments justifiant ces interprétations sont absents ou peu développés (Pickles, 2010).

Watson (1998) est préoccupé par le fait que l'on mette toutes les interprétations sur le même pied. La fiabilité d'une source n'est que le tout premier niveau de l'interprétation d'un document historique. On tire beaucoup d'informations de l'interprétation des concepts d'une source, et ce, même si un auteur n'est pas jugé totalement impartial. Si l'attention des élèves était orientée selon la valeur du contenu des sources, les élèves pourraient en faire un usage plus efficace.

Ainsi, les écrits scientifiques constatent trois lacunes en classe : le petit nombre de sources travaillées, l'inégalité des interprétations et la faiblesse des critiques. Travailler ces lacunes en classe permet la maîtrise des concepts de la réalité sociale si, entre autre chose, la langue d'écriture de la source est maîtrisée par les élèves.

1.2.2- On constate des lacunes dans la pratique enseignante

De toutes les sources primaires, la chanson est probablement l'une des moins documentées. La chanson peut être à la fois une source primaire et une forme d'art. Par exemple, « Le chant des marais » est une plainte des antifascistes et des juifs internés au camp de Bögermoor en juillet-août 1933. Si le texte n'était pas destiné à nous renseigner sur ce que ces témoins directs de la Deuxième Guerre mondiale ont

vu, le contenu des vers nous donne tout de même de l'information sur les travaux forcés. La forme artistique du texte permet d'extérioriser des émotions intenses comme la tristesse. Les arts complètent et développent des aspects de sources historiques plus traditionnelles (Greene, 1995), tout en donnant un point d'entrée différent par les points de vue d'auteurs différents. En outre, l'intention de l'auteur est parfois plus facile à saisir que dans des documents traditionnels.

a) Un seul cas en France

L'académie de Poitiers, en France, a rendu disponible deux séquences d'apprentissage complètes intégrant la chanson comme source primaire. L'enseignante, Sylvaine Moreau, a choisi les thèmes de la Révolution française et de la Deuxième Guerre mondiale (Moreau, 2012). Ces séquences analysent des extraits des paroles des chansons auxquelles sont posées une série de questions dont celles sur la Deuxième Guerre mondiale peuvent être consultées dans leur intégralité en Annexe A de ce travail. La séquence portant sur la Deuxième Guerre mondiale a d'ailleurs servi de base à la conception et à la mise à l'essai qui sera présentée dans les prochains chapitres. C'est, par contre, le seul cas à notre connaissance qui travaille en profondeur la chanson comme source primaire.

b) Un seul cas en Grande-Bretagne

Rosie enseigne au niveau primaire (Turner-Bisset, 2001) et présente une séquence d'apprentissage qu'elle a construite et expérimentée auprès de ses élèves. Elle utilise trois sources primaires, dont une pièce de chanson pour amener les élèves à résoudre un problème: « What was it like to be a maidservant in Victorian times? » Puis, elle exige la rédaction de la réponse dans le cours d'anglais. Il s'agit de multidisciplinarité

et non d'interdisciplinarité puisqu'il n'y a eu aucun enrichissement du cours de langue apporté au cours d'histoire. Cette SAE a tout de même été un succès pour le cours d'histoire puisque la majorité des jeunes ont été capables d'écrire des textes historiquement riches et faisant preuve d'empathie. À son avis, la clé du succès est dans la variété des types de sources primaires. Le conte écouté en classe a créé un contexte créatif et la chanson a engagé des émotions avant même que les élèves lisent l'extrait d'un guide pour la tenue d'une maison (Turner-Bisset, 2001). C'est la seule séquence qui intègre la chanson comme source primaire.

c) Deux récits de pratique exemplaire aux États-Unis

Aux États-Unis, on compte deux récits de pratique exemplaire qui intègre la chanson en classe d'histoire : Jeanette et Donna

Jeanette enseigne l'histoire étatsunienne à des jeunes de 14 à 16 ans. Elle intègre beaucoup de sources primaires liées aux arts, mais les titres de chanson sont des enrichissements (Levstik, 2001). Par exemple, elle fait jouer des extraits de Mozart pendant que les élèves créent des amendements à la Constitution américaine. C'est une belle expérience sensorielle. Mozart est un compositeur contemporain de l'écriture originelle de la Constitution, mais ne pourrait-on pas aller plus loin? La simultanéité historique n'assure pas nécessairement un lien contextuel.

Donna enseigne aussi l'histoire étatsunienne, mais cette fois au niveau universitaire (Binkiewicz, 2006). Elle intègre la chanson avant ses cours pour motiver ses élèves à se présenter plus tôt pour écouter. Pendant l'écoute en classe, elle leur distribue les paroles à lire ou des images à regarder. L'enseignante s'assure de leur pointer les mots-clés qui permettent de pousser la réflexion un peu plus loin. Elle présente les

concepts historiques pendant ses cours par la chanson comme source primaire pour illustrer ses idées. À la fin de ses cours ou de la séquence d'apprentissage, elle consolide les apprentissages par la chanson et exige l'utilisation d'exemples tirés des paroles du texte dans les évaluations. Elle affirme d'ailleurs que beaucoup d'élèves citent les paroles de la chanson « Little boxes » pour illustrer l'idée de conformisme américain des années 1950. Elle ne présente pas d'autres résultats acquis associés aux performances académiques des élèves. Or, comme elle enseigne au niveau universitaire sommes-nous trop exigeants en nous attendant à ce que les enseignants du secondaire ne le fassent aussi ?

Il serait possible de satisfaire aux exigences du ministère de l'éducation et de la communauté scientifique en intégrant la chanson comme source primaire. Si les élèves du primaire de Rosie sont déjà capables de rédiger des textes dont l'information provient de plusieurs sources et que les étudiants universitaires citent les chansons dans les évaluations qu'ils font avec Donna alors on peut penser créer des cours guidant les élèves vers l'autonomie au secondaire. Ainsi, pourraient-ils citer aussi des chansons comme tout types de sources pertinentes dans un travail ultérieur.

d) Trois compléments pertinents aux États-Unis

Toujours du côté américain, trois auteurs stimulent la réflexion de l'utilisation de la chanson en classe d'histoire : Brian Thomson, Linda Dzuris et Suh Yonghee.

Brian Thomson est un enseignant de français qui met la chanson en avant-plan dans ses cours de langue seconde (Thomson, 2011). Dans ses conférences et son blogue, les enseignants échangent de la chanson en français et discutent dans un forum de chansons et d'activités pédagogiques: banque de chansons, grilles d'écoute, travaux

variés. Il sait exploiter autant le texte que l'écoute de la chanson. Consulter son blogue est un atout pour l'enseignant d'histoire qui désire exploiter la chanson francophone en classe. Il suffira de travailler d'avantages les concepts historiques.

Linda Dzuris enseigne la chanson à l'université de Clemson (Dzuris, 2003). Dans son récit de pratique exemplaire, elle pousse ses élèves à contextualiser eux-mêmes les pièces de la grande dépression de 1929 qu'ils s'appêtent à interpréter. Ils tiennent donc un journal pour faire un retour sur le contenu historique découvert et favoriser la participation active en classe. Si l'inventaire des titres est pertinent, le but de l'enseignante de chanson est relativement différent de celui de l'enseignant d'histoire. Suh Yonghee observe l'utilisation de l'art pour enseigner l'histoire par trois enseignants d'expérience (Yonghee, 2006). Elle constate le manque de temps, l'influence du milieu dans les choix de chansons et l'importance de la formation en arts des enseignants afin que leurs intentions concordent avec leur enseignement réel. En effet, elle a observé trois enseignants qui disent intégrer la chanson en cours d'histoire, mais un seul l'a vraiment fait de façon à ce que les élèves puissent le réinvestir par la suite dans des évaluations et les cours suivants.

Ces auteurs stimulent la réflexion. Le lecteur aura constaté des lacunes dans la pratique enseignante quant à l'utilisation de sources primaires pour favoriser l'interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historique. Or, bien qu'il y ait peu de publications sur le sujet, celles qui s'en rapprochent soulignent à quel point la chanson pourrait être un atout dans l'exploitation de sources primaires.

« The history National Curriculum suggests using music for historical enquiry (DFEE/QCA 1999), but there is little practical guidance around on how might be used primary sources in a holistic episode of teaching, combining history and literacy. » (Turner-Bisset, 2001, p. 30)

e) Au niveau secondaire au Québec

La situation québécoise n'est pas plus détaillée quant à l'utilisation de la chanson comme source primaire en classe d'histoire. En effet, on constate peu de références dans le matériel pédagogique et la pratique enseignante québécoise alors que ce pourrait être un atout. Voici la place de la chanson dans les manuels agréés par le ministère de l'éducation.

- Le manuel *Réalité 2A* a deux encadrés (en bas de la page 29 et 155) pour suggérer l'écoute de la chanson polyphonique.
- De son côté, *Regards sur les sociétés volume 2* consacre deux pages à une méthode en quatre étapes pour étudier une chanson. On utilise « L'internationale » d'Eugène Pottier pour illustrer ce savoir-faire. Puis, dans une recherche en fin de thème, la *Marseillaise des cotillons* (Chants des suffragettes) est présentée parmi d'autres sources primaires à la page 168. Deux pages sont aussi consacrées à l'étude d'un document historique suivant pratiquement les mêmes étapes que pour la chanson.
- Le manuel « Fresque » accorde aussi un passage à la chanson dans une activité de 3e secondaire, mais elle est détaillée que dans le guide de l'enseignant.

Or, en 2006, le programme de formation de l'école québécoise suggère plusieurs chansons dans le domaine de l'univers social (Tableau 23- *Inventaire des chansons par réalités sociales* en Annexe E). Elles sont rapidement présentées dans les guides des enseignants associés aux manuels d'histoire. Malheureusement, il n'y a pas de méthode précise d'utilisation de la chanson comme source primaire. En 1984, Laville affirme que 80% des enseignants du Québec utilisent les manuels reconnus par le

ministère de l'éducation comme outil d'enseignement principal. En 2006, Bain, auteur californien, parle du même pourcentage. Actuellement, au Québec, on constate une montée en force de l'utilisation des portables et des ipads en classe, mais l'outil reste le manuel qu'il soit papier ou numérique. Si la chanson comme source primaire est si peu présente dans les manuels scolaires, on peut tout de même supposer que certains enseignants s'en servent pour enrichir leurs cours.

Or, du côté de la pratique enseignante, on doit remonter à 1998 pour trouver trois Québécois qui ont mentionné un lien entre la pratique enseignante et l'utilisation de la chanson en classe d'histoire dans une publication. Il s'agit de Philippe Gélinas, André Charette et Pierre Gingras.

Il y a d'abord le cas du conteur Philippe Gélinas. Il joue de nombreux instruments typiques du Moyen-Âge et se déplace pour présenter les instruments dans les milieux d'enseignements. Il utilise la chanson pour illustrer des idées et des concepts liés à l'histoire. Or, il fait la majorité de ses présentations aux élèves du primaire. Le niveau de rigueur et de critique de l'interprétation n'est peut-être pas suffisant pour des attentes de fin de deuxième cycle du secondaire. D'ailleurs, il ne se présente pas comme un enseignant, mais comme un conteur.

Il y a ensuite André Charette qui publie dans la revue *Traces* en 1998. Sur une page, il dresse la liste des chansons du CD « L'aventure... en chanson » qu'il suggère aux enseignants d'écouter pendant que les élèves travaillent. Bien que cette écoute soit fort intéressante, l'enseignant pourrait aller plus loin dans l'exploitation de ces sources.

Pierre Gingras est un enseignant d'histoire. Il publie plusieurs articles en 1998 dans la revue *Traces*. Il fait référence à l'ancien programme. Toutefois, il affirme que la chanson a plusieurs avantages pour les élèves en classe d'histoire. C'est un déclencheur puisqu'il suscite l'intérêt. C'est une source d'information que l'on peut traiter. C'est aussi un réinvestissement puisque les élèves peuvent relier l'apprentissage à leur propre réalité. Il va même jusqu'à dire que les chansons développent un sentiment d'appartenance à une communauté humaine élargie, ainsi qu'à la société québécoise et canadienne. Or, pour réaliser ces avantages, il suggère tout simplement un inventaire détaillé de chansons que les élèves écoutent pendant qu'ils font un travail individuel ou en équipe sur cette période. Les élèves vont-ils vraiment réinvestir les chansons pour développer la compétence 2 : *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* s'ils étaient occupés à faire autre chose pendant l'écoute? L'auteure de cette recherche en doute et c'est pourquoi cette recherche propose d'adapter la séquence de Sylvaine Moreau (2012) au contexte québécois.

1.3 Le contraste entre les souhaits et les lacunes amène des questions

L'utilisation des sources primaires en classe nous permet de mieux savoir ce qui s'est réellement passé dans la perspective où l'enseignant tente de raconter une Histoire avec un regard critique. Le ministère de l'éducation et les écrits scientifiques s'entendent là-dessus. Depuis la réforme scolaire, ils continuent de souhaiter une utilisation complète et rigoureuse des sources primaires. On le voit tout d'abord en 2006 par les trois compétences disciplinaires, mais surtout par la compétence 2 qui exige l'utilisation de la méthode historique. L'élève doit raisonner à partir de faits. En

2007, on pousse plus loin, en demandant que les sources primaires soient utilisées dans une approche culturelle et interdisciplinaire de l'enseignement. Finalement, en 2010, on reformule les critères d'évaluations en mettant beaucoup d'importance sur l'utilisation des faits. Ces faits ne peuvent être établis qu'à partir des sources primaires.

Le travail des sources primaires souhaité par les écrits scientifiques n'est pas celui que l'on voit dans la pratique enseignante. Autant aux États-Unis qu'au Québec, les enseignants centrent peu leurs cours sur les sources primaires, mais plutôt sur un exposé où la priorité est à la logique d'exposition du contenu (Bouhon, 2009). Peu de publications détaillent la situation de la chanson comme source primaire alors que ce pourrait être une richesse. Or, la chanson semble un atout en classe pour augmenter le travail fait sur les sources primaires. Les trois lacunes principales mentionnées dans les écrits sont le petit nombre de sources travaillées, l'inégalité de leurs interprétations et la faiblesse de leur critique. Cette recherche propose alors d'observer ces trois éléments dans la pratique enseignante, dans le comportement des élèves en classe, dans leurs travaux écrits ainsi que dans tout autre élément observé en cours de route.

Nous vérifierons l'impact de l'utilisation de la chanson comme source primaire en classe d'histoire sur le développement de la Compétence 2–*Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique* des élèves du deuxième cycle du secondaire à partir d'une adaptation de la séquence d'apprentissage de Sylvaine Moreau (Moreau, 2012) disponible en Annexe A de cette recherche et des besoins des enseignants en classe. Le choix de cette séquence est lié au fait qu'elle est la plus

complète pour aborder la chanson comme source primaire et qu'elle peut être facilement intégrée au programme québécois de cinquième secondaire.

Comme la séquence a été adaptée continuellement pour les besoins des enseignants qui ont fait la recherche, nous avons choisi l'approche de recherche développement. Par conséquent, la séquence d'apprentissage a été retravaillée pour tenir compte des types d'enseignement rencontrés. Il est ainsi possible de consulter la dernière version du cours sur *Le désastre de 1940* en Annexe B et celui sur *La bombe atomique : cruelle nécessité ou acte de barbarie* en Annexe F.

2. CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, une attention particulière est portée à trois concepts en didactique de l'histoire: la méthode historique, la source primaire et la chanson.

2.1- Méthode historique

L'histoire est une science dont on ne peut mesurer directement tous les faits. Expliquer l'histoire est donc un défi que l'on tente de réaliser par une méthode rigoureuse et la recherche de faits. Cette méthode a pour but d'interroger et d'analyser efficacement, le plus objectivement possible, les traces laissées par le passé. L'utilisateur de la méthode historique situe l'information du texte dans son contexte, tire des conclusions en raisonnant à partir de faits et justifie son interprétation par l'argumentation (Ministère de l'éducation, 2006). C'est une technique indispensable à la compréhension d'un document puisqu'on en cherche le sens. L'historien fait donc sa propre enquête afin de savoir ce qui s'est réellement passé.

«Bien que l'histoire appartienne au passé, c'est un processus dynamique qui nécessite de constantes réécritures à partir de nouvelles et perpétuelles investigations. La méthode historique consiste en l'établissement de faits historiques en vue d'enrichir l'interprétation d'une période et de la comprendre. L'établissement des faits s'articule autour de différentes sources » (Bancel, 2000, p. 2).

Que ce soit dans les écrits scientifiques ou dans les manuels scolaires, la méthode historique pose deux questions principales. Comment l'historien mène-t-il son enquête? Une fois les résultats de la recherche rassemblés, comment l'historien transmet-il l'histoire?

2.1.1- L'historien mène son enquête à l'aide de sources pertinentes

L'historien mène son enquête en lisant des sources pertinentes. Bien que l'historien ait souvent une limite d'espace et de temps pour toutes les lire, le nombre de sources accessibles ne cesse de croître. Il ne peut tout lire et doit faire une sélection. Ainsi, avant de lire, il réfléchit aux documents qui pourraient répondre à la question historique qu'il se pose par rapport à la réalité sociale étudiée. La question historique émerge de motivations humaines sous-jacentes : passion personnelle, commande politique, économique, etc. Quelle que soit l'origine de cette question, elle détermine le choix des sources et le type de questions que les élèves pourraient demander à l'Histoire (Prost, 1996 ; Segall, 1999).

Une fois la question et l'hypothèse de travail en tête, l'historien peut choisir parmi de nombreuses sources primaires : les journaux personnels, les lettres, les photographies, les œuvres d'art, les cartes, les vidéos et les films, les entrevues, les journaux, les magazines, les témoignages directs publiés ou les histoires et, bien sûr, les enregistrements sonores. Parmi les enregistrements sonores, l'historien peut retrouver des chansons (Bibliothèque et archives Canada, 2008).

L'historien mène donc son enquête selon sa question historique et ses motivations humaines sous-jacentes, son hypothèse de travail et son matériel qui est avant tout composé de sources dont il doit faire une critique.

a) Critique externe des sources

Le but de la critique externe d'une source est d'en vérifier l'authenticité. Ainsi, on se pose quatre questions de description clés : quoi, qui, où et quand.

Tout d'abord, par la question « quoi », on veut savoir de quelle nature est la source primaire. Est-ce une photo? Si oui, est-elle en noir et blanc ou en couleurs? Est-ce une lettre? Si oui, est-elle dactylographiée ou manuscrite? Est-ce plausible selon nos connaissances du moment de la réalité sociale? Ensuite, par la question « qui », on s'assure de l'attribuer à son auteur. Qui a écrit la chanson, pris la photo ou peint le tableau? Avons-nous la certitude que c'est bien cette personne qui en est l'auteur? Par la question « où », on s'informe de la possibilité d'avoir préservé cette source. On se demande aussi où elle a été créée. Finalement, par la question « quand », on vérifie qu'il n'y a pas d'anachronismes. Quand la source primaire a-t-elle été créée? Comment pouvons-nous la dater? Quelles sont les incertitudes de nos instruments? Ces quatre catégories de questions de la critique externe ont pour but de vérifier la crédibilité d'une source avant de s'attarder à son analyse.

b) Critique interne des sources

Le but de la critique interne d'une source est d'en faire l'analyse. Cette analyse repose principalement sur quatre idées particulièrement bien présentées en 2008 par le site bibliothèque et archive Canada: examiner les motivations, examiner la provenance, prendre en compte tous les aspects et comparer avant d'interpréter.

Premièrement, examiner les motivations, c'est la « critique de portée ». L'historien examine les motivations de l'auteur en tenant compte de la période historique étudiée. C'est également vrai pour une source quantitative puisque les énumérations, les recensements, les calculs et statistiques ne sont jamais neutres. Deuxièmement, la « critique de provenance » pousse l'historien à se demander pourquoi. Pourquoi la source primaire a-t-elle été créée? Est-ce pour raconter une histoire? Est-ce une lettre

d'amour? Un ordre d'un officier destiné à un soldat? Une photo des montagnes Rocheuses? La source primaire révèle-t-elle pourquoi elle a été créée? Si ce n'est pas le cas, pouvons-nous deviner pourquoi elle l'a été? Troisièmement, la critique interne d'une source doit prendre en compte tous les aspects relatifs à la cohérence du texte. Un esprit critique observe la cohésion du texte. Il garde à l'esprit qu'une situation peut être plus complexe qu'elle ne paraît. Il peut y avoir plusieurs aspects au contexte. Finalement, l'historien compare plusieurs sources avant de tirer ses conclusions. Afin d'interpréter les sources avec rigueur, il utilise à la fois d'autres sources et les connaissances de la période historique d'autres disciplines (par exemple : statistiques, linguistique, économique). Quand les sources concordent, c'est un signe de véracité des faits. Par contre, quand un témoin est contredit par plusieurs, cela peut signifier qu'il y a ici une erreur, ou encore que ces autres sources s'appuient sur la même source erronée.

Quoi qu'il en soit, une source primaire n'est pas synonyme de fiabilité. La validité d'un fait est reconnue si on recoupe le contenu des sources et qu'il y a eu un raisonnement sans parti pris préalable. La critique compte beaucoup de pièges à éviter, et ce, même pour les plus avertis. Il suffit de penser à cet exemple donné par l'historien Marc Bloch où on pourrait croire qu'un seul individu a été « dédoublé » par erreur.

« Quand on lit... que l'Église célèbre le même jour la fête de deux de ses serviteurs morts, tous deux, en Italie; que la conversion de l'un et de l'autre fut amenée par la lecture de la vie des saints; qu'ils fondèrent chacun un ordre religieux sous le même vocable; que ces deux ordres, enfin, furent supprimés par deux papes homonymes, il n'est personne qui ne soit tenté de s'écrier qu'un seul individu, dédoublé par erreur, a été inscrit au martyrologe sous deux noms

divers. Il est bien vrai, pourtant, que pareillement conquis à la vie religieuse par l'exemple de pieuses biographies, saint Jean Colombini établit l'ordre des Jésuates et Ignace de Loyola celui des Jésuites; qu'ils moururent tous les deux un 31 juillet, le premier près de Sienne en 1367, le second à Rome en 1556; que les Jésuates furent dissous par le Pape Clément IX et les Jésuites par le Clément XIV. » (Marc Bloch, 1974, p.115)

Ce n'est donc pas une question de quantité, mais de qualité. L'historien détermine les faits à partir de sources primaires dont il a fait la critique. Il peut et devra probablement revenir sur son travail s'il a de nouvelles informations pour appuyer l'hypothèse qui correspond le mieux à l'ensemble des faits recueillis.

2.1.2- Une fois les faits historiques tirés des sources de la recherche rassemblés, comment l'historien écrit-il l'histoire?

a) La mise en relation des faits historiques à partir des sources relevant d'un même thème

Une fois les résultats de la recherche rassemblés, l'historien met en relation les faits historiques qu'il a sélectionnés. Il doit faire des liens entre ces faits en se basant sur des arguments rigoureux. Il y a trois pièges majeurs à éviter.

Un premier piège à éviter dans la mise en relation des faits tirés des sources primaires est de faire de l'histoire téléologique. Évidemment, l'historien connaît la fin de l'histoire qu'il raconte, mais sa sélection des faits et sa façon de les présenter doivent présenter toute la complexité de l'histoire racontée. Par exemple, un historien de la Deuxième Guerre mondiale connaît bien les vainqueurs, mais ceux qui ont vécu cette guerre, même s'ils pouvaient être convaincus de l'issue de la guerre, ne la connaissaient pas. L'historien qui présente la guerre doit aussi présenter ce point de vue. Autrement, l'histoire transmise sera biaisée.

Il en va de même pour les causes de la guerre. Il serait simpliste de ne l'attribuer qu'au personnage de Hitler alors que beaucoup d'autres éléments ont préparé le terrain tels que la défaite de la Première Guerre mondiale, la crise économique de 1939, la montée du nationalisme, etc. La mise en relation des faits historiques doit dégager toute la complexité des causes. Il s'agit d'un raisonnement rigoureux. Que ce soit par souci de clarté ou de vulgarisation, l'écriture de l'histoire doit être complète. Cette écriture établit les faits et les insère dans des chaînes logiques de causalité.

Enfin, l'historien doit avant tout se méfier de lui-même. « C'est en tant qu'homme de classe –dit Guérin– que les historiens répandent l'erreur (...) L'historien peut tout au plus être objectif, mais jamais impartial. » (Guérin, 1947 cité dans Van Kalken Frans, 1948) Chaque personne a ses propres conceptions, mais l'écriture de l'histoire tente de rester neutre et surtout d'éviter les anachronismes psychologiques. En effet, l'historien doit être prudent pour ne pas prêter ses convictions aux sujets qu'il présente. Si on prend toujours l'exemple de la Deuxième Guerre mondiale et qu'on imagine un historien antisémite ou homophobe, il devra tout de même présenter l'organisation des camps de concentration d'un œil aussi exact et objectif que possible.

Ainsi, la mise en relation des faits tirés des sources relevant d'un même thème devrait idéalement éviter l'histoire téléologique, dégager toute la complexité des causes et se méfier des anachronismes psychologiques. Sans cette méthode logique, Henri-Irénée Marrou (1954) perçoit l'historien comme un ouvrier qui surveille une machine-outil, mais qui serait incapable de la réparer. Les risques seraient alors grands de tomber dans les trois pièges et de tirer toutes sortes de conclusions.

b) L'intention de vérité

L'écriture de l'histoire a pour but de dire les choses telles qu'elles se sont passées. C'est probablement pour cette raison qu'on habille le texte de toutes sortes de preuves comme les notes de bas de page, les références et les bibliographies. Cette intention de vérité est très idéaliste considérant l'impossible objectivité du chercheur. On vient tout juste de mentionner quelques pièges à éviter dans l'écriture de l'histoire, mais beaucoup d'autres éléments entrent en ligne de compte. Il suffit de penser au choix du découpage du sujet, aux questions posées, aux concepts mis en œuvre, aux types de relations, aux systèmes d'interprétations ou encore à la valeur associée à chaque fait (Prost, 1996). Dans la réalité, la vérité est plus un objectif qu'un état du discours historique. L'histoire peut dire tout et son contraire puisque la méthode historique est elle-même en constant changement, ne valorisant pas nécessairement autant l'intention de vérité que le fait d'obtenir, par exemple, une biographie excessivement embellie, une hagiographie (Bourdé et Martin, 1983 cité dans Rudelle, 1984).

c) Formes du discours historique

L'écriture de l'histoire, ou l'historiographie, offre différents points de vue de l'histoire. Thucydide et Hérodote, deux auteurs classiques grecs, sont les premiers à vouloir s'affranchir véritablement de la dimension épique du récit historique pour ne s'en tenir qu'à la vérité stricte, remise en cause de ce qui est communément admis. À partir du moment que l'on doute, l'histoire commence (Martin, 2005). Voici une définition de ce processus.

« Il [le processus pour faire de l'histoire] n'interdit, à l'avance, aucune direction d'enquête, qu'elle doive se tourner de préférence vers l'individu ou la société, vers la description des

crises momentanées ou la poursuite des éléments les plus durables; il ne renferme en lui-même aucun credo; il n'engage, selon son étymologie première, à rien d'autre qu'à la « recherche ». » (Marc Bloch, 1974, p.48)

Finalement, il faut rédiger un texte logique et clair. Le texte tient compte des sources analysées et surtout, propose une réponse à la question de recherche posée. L'écriture de l'histoire est souvent une narration. Or, par le sujet de recherche et la façon de lier les faits, les formes du discours historique peuvent être tout de même politiques, nationales, philosophiques ou encore avoir une touche énergique (Jean Le Rond d'Alembert, 1997). Certains y voient même un genre littéraire. L'histoire peut être présentée sous forme de récit ou de tableau de la société. Une chose est certaine, les formes du discours historique comprennent l'analyse et l'usage de différents types de sources.

2.2- Les sources primaires

Par sources primaires, on entend les matériaux provenant directement ou indirectement du passé qui sont parvenus jusqu'à nous. Les sources primaires peuvent prendre plusieurs formes : journaux, documents légaux, comptes. Par contre, elles peuvent aussi inclure les photographies, les bijoux et d'autres items (Cooper, 2015). Les sources sont à l'histoire ce que l'eau est à toute forme de vie. Pas de source, pas de connaissance du passé. Il est donc important de connaître les types de témoignages que nous laisse le passé et de savoir comment en tirer de l'information (méthode historique).

2.2.1- Sources primaires et sources secondaires

Les écrits scientifiques considèrent deux catégories de sources : les sources primaires et les sources secondaires.

On oppose généralement les sources secondaires aux sources primaires. Les sources primaires sont des sources de première main. Les documents d'archives, les lettres personnelles, les journaux, les recueils de photos et les documents audiovisuels peuvent être des sources primaires. Ainsi, certaines chansons sont considérées comme des sources primaires puisqu'elles ont été écrites par des témoins directs d'un événement. C'est le cas de « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » (1939). Il s'agit d'une chanson écrite par des soldats irlandais et reprise par les soldats français s'appêtant à défendre la ligne Maginot, en France, pendant la Deuxième Guerre mondiale. La chanson est donc un reflet de l'état d'esprit de ces jeunes gens et de ce qu'ils savaient de leur situation.

Or, pour un lecteur extérieur, le texte n'a pas autant de sens en soi. Le lecteur lit selon ses propres expériences de vie. En effet, le lecteur doit saisir les sous-entendus. Il doit utiliser ce qu'il connaît de la situation de l'auteur afin de le comprendre. On « collabore » avec chaque médium pour construire un sens et des connaissances (Levstik, 1997).

« Vous négociez la signification avec le texte plutôt qu'avec l'auteur. En d'autres mots, le texte n'a pas de « sens » en lui-même. D'ailleurs, vous vous appuyez sur votre propre expérience de vie, incluant votre expérience comme lecteur d'autres textes, afin de donner un sens aux indices sémantiques provenant du texte. » (Traduction libre de Levstik et Barton, 2001, p. 239)

Une source primaire n'échappe pas à cette idée (Lee et Ashby, 2000). Si on garde un esprit critique, il faut prendre garde à l'erreur fréquente où on considère les sources primaires comme des comptes rendus infaillibles des témoins d'un événement. En effet, les considérer ainsi, c'est oublier que tous les témoins sont humains: ils peuvent mentir, embellir la vérité, en oublier ou omettre une partie. Or, ils ne sont pas souvent disponibles pour d'autres examens (Tosh, 1991). Il est donc insuffisant de comparer les « points de vue » des sources primaires. Il faut faire la critique externe et la critique interne complète de la source. C'est ce qu'exige la méthode historique.

Les sources secondaires peuvent donner des pistes de réflexion sur un sujet. Les sources secondaires informent, par exemple, de l'état des connaissances et des recherches sur un sujet. C'est aussi une question de temps et de compétence. On ne peut pas tout savoir. Il faut donc évaluer les sources secondaires quand on ne peut faire le travail soi-même avec les sources primaires. Les travaux d'historiens ou de savants ou encore certains documents audiovisuels peuvent être des sources secondaires. On peut y trouver une critique des sources primaires. Il faut garder en tête qu'il s'agit là encore d'un intermédiaire qui n'est pas infaillible puisque issu de manipulations humaines. Les sources secondaires sont donc aussi appelées des sources de seconde main (Bibliothèque et Archives Canada, 2008). La chanson « Sacré Charlemagne » est un bon exemple. Elle a été écrite en 1964, mais elle parle du fils de Pépin le Bref qui a été sacré empereur en l'an 800. L'auteur de cette chanson n'a pas été un témoin direct de la vie de Charlemagne. Il donne de l'information sur la France des années 1960. Cependant, l'auteur nous indique ce

qu'il a retenu de Charlemagne: il a inventé l'école. C'est une belle piste pour un enseignant qui peut expliquer en quoi cette conception est très incomplète.

2.2.2- Usages des autres types de sources en classe

La chanson est une source dont l'utilisation en classe est peu fréquente et peu documentée. Par contre, les écrits scientifiques constatent des points positifs et des points négatifs ou à améliorer dans l'usage des autres types de sources en classe. Considérons la sélection des sources et leurs interprétations par les élèves.

En ce qui concerne la sélection des sources, les écrits s'entendent sur l'usage de plusieurs sources en classe (Wineburg, 1991; Martin, 2005; Byrom, 2005; Miller, 2007). Par contre, il y a un débat d'opinion sur le type de source à prioriser. En 1994, Epstein étudie la peinture, la chanson et les documentaires. Elle recommande donc de les mettre en avant-plan dans les cours. Or, Levstik et Barton (1997) valorisent plutôt l'usage des images en reprenant le dicton qu'une image vaut mille mots et que, souvent, les élèves trébuchent dans l'interprétation de ces mots. D'autres enseignants, au contraire, n'utilisent que des documents écrits (VanSledright, 2001) et n'accordent que très peu de valeur aux sources artistiques telles que la photographie, la chanson, les vidéos, la peinture ou la sculpture. C'est une attitude qu'adoptent d'ailleurs aussi inconsciemment plusieurs élèves (Miller, 2007; Martin, 2005). En fait, Miller remarque que les élèves s'informent d'un sujet en consultant différentes formes d'art, mais qu'ils valorisent les documents écrits dans la rédaction de leurs travaux d'histoire au point de négliger les références artistiques.

Toujours en ce qui concerne la sélection des sources, les écrits convergent pour soutenir l'usage d'un nombre de sources très tôt, en autant qu'il soit proportionnel au

niveau académique. Certains élèves étudient d'ailleurs des sources dès le primaire (Miller, 2007). Par contre, un autre débat existe à propos du nombre de sources à interpréter. De la Paz, en 2005, n'utilise que trois sources à la fois dans une activité. Wineburg, en 1991, en a utilisé onze. Au delà du débat autour du nombre de sources idéal c'est plutôt l'usage qu'on en fait et la valeur de l'information qu'on en tire qui est signifiante. Quoi qu'il en soit, plusieurs auteurs déplorent le petit nombre de sources utilisées en classe (Byrom, 2005).

Une fois que les sources ont été sélectionnées, les élèves doivent en faire une interprétation. Ainsi, un élève qui a maîtrisé la pensée historique doit être capable de comprendre les arguments d'un auteur, se poser des questions en fonction du contexte de la source et analyser les éléments de continuité et de changement dans le temps.

Comprendre les arguments d'un point de vue, c'est plus que de la simple mémorisation de l'information. La mémorisation d'un contenu est insuffisante pour développer la pensée historique (Martin, 2005; Thomson, 2011). En effet, c'est un peu comme si on considère une source primaire comme une source d'information sans faille (Tosh, 1991), plutôt que d'en négocier le témoignage avec le contexte historique de la réalité sociale étudiée. Malheureusement, pour beaucoup d'élèves, l'histoire est une succession de dates à mémoriser.

Une fois que les élèves comprennent les arguments d'un point de vue, ils peuvent augmenter le niveau de difficulté en se posant des questions en fonction du contexte de la source (Martin, 2005). Encore une fois, les constats sont inquiétants. Beaucoup d'élèves ne voient pas le cours d'histoire comme ouvert aux interprétations. D'ailleurs, ils n'interprètent que lorsqu'on leur demande explicitement (Gabella,

1994). Sans guide, l'interprétation reste peu nuancée. En 2007, Miller illustre cette idée par l'exemple du dessin animé de Walt Disney *Pocahontas*. Bien que les élèves aient tendance à négliger la valeur des sources artistiques (Miller, 2007), ce n'est plus le cas s'il s'agit de documents connus. Ainsi, les élèves du primaire considèrent la version de Walt Disney fiable et les documents qui en contredisent le contenu comme faux. Les enseignants doivent donc amener les élèves à se poser des questions sur le contenu de tous les documents.

Comprendre les arguments d'un auteur et se poser des questions en fonction du contexte d'une source permet d'analyser les éléments de continuité et de changement dans le temps (Martin, 2005). Ce n'est pas la simple juxtaposition, mais la conjugaison de ces éléments qui permet de saisir un contenu. Ainsi, la présentation d'une multitude de sources sans aide pour analyser le contenu est inutile. C'est malheureusement fréquent dans les manuels (Hynd, 1999; Afflerbach et VanSledright, 2001). Les élèves ont besoin d'instructions pour être guidés dans l'utilisation progressive de l'utilisation des sources (Miller, 2007). Ce peut être fait sous forme d'une liste de questions (Britt et Aglinskis, 2002). Ce peut être aussi une ligne du temps où l'on place les dates des événements et les dates des sources pour mieux comprendre le regard de l'auteur (Barton, 1997). On peut aussi prévoir les sources de biais selon le type de source (De La Paz, 2005). Ainsi, si toutes les sources sont écrites par les Alliés de la Deuxième Guerre mondiale, il est possible qu'ils affirment tous en chœur que ce sont les pays de l'Axe qui ont commencé les conflits. Plus les enseignants guident les élèves et verbalisent précisément l'usage des sources, plus les élèves comprennent les documents et construisent une meilleure histoire. La

Paz, en 2005, observe cette amélioration dans la longueur, la qualité de persuasion, le nombre d'arguments et la précision du contenu historique.

2.2.3- Les effets de l'utilisation des sources primaires sur le développement de la compétence 2, c'est-à-dire, de la pensée historique

Il y a plusieurs versions d'une histoire. C'est la beauté de la pensée historique (Martin, 2005). On peut construire plusieurs histoires différentes de ce qui s'est passé, et ce, même si on comprend et interprète bien les sources.

En fait, les effets de l'utilisation des sources primaires en classe se situent avant tout à deux niveaux : les arguments et les preuves. Les arguments devraient être des outils pour les enseignants et leurs élèves, à chaque cours d'histoire. En histoire, les arguments devraient être construits selon la méthode historique (Corbeil, 2011). Pour justifier une histoire, on pose la question: « Quelles sont tes preuves? » Les preuves sont tirées des sources.

Pour faciliter un tel contexte, on peut favoriser de plus petits groupes d'élèves, mieux approfondir moins de sujets ou encore donner aux enseignants plus de contrôle sur le contenu. Nous pouvons utiliser les chansons pour illustrer quelques versions d'une histoire et en tirer quelques arguments ou quelques preuves.

2.3- Les chansons

2.3.1- La place de la chanson dans la société québécoise

En général, les chansons occupent une place importante dans la société québécoise. Il suffit de penser à la vente de disques, à l'assistance aux spectacles, à Internet, aux galas ou encore à la radio. Aussi, le programme de formation et d'éducation du

Québec (PFEQ) recommande l'utilisation de la chanson très souvent dans le programme du préscolaire et assez souvent dans les divers programmes de langues, d'art et de chanson, et ce, autant que possible avec des « documents authentiques ».

« La chanson est une activité sociale tournée vers le plaisir. Un plaisir qui mêle la fonction ludique, la fonction didactique et la fonction culturelle puisque la chanson est le document authentique par excellence et un des premiers témoins de la culture et du mode de vie d'un pays » (Papadopoulou-Papa, 1999 cité dans Mercadier, 2002)

Dans les faits, Bustarret (1988) et Ibrahim (1997) affirment que l'utilisation de la chanson dépend de la perception qu'ont les enseignants de la valeur pédagogique de la chanson et des difficultés pragmatiques appréhendées.

Il peut y avoir des réticences à son utilisation. Ainsi, certains enseignants perçoivent l'usage de la chanson comme un luxe ou un substitut occupationnel dérisoire. Certains vont même jusqu'à considérer la chanson comme une forme artistique inférieure. D'autres ont peu de plaisir à chanter ou sont peu confiants en leur capacité. Ils affirment manquer de repères pour juger de la valeur d'une chanson. Ils affirment ne pas avoir été formés pour devenir animateurs de chants, comme s'il leur fallait être des spécialistes. Certains jugent les textes trop complexes pour la compétence linguistique de certains élèves. D'autres enfin sont tout simplement limités par du matériel désuet ou une insonorisation douteuse (Mercadier, 2002).

Il peut aussi y avoir des enseignants qui voient le potentiel éducatif de son exploitation et même y associent l'amélioration significative du comportement. Certains suggèrent l'usage d'enregistrements pour construire la confiance en soi des élèves ou des enseignants. D'autres remarques que les chansons aident les jeunes à

vaincre la timidité, à se rapprocher tout en ayant un impact positif sur leur prononciation et leur intonation de la langue.

a) le français en perte de vitesse

La chanson francophone est en perte de vitesse au Québec (ADISQ, 2014). Déjà en 2002, Mercadier constate que, chez les jeunes, la chanson à texte n'arrive pas à percer par la seule force du texte, et qu'ils privilégient le rythme. Aussi, la chanson d'expression française doit lutter contre l'uniformité de l'offre, la surabondance des produits étrangers, une diffusion trop restreinte sur la place publique et un manque de continuité dans sa promotion. Selon l'ADISQ, les ventes d'albums physiques québécois francophones vendus entre 2008 et 2013 ont diminué de 34% et n'ont été compensés que par une hausse de 8% des ventes numériques. Pourtant, les ventes en langue anglaise parviennent à compenser cette baisse. En 2013, pour produire un nouvel album rentable, il devait être vendu au moins à 25 000 copies ce qui a été le cas pour 13 albums francophones québécois différents. Ce sont donc les spectacles de chansons francophones qui deviennent centraux pour la carrière des artistes. Or, en 2012, les revenus des billets de spectacles de chansons anglophones et autres langues ont cumulé 71% des revenus totaux au Québec et ce sont les grandes salles de spectacle qui en bénéficient le plus (ADISQ, 2014). En fait, les constats sont nombreux : baisse marquée de la fréquentation des spectacles de chanson (maximum quatre par an au Québec), réduction des parts de marché du disque, grand fossé entre les fidèles de la chanson francophone et ses détracteurs, conditions difficiles de travail pour les artistes, indifférence de certains milieux de l'éducation. Par-dessus tout, ce sont les plateformes de téléchargement comme *youtube* qui causent le plus de

torts aux artistes francophones puisqu'à partir de ces plateformes les gens découvrent et consomment la chanson au profit de ces sites bien plus que des artistes.

2.3.2- Définition de la chanson

La chanson est un hybride entre la parole, la chanson, la voix et les gestes. De par sa volonté d'être écoutée par le plus grand nombre, une chanson qui aura du succès sera brève, simple en apparence et accessible.

« La chanson est un texte d'abord vocalisé, destiné à l'écoute (et non à la lecture), nécessitant une performance d'interprétation. Comme elle est une pratique surtout populaire, s'adressant à un large public, elle doit être simple, brève et concise, être une sorte de condensé narratif, de condensé d'émotions ... Simple comme objet, la chanson est devenue en même temps une pratique très complexe. » (Giroux, 1993 cité dans Mercadier, 2002)

Il est curieux que la plupart des compositeurs belges francophones prétendent que le succès d'une chanson est dû pour 80% à la chanson, pour 20% seulement aux paroles, alors que beaucoup d'auteurs et d'interprètes wallons, c'est le texte qui prime sur la chanson (Guller, 1978).

« La chanson ne se met véritablement à vivre que chantée, mais communiquée à d'autres, c'est-à-dire transmise par l'interprète qu'il en soit ou non l'auteur. Sa réalité existentielle se double d'une réalité virtuelle, plus importante, qui donne à l'interprétation une valeur créatrice. » (Guller, 1978, p.35)

2.3.3- Fonctions de la chanson : divertir, informer, inciter et être conative

La chanson donne à ceux qui l'écoutent le pouvoir d'évasion, la possibilité de se transposer dans des émotions et des événements pour un court laps de temps. La chanson affecte d'ailleurs notre cerveau si bien que certains parlent de

musicothérapie. La musicothérapie affirme mesurer des effets au niveau physique, psychologique et neurologique, c'est-à-dire via l'intelligence, l'attention, la mémoire, la créativité, la motricité, la représentation spatio-temporelle.

« Une chanson, c'est d'abord une chanson et un texte, mais tout autant une voix, une mimique et une diction, et donc aussi une atmosphère, un climat : une manière d'être au monde, par le biais de mots, de sons, de rythmes ou de gestes. Ceux qui utilisent (mal) la chanson à des fins essentiellement linguistiques ou « philosophiques » méconnaissent que l'Art véhicule toujours quelque chose de plus : l'inattendu de la forme ou du style, et donc le plaisir de la langue, y compris musical. La chanson procure l'émotion multiple, indéfinissable, souvent inaccessible aux mots du parler, elle se rapproche de l'art et de sa vocation à « enchanter » ou recréer le monde, plutôt que de simplement le dire » (Kohlhaver, 2000 cité dans Mercadier, 2002)

La chanson peut aussi avoir une fonction plus érudite en informant ceux qui l'écoutent. Pendant longtemps, c'était la base d'une tradition orale. De nos jours, on pourrait comparer le rôle de ces chansons à celui de la presse, de la radio ou de la télévision d'aujourd'hui. Encore plus intéressante pour l'historien est sa fonction incitative. Prenons l'exemple de la chanson « Harperman » écrite en 2015 par le fonctionnaire ontarien Tony Turner qui accuse le premier ministre canadien de museler la science et la presse. Il ajoute « It's time for you to go » ce qui lui a valu d'être mis sous enquête (Plante, 2015). La chanson peut pousser à réfléchir. Elle peut convaincre. Elle peut pousser les gens à agir. C'est un peu le rôle des hymnes nationaux qui réveillent le patriotisme et le sens civique au moment voulu. C'est aussi ce qu'on appelle les chansons engagées.

« L'idée d'une chanson engagée plaît à un public scolarisé, politisé; il voit en elle l'expression d'une pensée progressiste, libre, éloignée des diktats du pouvoir. L'intellectuel

traditionnel y nourrit sa jonglerie d'idées. Et voit en ses auteurs-compositeurs-interprètes, des porte-parole, des porte-voix, des haut-parleurs... Et il souffre de voir la chanson de variétés envahir le marché, subissant cette domination comme une invasion de son intimité, de ses goûts et de ses intérêts. L'autre chanson n'est que mauvais goût, consommation courante, commerciale, sans contenu, si ce n'est la reproduction de stéréotypes archi connus, sans fonction; un bruit de fond uniforme et insignifiant, dicté par les créateurs de modes aussi passagères que futiles, etc. [...] la chanson de variétés n'a qu'une fonction de divertissement populaire, ou selon l'expression péjorative même de show-business. [...] Le chanteur ne ferait que traduire ce marché, cette masse informe et sans consistance qui n'a rien à lui demander si ce n'est de la divertir, de l'amuser, de lui en mettre plein la vue, de la sortir de sa grisaille quotidienne et de son insignifiance. » (Giroux, 1993, p.233)

Plus subtile, mais pertinente dans le cadre de ce travail en didactique de l'histoire, une dernière fonction de la chanson est sa valeur conative. On subdivise l'esprit en trois : la cognition (compréhension), l'affection (émotion), et la conation (volonté). Prenons l'exemple de quelques vers de la chanson « Maréchal nous voilà », écrite en 1941, sous le régime de Vichy. Les vers « Nous jurons, nous, tes gars, de servir et de suivre tes pas » montre clairement la volonté de collaboration avec le régime politique en place. Pour ce qui est de l'aspect affectif, les paroles « on parle avec tendresse du héros de Verdun » rappelle la prise en charge efficace par le Maréchal Pétain qui a été tellement appréciée par les soldats au front pendant la Première Guerre mondiale. Finalement, on laisse comprendre par les paroles « La guerre est inhumaine » et « Exaltons le travail » que la France a évité la destruction causée par la guerre et qu'elle doit maintenant se concentrer sur son travail attendu sous l'occupation. Selon Bühler, le langage, et donc la chanson, a une valeur conative puisqu'il peut amener consciemment à faire des efforts pour poser des gestes

prédéterminés. La chanson véhicule les valeurs de la société ou celles que l'on veut mettre de l'avant (Bouliane, 2007).

2.3.4- Recommandations aux enseignants dans les écrits scientifiques

La première recommandation aux enseignants dans les écrits de Muckoff à propos de l'usage de la chanson est de donner accès au répertoire tôt. En effet, la chanson serait un outil précieux pour favoriser le développement social, culturel, cognitif et affectif. Brunet (1998) précise que les enfants apprécient particulièrement les poèmes qui abordent des thèmes familiers, qui racontent une histoire ou qui sont de nature humoristique.

« L'hybridation, le métissage, le croisement des genres ne sont pas nouveaux. Or, l'accélération du processus est typique de la période actuelle. Tout au long du XXe siècle, la chanson populaire s'est progressivement subdivisée en plusieurs genres et sous-genres, mais l'arrivée massive des technologies numériques et des nouveaux médias, catalysés par la mondialisation des économies, en a décuplé la vitesse de fragmentation » (Brunet, 1998, p.7)

Alors que la variété de l'inventaire musical grandit, Wolf (1994) opte pour un contact graduel avec la chanson en classe. Il propose donc de commencer par les chansons familières, c'est-à-dire, celles qui ont été populaires, connues et aimées depuis des générations. Ainsi, il faudrait mettre les élèves en contact avec de belles voix puisque beaucoup redoutent ce qui est fort, aigu et préfèrent les voix douces et mélodieuses. Lorsque tout va bien, on peut choisir des chansons confortables. C'est le cas de mélodies dont on modifie les paroles. Une troisième étape est de choisir des chansons plutôt fonctionnelles, c'est-à-dire que les transitions, la vocalisation et le thème sont

accessibles. C'est seulement une fois que ces trois niveaux sont acquis que l'on peut proposer différents styles.

En ce qui concerne l'exploitation de la chanson, les écrits proposent quelques recommandations en vue de s'assurer que les chansons soient le mieux reçues possible par les élèves. Avant le cours, l'enseignant doit connaître relativement bien la chanson avant de la présenter. Aussi, on doit informer les élèves des raisons pédagogiques du choix de cette chanson. Pendant le cours, on peut profiter des possibilités techniques pour ne pas toujours chanter devant la classe. Après tout, visionner un vidéoclip donne un accès particulier à la chanson qui permet aux élèves de se l'approprier. L'enseignant peut arrêter l'enregistrement sans que ça lui pose des problèmes d'interprétation par la suite (Lamorthe, 1995).

Toujours pendant le cours, l'enseignant évite le bourrage de crâne, les auditions trop longues et les répétitions jusqu'à la perfection. Il faut tout simplement miser sur l'engagement et l'implication des étudiants. Au moment de discuter avec les élèves, l'enseignant pousse les élèves à sortir de l'alternance « j'aime/j'aime pas ». La raison est simple, certains élèves confondent leurs sensations et leurs jugements de valeur. Ainsi, l'enseignant encadre la discussion par une loi claire : quoi qu'on en pense, ne pas se moquer. Ce type de loi permet de commencer l'interprétation et l'analyse de cette source. La liberté d'interprétation commence par un sentiment de sécurité en classe. C'est ce que la pyramide de Maslow nous rappelle. On peut commencer par mettre en relief les sensations par rapport aux idées. Selon Kolhaver (2000), les éléments paralinguistiques (pauses, intonation) et extralinguistiques (regards, gestes, instrumentations) mettent en relief des idées. L'objectif de l'enseignant est de mettre

au point une grille de lecture de la chanson qui permette aux apprenants de se rapprocher le plus possible de cette complicité sans laquelle ils auront perdu la plus grande partie du plaisir offert par la chanson.

Après le cours, l'enseignant peut encourager le travail créatif d'écriture, par exemple, par un mini Karaoke-spectacle où les élèves pourraient écrire un dernier couplet à la chanson étudiée. Aussi, on pourrait faire une écoute chaque jour, faire une ou plusieurs leçons par semaine entièrement consacrée à l'exploitation de la chanson, l'utiliser pendant une période précise, pour un thème précis, un évènement particulier. Les possibilités sont grandes.

« La chanson française allie tout naturellement une évidente continuité à une prolifération des formes, des styles et du langage qui n'a fait que croître au rythme de la succession des époques. Depuis le début de ce siècle [XXe], le mouvement a été s'accélération suivant en cela la métamorphose perpétuelle des modes, des idées et des courants esthétiques. La société de surproduction et de surconsommation, les pressions exercées sur cette société par les idéologies, les courants régionalistes, écologistes, féministes et surtout par les mass-media, tout cela a contribué à la fugacité, à la précarité, à l'anarchie qui sont quelques-uns des traits les plus frappants de la chanson actuelle. » (Guller, 1978, p.20)

Ces recommandations que l'on retrouve dans les écrits cités plus tôt serviront de balises au moment d'adapter la séquence de cours aux besoins pédagogiques des enseignants. Elles permettront de s'assurer d'être le mieux reçu possible auprès des jeunes en classe.

3. MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présentera d'abord les caractéristiques de la séquence d'apprentissage, des participants, la nature de la recherche comme telle et quelques considérations éthiques. Ensuite, on continuera avec la présentation des quatre outils d'analyse qualitative utilisés dans le cadre de cette recherche. Finalement, on expliquera le choix de la recherche développement comme approche pour mieux répondre à la question de recherche.

Dans le cadre de cette recherche, on vérifie l'impact de l'utilisation de la chanson comme source primaire dans le développement de la compétence 2. Pour ce faire, on adapte la séquence de cours de l'enseignante française Sylvaine Moreau, écrite en 2012, aux besoins des enseignants du Québec de deuxième cycle du secondaire. Cette séquence de 15 cours porte sur la Deuxième Guerre mondiale. Une ou plusieurs sources sont travaillées à chaque cours comme on peut le voir au tableau 1 de la page suivante. Des suggestions de travaux interdisciplinaires sont proposées.

3.1- Caractéristiques de la séquence d'apprentissage utilisée afin de travailler les sources primaires

La chanson semble un atout en classe pour augmenter le travail fait sur les sources primaires. Comme mentionné dans la problématique, les écrits scientifiques et les pratiques enseignantes témoignent de trois lacunes quant au travail des sources primaires : leur petit nombre, l'inégalité de leurs interprétations et la faiblesse de leur critique. Chaque cours travaillera donc à un degré différent ces trois éléments.

3.1.1- Le petit nombre de sources

Varié le nombre de sources utilisées en classe permet de voir le travail complété avec peu de sources, plusieurs sources ou un grand nombre de sources. Ces sources permettent d'établir les faits qui seront ultérieurement manipulés ou pas par les élèves. Selon le tableau 1 ci-dessous, les enseignants ont choisi de présenter des cours avec au moins cinq sources primaires au détriment des cours qui en approfondissent moins. L'exception est le cours *9-Les préparatifs du débarquement de Normandie*. Or, l'activité fait partie d'un rallye créé par les enseignants anglophones qui travaillent déjà de multiples sources. Aussi, comme les élèves complètent toujours des notes de cours, ils ont toujours au moins une source secondaire.

Tableau 1 Nombre de sources primaires et secondaires travaillées à chaque cours

PÉRIODE DE COURS	NOMBRE DE SOURCE PRIMAIRE			NOMBRE DE SOURCES SECONDAIRES		
	aucune	1 à 4	5 et plus	aucune	1 à 4	5 et plus
1- La capitulation de Munich ou le déni (1919-1939)		X				X
2- Le pacte Hitler-Staline du 23 août 1939		X			X	
3- 1939, qui est responsable de la guerre?			X		X	
4- Le désastre de 1940*			X			X
5- Pétain choisit la collaboration			X		X	
6- La bataille d'Angleterre			X		X	
7- La plus grande erreur de Hitler : la déclaration de guerre aux États-Unis	X				X	
8- La barbarisation de la guerre sur le Front Est, 1941-1945		X			X	
9- Les préparatifs du débarquement en Normandie		X				X
10- La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?			X			X
11- Opération Downfall : l'invasion du Japon	X				X	
12- Quel « ordre » rétablir?	X				X	
13- La solution finale, politique préméditée ou concours de circonstances?			X			X
14- La barbarisation de la guerre au 20 ^e siècle		X			X	
15- La Déclaration universelle des droits de l'Homme		X			X	
16-Évaluation sur la Deuxième guerre mondiale	Selon les compétences de l'élève			Selon les compétences de l'élève		

*N.B. Les titres de cours soulignés ont été choisis par les enseignants pour être présentés en classe.

3.1.2- L'inégalité de leurs interprétations

Tableau 2 Composante principale de la compétence 2 travaillée à chaque cours de la séquence

PÉRIODE DE COURS	COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE 2	ACTIVITÉS CORRESPONDANT EN CLASSE
1- La capitulation de Munich ou le déni (1919-1939)	Indiquer certains intérêts des acteurs en cause	Pour qui est-ce que la politique d'apaisement est la meilleure ? la pire ?
2- Le pacte Hitler-Staline du 23 août 1939	Établir des causes	Compléter le tableau des alliances entre les belligérants.
3- 1939, qui est responsable de la guerre?	Établir des causes	Compléter le schéma de la marche vers la guerre
4- <u>Le désastre de 1940*</u>	Appuyer son interprétation sur des arguments	Comment expliquer l'ambiance de la chanson <i>Nous irons perdre notre linge sur la ligne Siegfried</i> par rapport au contexte des relations franco-allemandes en 1940 ?
5- <u>Pétain choisit la collaboration</u>	Reconnaitre des rapports de force	Créer un dernier couplet dans le même esprit que la chanson
6- <u>La bataille d'Angleterre</u>	Déterminer des conséquences	Comment cette bataille marque le tournant de la guerre ?
7- <u>La plus grande erreur de Hitler : la déclaration de guerre aux États-Unis</u>	Tenir compte de différentes interprétations	Tableau des interprétations sur ce qui marque le tournant de la guerre
8- <u>La barbarisation de la guerre sur le Front Est, 1941-1945</u>	Appuyer son interprétation sur des arguments	À l'aide des statistiques et des autres sources travaillées, explique pourquoi on parle de « barbarisation » sur le Front Est ?
9- <u>Les préparatifs du débarquement en Normandie</u>	Tenir compte de différentes interprétations	Quelles ont été les différentes réactions à la chanson <i>Lily Marleen</i> depuis sa création ?
10- <u>La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?</u>	Appuyer son interprétation sur des arguments	À l'aide de la chanson de Boris Vian et d'au moins trois faits présentés dans le cours dites pour quelle théorie vous opter.
11- <u>Opération Downfall : l'invasion du Japon</u>	Considérer de nouveaux faits	À l'aide de la chanson de Boris Vian et d'au moins trois faits présentés dans le cours dites ce que vous auriez fait à la place de Truman.
12- <u>Quel « ordre » rétablir?</u>	Poser une hypothèse	Complète le tableau des différents pays impliqués dans la guerre, des forces politiques en présence et de leur zone d'influence finale.
13- <u>La solution finale, politique préméditée ou concours de circonstances?</u>	Mettre en relation divers aspects de société	Étude de la chanson « The Partisan » ou « Le chant des marais » ou « Danemark 1943 »
14- <u>La barbarisation de la guerre au 20^e siècle</u>	Utiliser différentes échelles de temps	Complète 2 lignes du temps : les génocides du XX^e siècle et les phases de la Deuxième guerre
15- <u>La Déclaration universelle des droits de l'Homme</u>	Établir l'apport de l'étude d'une réalité sociale à l'exercice de la citoyenneté	Répondre à la question du fil conducteur : Comment est-ce que les droits de l'Homme sont respectés pendant la deuxième guerre mondiale ?
16- <u>Évaluation sur la Deuxième guerre mondiale</u>	Dégager des éléments de continuité et de changements	Démontre les éléments de continuité et de changements relatifs aux droits de l'Homme pendant la Deuxième guerre mondiale.

*N.B. Les titres de cours soulignés ont été choisis par les enseignants pour être présentés en classe.

Chaque cours ajoute des éléments afin de répondre à la question servant de fil conducteur : « Comment est-ce que les droits de l'Homme sont respectés pendant la deuxième guerre mondiale ? » Par exemple, dans le cours *5-Pétain choisit la collaboration*, on explique comment le régime de Vichy organise sa propagande de collaboration avec l'Allemagne du III^e Reich. Il s'agit de la composante « reconnaître des rapports de force » de la compétence 2. Les forces en présence sont l'occupant nazi, les collaborateurs français tels que Pétain et la population française qui doit accepter l'occupation. La chanson « Maréchal nous voilà » diffusée sous le régime rappelle le désastre militaire de 1940 et l'obligation de collaborer avec l'occupant. Comprendre les mots dans les vers qui illustrent ce rapport de force est une première partie incontournable du travail de cette source, mais être capable de se l'approprier suffisamment pour rédiger un dernier couplet dans le même esprit que la chanson implique de vraiment reconnaître les rapports de force. En créant ce couplet en équipe, l'élève peut discuter de ces rapports de force afin de vraiment se l'approprier. L'aspect créatif et ludique de cette activité stimule aussi l'intérêt des élèves.

Pour l'ensemble de ces activités, l'enseignant vérifie si l'élève répond correctement à la question spécifique du cours. Celle-ci permettra d'enrichir la réponse à la question qui sert de fil conducteur travaillé à la fin de la séquence. Ensuite, il faut s'assurer que l'élève présente une chronologie plausible en évitant les anachronismes. L'enseignant peut aussi observer la compréhension du contenu des documents écrits tels que le vocabulaire, les symboles et les métaphores. D'un côté, les chansons ont l'avantage d'être plus courtes et d'avoir des mélodies, d'un autre côté, les textes ne sont pas sous forme de vers et pourraient être plus accessibles pour certains élèves.

3.1.3- La faiblesse de leur critique

La troisième lacune constatée dans les écrits scientifiques et les pratiques enseignantes en ce qui concerne le travail des sources primaires est la faiblesse de leur critique. En histoire, aucun document n'est infaillible, ce qui implique une attention particulière sur le regard critique de la démarche de l'élève. Certaines activités sont particulièrement propices à la critique et donc aux erreurs. C'est le cas, notamment, d'«appuyer son interprétation sur des arguments ». Cette composante est travaillée au cours *4-Le désastre de 1940*. Une première source d'erreur est de faire de l'histoire téléologique, c'est-à-dire, de sélectionner les faits et les motivations en fonction de la fin de l'histoire. Ainsi, ce serait une critique bien faible de ne mentionner que les faiblesses des armements français et l'ingéniosité de la stratégie allemande en 1940. Si les tanks allemands s'étaient embourbés dans les Ardennes alors, toujours en faisant de l'histoire téléologique, certains élèves auraient pu voir de la folie dans la stratégie allemande. Une deuxième erreur est de ne pas dégager la complexité des causes. Il y a rarement une cause unique qui amène à une conséquence unique. Ainsi, ce n'est pas exclusivement parce que seuls les tanks allemands avaient des radios que l'attaque allemande a gagné sur la défense française. Il faut aussi se méfier des anachronismes psychologiques en prêtant ou pas des pensées à des gens hors de leur époque. Il faut tenir compte d'environnements culturel et social différents qui peuvent donner l'impression de constater des comportements irrationnels. Ainsi, l'armée française est considérée comme l'une des plus puissantes en Europe à ce moment là et le choc psychologique de la défaite de 1940 contre l'armée allemande n'est pas à négliger pour comprendre la suite des

choses. Tout compte fait, le travail des sources exige la rigueur du raisonnement et la distance critique.

Cette adaptation de la séquence de Sylvaine Moreau (2012) est donc construite dans le but de travailler la chanson comme source primaire afin de développer la compétence 2 : *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. L'adaptation de cette séquence travaille auprès des élèves les trois lacunes principales perçues dans les écrits scientifiques : le petit nombre de source, l'inégalité des interprétations et la faiblesse de leur critique. La chanson semble un atout pour un enseignant considérant la longueur des vers et les mélodies stimulantes.

3.2-Caractéristiques des participants à la recherche

Les quatre enseignants qui ont accepté d'utiliser ce matériel en classe connaissent l'auteure de cette recherche. Au printemps 2015, ils enseignaient l'histoire du XX^e siècle en cinquième secondaire dans une école privée de milieu favorisée pour filles de la région de Montréal. Deux enseignants donnent le cours en français et deux, en anglais. Les directions d'école correspondantes ont aussi approuvé cette recherche.

Ainsi, ce sont six groupes d'environ 30 élèves de 16 ans qui ont suivi de 3 à 6 périodes de cours parmi les 15 de cette séquence sur la Deuxième Guerre mondiale intégrant la chanson comme source primaire. Au cours précédent le début de la séquence sur la deuxième guerre mondiale, les quatre enseignants ont présenté une lettre d'explication aux élèves afin de les rassurer quant au projet de recherche (aucun impact sur les évaluations, l'enseignante continue d'enseigner, durée de la recherche, etc.) et au fait que la collecte de données soit exclusivement anonyme. Au cours suivant, ils ont obtenu le consentement écrit de 126 élèves différents.

3.3-Considérations éthiques liés à la participation à la recherche

Les activités proposées respectent le cadre normal prévu pour les cours sur la Deuxième Guerre mondiale. Il n'y a pas plus d'inconvénients particuliers ou de risques particuliers pour la santé, l'intégrité de la personne, l'impact sur son milieu de vie que normalement.

La collecte de données est anonyme. Tous les élèves choisissent un surnom, par exemple, dans la liste des personnages de la Deuxième Guerre mondiale. C'est le seul nom inscrit sur les documents de travail écrit. Seul leur enseignant a la liste associant les surnoms et les noms véritables. Il photocopie pour l'étudiante en recherche les travaux des élèves dont le consentement écrit a été obtenu dans le cadre de cette recherche. L'étudiante en recherche n'a donc jamais en sa possession l'identité réelle des élèves.

3.4- Nature de la participation à la recherche

La nature de la participation à cette recherche est le fruit d'une réflexion issue des expériences personnelles de l'auteure de cette recherche et d'une étude-pilote menée dans une école montréalaise grâce à une collègue de travail volontaire. Détaillée en 33 pages en annexe D, cette étude a permis d'assurer que toutes les étapes coulent de source. Voici un bref résumé du *cours 10-La bombe atomique : cruelle nécessité ou acte de barbarie*. Avant d'aller en classe, l'enseignante volontaire a donné des détails, disponible en annexe F, sur ses opinions sur la chanson en général et son usage en classe. Par la suite, la veille de la présentation aux groupes d'élèves, elle s'est prise d'inquiétude et a préféré que l'auteure de cette recherche présente au

premier groupe à sa place. Or, une fois en classe, des « pépins » techniques ont fait perdre du temps. Tel que convenu, au deuxième groupe, l'auteur de cette recherche a pris en note les questions des élèves après l'écoute et réalisé la complexité de ses grilles d'observation. Les réponses écrites des élèves ont ensuite été analysées. Considérant la taille gigantesque du corpus de texte à manipuler, l'auteure de cette recherche a choisi de coder les groupes de mots en unité de sens. Ces unités de sens regroupées dans un lexique de codage, puis manipulées dans le programme informatique N'Vivo peuvent servir pour remarquer des tendances fiables chez les élèves. Pour s'assurer aussi de la validité de ces graphiques, un exercice de contre-codage est fait par une personne extérieure qui connaît bien les méthodes d'analyse qualitative. Finalement, les graphiques permettent de faire quelques constats et d'alimenter les rétroactions de l'enseignante volontaire.

La participation à cette recherche se fait en trois temps pour l'enseignant: avant, pendant et après la présentation de l'enseignant en classe.

Tout d'abord, avant d'aller en classe, l'étudiante en recherche et l'enseignant de cinquième secondaire prennent le temps de cerner les objectifs attendus de chacun en une heure de discussion libre. Ainsi, certains enseignants participent pour avoir du nouveau matériel et d'autres, pour motiver leurs élèves. L'étudiante en recherche prend des notes afin de compléter le questionnaire « La chanson à l'école » (Annexe G). Ce questionnaire permet de caractériser les enseignants, leur milieu, leurs locaux, leurs opinions et aussi leur expérience en classe avec la chanson. Finalement, ils regardent ensemble la séquence et réfléchissent aux choix de contenu dans la séquence proposée. Ainsi, certains enseignants ont déjà du matériel ou des activités

prévues (sortie au Musée de l'Holocauste, Rallye historique du débarquement de Normandie, présentations Powerpoint, etc.). Il faut aussi tenir compte du temps, des contenus visés par les examens faits en commun avec des collègues, de cas particulier d'élèves et si l'enseignant considère avoir déjà travaillé l'analyse de sources avec ses élèves. Les besoins des quatre enseignants montréalais varient donc puisqu'ils sont en contact avec des élèves différents par leur environnement immédiat et leurs connaissances antérieures (Deslauriers et Kérisit, 1997).

La deuxième rencontre entre l'enseignant d'histoire et l'étudiante en recherche peut être courte ou très longue. Elle a pour objectif de faire un choix final dans le contenu, de discuter et d'adapter le document de travail et, au besoin, de revenir sur les notes de l'étudiante en recherche dans le questionnaire « La chanson à l'école ».

Pendant l'étude-pilote menée par l'auteure de cette recherche (Annexe C), on a constaté que l'enseignant peut s'inquiéter avant de présenter un nouveau cours, particulièrement quand il ne l'a pas entièrement construit ou travaillé. Il est donc préférable de le rencontrer au moins 48 à 24h avant afin de lui remettre les photocopies de tous les documents et surtout, de s'assurer qu'il n'y ait aucune question. On évite ainsi, comme dans l'étude-pilote, que l'auteure de cette recherche donne le cours.

En classe, l'étudiante en recherche observera autant l'enseignant que le comportement des élèves par rapport à l'écoute de la chanson et l'explication de l'enseignant. À la suite d'une activité ou d'une présentation magistrale intégrant la chanson, les élèves mettront en pratique leurs savoirs et leurs savoirs-faire dans des petites activités (devoirs) qui seront examinées par la chercheuse.

Adapter le mieux possible une séquence déjà existante aux demandes de l'enseignant n'est pas une garantie de justesse d'interprétation de la présentation de l'enseignante (Anadón, 2006) ou de neutralité par la suite. En effet, trois défis importants seront à prendre en considération. Tout d'abord, chaque enseignant présente à ses élèves un maximum de six cours de la séquence, généralement non consécutifs. Il est donc difficile de voir une progression sur le long terme exclusivement liée à l'utilisation de la chanson en classe. Le deuxième défi est que, pour deux enseignants volontaires du milieu anglophone, tous les documents doivent être traduits en anglais. Finalement, les quatre enseignants qui ont accepté de participer à ce projet ne sont pas tous au même point dans la séquence, ce qui favorise beaucoup d'aller-retour dans l'adaptation de la séquence. Considérant ces trois défis, on ne regarde pas autant les progrès d'un cours à l'autre que les faiblesses et les forces dans les réponses écrites, la participation des élèves et la présentation de l'enseignant. Voilà aussi pourquoi, tout au long de la recherche, un journal de bord est tenu. Pour chaque cours, il inclut des observations faites en classes et des améliorations proposées par l'enseignant après sa présentation.

3.5- Quatre outils de construction du corpus

On veut tenir compte du contexte pratique de cette recherche, du travail de réflexion des trois premiers chapitres tout comme de l'étude-pilote (Annexe D) afin de construire quatre outils aussi efficaces que possible lors de la mise à l'essai des cours intégrant la chanson.

« L'avantage des données provoquées est net en ce qui concerne leur traitement : puisque le format est défini à l'avance, on peut en choisir un qui permette un

traitement assez sophistiqué pour produire des résultats sans ambiguïté. Dans ce cas, c'est avant la production des données, au moment de la construction de son instrument, que le chercheur doit prendre une décision, l'analyse des données et l'interprétation des résultats devenant quasi automatiques si leur format a permis un traitement puissant. » (Van der Maren, 1996, p.83)

En effet, on cherche à provoquer des données riches de sens quant à l'impact de l'utilisation de la chanson comme source primaire sur le développement de la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Ainsi, dans le cadre de cette maîtrise, on améliore notre compréhension de l'exploitation de sources primaires comme la chanson en classe. Quatre moments-clés serviront à construire le corpus de travail d'analyse efficacement.

1. Questionnaire sur la chanson à l'école
2. Observation de la mise à l'essai du cours en classe.
 - a. de la façon de présenter le cours par l'enseignant
 - b. de la réception de ce cours par les élèves
3. Retour avec l'enseignant
4. Réponses des élèves aux questions

3.5.1- Questionnaire « la chanson à l'école » à propos de l'enseignant

Le questionnaire « La chanson à l'école » est un document complété en trois étapes au tout début de la recherche (Annexe G). Pendant l'étude-pilote, il a été relativement simple de compléter ce document. Tout d'abord, l'enseignante et la chercheuse discutent sous forme d'entrevue libre du sujet de recherche. Par la suite, la chercheuse prend des notes, remplit le questionnaire d'une dizaine de pages et envoie

le tout à l'enseignante. Au besoin, l'enseignante modifie, complète et corrige le document. Cinq catégories d'information sont principalement recueillies :

- 1) Caractéristiques permettant d'identifier les enseignants volontaires
- 2) Caractéristiques du milieu
- 3) Caractéristiques artistiques/musicales des enseignants
- 4) Disponibilités des supports et disposition des locaux
- 5) Opinion et perception des enseignants
- 6) Exploitation en classe

Au moment de l'analyse des données qualitatives, l'information permettra de mieux comprendre l'impact de la mise à l'essai de la séquence d'apprentissage. Il est intéressant de remarquer ici qu'il est très possible d'avoir une perception de l'enseignante de la situation qui est différente de ce qui est observé en classe. Il peut s'agir du stress de l'enseignante, d'un biais de complaisance ou encore d'une perception de la réalité qui n'est pas tout à fait exacte.

3.5.2- Observation de la mise à l'essai du cours en classe.

Pendant l'étude-pilote, la grille d'observation en classe était complexe à manipuler puisqu'en tentant de suivre la présentation il était complexe de chercher à faire des liens avec le cadre conceptuel en même temps. Considérant que c'est ce qu'il a été le plus facile de faire pendant l'étude-pilote, on prendra des notes directement dans la version électroniques des documents (Annexe F). Afin d'optimiser cette prise de note, il y a une liste d'éléments à observer (Annexe C) qu'il sera possible de l'avoir sous les yeux pendant le cours. Aussi, afin de s'assurer d'observer au moins une fois l'ensemble des éléments du cadre conceptuel tout en laissant de la place aux éléments

inattendus, certaines diapositives ont été construites pour observer un ou plusieurs éléments particuliers du cadre conceptuel.

Par exemple, dans plusieurs cas, le contenu des sources ne concorde pas. Elles se contredisent ou apportent des nuances. Dans le cours 10-*La bombe atomique: cruelle nécessité ou acte de barbarie*, la chanson de Boris Vian affirme qu'il est simple de fabriquer une bombe alors que la présentation démontre les coûts matériels et humains importants. Il insiste sur le fait que les gens assassinent parce qu'ils sont des « tordus » et que tous les chefs d'État « méritaient » de mourir. C'est un anarchiste en plus d'un pacifiste. Il y a une note pour observer cet élément une fois à cette diapositive. C'est autant la façon de présenter le cours par l'enseignant que les questions des élèves ou encore leur comportement non verbal qui sera observé. Ces notes seront ajoutées au journal de bord (voir Annexe D)

3.5.3- Retour avec l'enseignant

Après chaque cours présenté en classe, l'étudiante en recherche prend en note les rétroactions de l'enseignant. Dans un souci de conserver la spontanéité de l'enseignant, il n'y a pas de liste de questions, mais plutôt un retour par une question ou plusieurs questions tournant autour de l'idée : « Si c'était à refaire, qu'est-ce qui serait conservé et qu'est-ce qui serait à modifier? » À la fin de la séquence, la chercheuse revient sur ces petites rétroactions afin de comparer les forces et faiblesses des cours.

3.5.4- Réponses des élèves aux questions

On compte faire approximativement le même type de codage, de contre-codage et d'analyse des données à partir des réponses des élèves que lors de l'étude-pilote. On pourra donc consulter les 33 pages de cette section en annexe D pour les détails .

3.6- Choisir une méthode qualitative convenant au sujet de recherche

3.6.1- Pourquoi choisir une méthode qualitative plutôt que quantitative?

L'analyse qualitative ne s'oppose pas à l'analyse quantitative au niveau de la rigueur de sa méthode, mais plutôt au niveau des sujets exploités (Deslauriers et Kérisit, 1997). Ainsi, à la lumière de la littérature portant sur la méthode qualitative, on utilisera une méthode qualitative plutôt que quantitative dans le cadre de la « mise à l'essai d'une séquence d'apprentissage intégrant la chanson comme source primaire pour développer la Compétence 2–*Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*. Pour ce faire, on doit tenir compte de l'objectif de cette recherche, du travail fait avec le sens des mots et de l'aspect itératif prévu entre la recherche empirique et la littérature.

L'objectif de cette recherche est de vérifier l'impact de la chanson comme source primaire sur la deuxième compétence. Développer cette compétence c'est amener les élèves à construire un raisonnement de causalité selon les relations (addition, narration, analyse) ou les structures (simple, multiple, linéaire, systémique, réciproque, etc.) entre les faits et les événements (Seixas, 2001). Cette recherche descriptive et exploratoire décrira les mécanismes et les acteurs d'une situation

précise (Deslauriers et Kérisit, 1997). Ainsi, la complexité de la réponse sera mieux approfondie par une approche qualitative plutôt que quantitative.

C'est que l'on travaille avec le sens des mots et des actions bien plus qu'avec les chiffres. Au moment d'adapter la séquence de Sylvaine Moreau écrite en 2012 aux besoins des enseignants, on doit tenir compte du contexte d'écriture et des contextes dans lesquels on a déjà utilisé la Deuxième Guerre mondiale (Paillé et Mucchielli, 2008) pour les élèves.

« En effet, nous sommes près de soixante-sept ans après la fin de la Deuxième Guerre mondiale et la plupart des élèves seront les arrières petits-enfants des survivants au conflit. Certains n'ont jamais vécu de guerre et pourraient, par exemple, comprendre le film sorti en 2009 de Quentin Tarantino *Inglorious Bastard* au premier degré. La guerre est associée à un jeu violent. Il suffit de remonter en 1993 pour voir une autre approche avec le film de Steven Spielberg « *Shindler's list* ». Ici, la guerre provoque l'empathie pour les victimes de l'Holocauste. Le film « *The Reader* » de Stephen Daldry suggère, aux descendants des Alliés, de la sympathie pour une gardienne de camp d'extermination. C'est en 2008. Il faudra donc prévoir un temps de réflexion sur le sens des mots « Deuxième Guerre mondiale » afin de favoriser la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Aurai-je les bons mots dans les questions pour amener les élèves à vraiment utiliser les chansons comme des sources primaires pour interpréter le passé de façon rigoureuse? » (Extrait du journal de bord personnel, samedi 6 octobre 2012)

Comprendre ce qu'évoquent des mots (tels « Deuxième Guerre mondiale ») pour une personne peut expliquer son comportement et influencer son interprétation des réalités sociales (Mead, 1965 cité dans Anadón, 2006). Le choix des mots est une limite dont il faudra aussi tenir compte dans la mise à l'essai et l'analyse. Considérant ceci, quantifier le nombre de fois qu'une idée apparaît n'est pas nécessairement

représentatif de l'importance de cet élément s'il est tenu pour acquis par le plus grand nombre. Ainsi, le quantitatif peut aussi être subjectif puisque, si on est trop près, il y a des risques d'erreurs. L'approche qualitative prend un récit d'un ou de quelques cas hors de l'ordinaire et l'approfondit dans le but de repérer, si possible, des ressemblances ou d'entendre différentes voix sur le sujet (Anadón, 2006). Ici, on met en valeur le vécu et la subjectivité (Anadón, 2006) pour tenter de mettre à l'essai la meilleure séquence d'apprentissage considérant le programme de formation et d'enseignement au Québec (PFEQ) actuel.

Il est prévisible que la complexité du processus et la prise de conscience du sens de certains mots pour certains élèves au moment de la mise à l'essai exigent plusieurs retours à la littérature. Si les chercheurs en analyse qualitative suggèrent de commencer par les écrits pour dégager l'objet de recherche et voir plus loin (Paillé et Mucchielli, 2008 ; Deslauriers et Kérisit, 1997), ils soulignent aussi l'importance de trouver un équilibre entre le terrain et la théorie. Trop lire risque de nous faire tomber dans les mêmes pièges que les autres. Par contre, en lisant peu, nous risquons de mal connaître ce qui existe (Deslauriers et Kérisit, 1997). Au-delà de l'équilibre, l'itérativité est aussi dépendante des contraintes de temps, des biais (par exemple, biais de complaisance et biais lié au chercheur présentés plus bas dans ce travail) et de la posture épistémologique. Piaget (1967) définit l'épistémologie comme « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Ben Aissa, 2001). Pour Cohen (1996), c'est un « retour critique de la connaissance sur elle-même, sur son objet, sur ses conditions de formation et de légitimité » (Ben Aissa, 2001). En d'autres mots, la nature des savoirs dépend contexte. Chaque savoir peut ouvrir un débat en soi. Le

point de vue du chercheur quant à l'influence du contexte jouera sur le nombre de retours entre la littérature et le terrain. Ce genre de processus est le bienvenu dans une démarche qualitative.

Trois raisons principales ont donc guidé mon choix d'une approche qualitative plutôt que quantitative. Tout d'abord, la complexité de la séquence implique de la part de celle-ci une flexibilité, une structure innovatrice et un raisonnement de causalité qui ne peuvent être approfondis que par une approche descriptive et exploratoire, et donc, qualitative. Ensuite, le travail avec le sens des mots et des actions plutôt qu'avec des chiffres relève de l'analogie. L'analogie, comme la pensée métaphorique, est un travail intellectuel en analyse qualitative « Il s'agit de déconstruire les métaphores pour trouver les symboles qu'elles représentent et faire apparaître un autre texte et donc un sens nouveau (lecture du registre latent) » (Paillé et Mucchielli, 2008). Finalement, le va-et-vient entre le travail empirique et la littérature est facilité dans une démarche qualitative.

3.6.2- Types de données à la disposition de cette recherche

Une méthode qualitative donne accès aux forces des données qualitatives. Par la durée de la recherche, on peut expliquer des processus tel l'étude des causalités. En conséquence, on peut saisir la complexité grâce à la richesse et au caractère englobant des données recueillies. Que l'on provoque une situation ou que l'évènement survienne naturellement, les données qualitatives s'intéressent à ce qui se passe au quotidien. Ainsi, l'ancrage de proximité favorise des données précises et contextualisées. Pourtant, ces force ne vont pas à l'encontre d'une certaine flexibilité puisque le temps et la méthode de collecte de données qualitatives peuvent facilement

être ajustées pendant l'étude (Miles et Huberman, 2003). J'ajouterai que, dans le contexte particulier de cette recherche, c'est probablement aussi la meilleure stratégie de découverte puisqu'elle a un fort potentiel de test d'hypothèse (Miles et Huberman, 2003). En effet, détailler la mise à l'essai d'une séquence d'apprentissage intégrant la chanson comme source primaire pour développer la compétence 2 est superflu de quantifier à ce stade de la recherche.

Il va sans dire que ces forces des données qualitatives varient selon les biais liés à la recherche elle-même et la compétence du chercheur à les contrôler afin de répondre aux critères de rigueur exigés.

a) Contrôle du biais de complaisance

On doit nécessairement introduire la chanson en classe d'histoire pour observer son impact sur le développement de la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Considérant ceci, on travaille avec ce que Van der Maren (1996) présente comme des *données provoquées*.

« Les données provoquées sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance... Mais il ne faut pas oublier que le sujet qui répond a dû contraindre sa pensée à se mouler au format proposé par le chercheur » (Van der Maren, 1996, p.83)

En effet, on confronte les enseignants et les élèves à une situation bien réelle, mais sans pouvoir cacher tout le détail du sujet de l'étude. Il y a donc ici une possibilité de biais par le fait même que les sujets risquent de vouloir me donner des réponses en faveur des bienfaits de la chanson simplement pour me faire plaisir (Poupart, 1996). On ne sera pas plus avancée, si on ne tient pas compte de ce biais de complaisance.

Une première façon de limiter l'impact de ce biais est probablement de travailler dans la durée (Poupart, 1996). Plus on passera de temps en classe et plus les élèves oublieront la présence de l'auteur de cette recherche et on pourra constater le véritable impact de la chanson sur la maîtrise de la compétence 2. C'est pour cette raison que l'on observe plusieurs cours avec chaque groupe qui utilise, entre autres sources primaires, la chanson comme on peut le voir au tableau 3 à la page suivante.

On peut imaginer le nombre de chansons que l'on veut dans cette séquence. Un enseignant avait recommandé de toujours s'assurer qu'à la fin de chaque heure de cours, l'élève ne garde en tête qu'une seule idée principale. Ainsi, l'élève devrait sortir du cours et pouvoir résumer en une seule idée le contenu. Teintée par cette suggestion qui s'est avérée efficace en classe, on propose une chanson par idée principale et donc par période de cours. Oui, il y a des écoles où une période correspond à 75 minutes, d'autres 58 minutes ou encore 43 minutes. En expérimentant les trois, cette différence dans la durée n'est que l'occasion d'aller plus ou moins en profondeur dans un sujet tout en tenant compte du rythme des élèves.

Évidemment, il faut s'adapter au contexte scolaire. Il y a des limites de temps et de ressources matérielles possibles (accès au rétroprojecteur dans chaque classe, au canon ou aux iPad pour chaque élève).

Tableau 3 Exemples de sources pour chaque période de cours

◇ Fil conducteur : comment les droits de l'Homme sont-ils respectés?

PÉRIODE DE COURS	AUDITIF : CHANSON	VISUEL : PHOTO, VIDÉO, CARTE, DIAGRAMME, CARICATURE, DRAPEAU	DISCOURS, JOURNAL, CITATIONS	Sources secondaires : film, BD, livre	Interdisciplinarité
1- La capitulation de Munich ou le déni (1919-1939)	« Tout va très bien, Mme la Marquise »	P- 1 ^{er} photo de Hitler P- Cerf-volants en mark (1923) C- Carte : Sudètes, Anslush D- Évolution des effectifs de la Wehrmacht, de l'armée rouge et des Alliés	-----	F-« La vague » F- <i>le dictateur</i> de Chaplin	GÉOGRAPHIE : Territoire
2- Le pacte Hitler-Staline du 23 août 1939	« L'internationale »	P- Croix gammée P-Portrait de Staline peint par Picasso	-----	L- Harman, Chris « Une histoire populaire de l'humanité » p. 554 à 556 L- T'était qui, toi? Staline	ECR: Croix gammée et hindouisme
3- 1939, qui est responsable de la guerre?	« Vous n'aurez pas l'Alsace et la Lorraine » (Peschard, 1871) ou « Pour me rendre à mon bureau » (1939) ou « Un dur, un vrai, un tatoué » (Fernandel)	F- « Le dictateur » (Chaplin) P-polonaise pleurant sur le corps de sa sœur (Julian Bryan)	-----	L- La part de l'autre	-----
4- Le désastre de 1940	- « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » (1939)	P- Hitler devant tour Eiffel Caricature-Ligne Siegfried	L- De Gaulle « Vers l'armée de métier » C-« C'est nous les Africains » (1940)	P-Forêt des Ardennes aujourd'hui	ART : Combiner des photos de Vichy et aujourd'hui
5- Pétain choisit la collaboration	« Maréchal, nous voilà! »	P- Maréchal Pétain	-----	-----	« La Walkyrie » de Wagner
6- La bataille d'Angleterre	« Tout va très bien, Mme la Marquise » (prise2)	P-Grande-Bretagne Caricature (1940)-Propagande All (tout va très bien Madame la Marquise) et propagande britannique (Londres dors dans le métro)	D-discours persévérance de Churchill	L- Ils étaient sept hommes en guerre F-L'apprentie sorcière F-La grande Vadrouille	ANGLAIS : Comment one of Churchill's quotes
7- La plus grande erreur de Hitler :la déclaration de guerre aux États-Unis	-----	-----	-----	F- Pearl Harbor L-« Choix fatidiques » de Ian Kershaw, p. 543 à 607	-----
8- La barbarisation de la guerre sur le Front Est, 1941-1945	« Katiouchka Katyusha » (1938)	-----	-----	F- Amour, haine et propagande F- Stalingrad, Jean-Jacques Annaud (2001)	FRANÇAIS Lire <i>Tintin au pays des soviets</i>
9- Les préparatifs du débarquement en Normandie	« Lili Marleen » (1941) « Ceux du maquis »	-----	« Le chant des partisans » (Anna Marly, 1943) « J'ai deux amours» (Joséphine Baker, 1930) « Fleur de Paris » (1944)	F-La chute	FRANÇAIS Lire <i>La bicyclette bleue</i>
10- La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?	« La java des bombes atomiques » Boris Vian	P- Champignon de la bombe sur Nagasaki P- Prisonnier de guerre dans les camps japonais P- Truman-Staline-Churchill	D- Discours de Truman D- Extraits des stratèges militaires américains C-« Il est plus difficile de désagréger un préjugé qu'un atome. » Einstein	L- Ce que les alliés savaient F-Le pont de la rivière Kwai	SCIENCE : Différencier la fission et la fusion nucléaire
11- Opération Downfall : l'invasion du Japon	« Les Japonais ne japperons plus » de Jeanne d'Arc Charlebois	- Anthrax	-----	-----	-----
12- Quel « ordre » rétablir?	« Pour me rendre à mon bureau » (1946, Brassens) « L'international » (2 ^e)	-----	-----	L- Chris Harman « Une histoire populaire de l'humanité » p.582-586	-----
13- La solution finale, politique préméditée ou concours de circonstances?	« Danemark 1943 » ou « The partisan » (Léonard Cohen, 1969)	- autodafé des livres d'Einstein, Freud, etc. - Nuit de Cristal - Film présenté au procès de Nuremberg : « Nazi concentration camp » et « Nuremberg, ses leçons pour aujourd'hui » - Caricature trois singes-p.60	- Mein Kampf -Journal d'Anne Frank -« Nuit et Brouillard » (Jean Ferrat, 1963) - « Le chant des marais » (1933)	F- Anne Frank F- Sandler's list F-The Reader F- La vie est belle	ANGLAIS : Travailler les symboles d'une BD américaine telle que Maus de Art Spiegelman
14- La barbarisation de la guerre au 20 ^e siècle	« Wind of change » et « 99luftballons »	-« Guernica » Pablo Picasso - Otto Dix peint les deux guerres mondiales	-----	L- Harman, Chris « Une histoire populaire de l'humanité » p. 573-577	ÉTHIQUE : Voir le film « The Arrow »
15- La Déclaration universelle des droits de l'Homme	« La complainte des nazis » (1943)	-----	-----	L- Une histoire populaire de l'humanité p. 554 à 556	FRANÇAIS : Lire « Une femme dans Berlin »
16-Evaluation sur la Deuxième guerre mondiale	Questions à développement : Faire un schéma des causes et des conséquences des évènements de la deuxième guerre mondiale. Présente tes sources comme preuve de chaque élément. But : constater les types de sources priorisées par les élèves dans la maîtrise de la compétence 2				

© Josée Henry

Une deuxième façon de contrôler le biais de complaisance peut être d'utiliser, de temps en temps, plusieurs types de sources primaires. L'ouverture récente des archives à propos de la Deuxième Guerre mondiale offre une panoplie de photographies d'époque, de caricatures de journaux, de discours, d'articles de journaux, de cartes géographiques et même d'extraits vidéo. Judicieusement intégrée à une présentation PowerPoint afin de ne pas surstimuler la classe, cette diversité des approches permet à l'ensemble des élèves de mieux saisir l'idée principale de chaque cours.

Ainsi, afin de contrôler le biais de complaisance, deux solutions sont actuellement envisagées. Il s'agit de travailler dans la durée par un choix de cours tirés d'une séquence d'apprentissage exploitant à chaque fois une chanson comme source primaire pour développer la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Aussi, l'exploitation des chansons se fait grâce, entre autres, à une présentation PowerPoint ou un document de travail qui intègre différents types de sources primaires.

b) Contrôle des biais liés au chercheur

Pendant les périodes de mise à l'essai de la séquence d'apprentissage en classe adaptée de celle de Sylvaine Moreau (2012), l'auteur de cette recherche n'enseignera pas elle-même. Observer un événement implique non seulement de voir, mais aussi d'entendre des éléments, souvent en relation dynamique. Selon ce que le chercheur perçoit, il y a une sélection. En classe, par exemple, on pourrait prioriser le verbal sur le non verbal. La sélection des éléments par le chercheur varie aussi selon l'intensité des stimuli ou leur simultanéité (Van der Maren, 1996). Pour optimiser cet exercice

d'échantillonnage sensoriel, l'auteur de cette recherche préfère ne pas enseigner la séquence d'apprentissage.

La mémoire est une faculté qui oublie. Le temps influence le type de notes prises. En effet, prises rapidement après l'évènement, les notes comptent beaucoup de faits détaillés. Si on tarde un peu, le contenu des notes tend à mettre beaucoup plus en valeur le domaine affectif. Par contre, en tardant trop, on tombe souvent dans la généralisation (Baribeau, 2005 ; Van der Maren, 1996). Pour optimiser le nombre de faits détaillés, on préfère observer l'utilisation du matériel par un autre enseignant d'histoire, tout en prenant des notes directement dans la version électronique de la présentation. Il sera toujours possible de généraliser par la suite. L'inverse est beaucoup plus difficile.

Clairement, cette standardisation de la prise de note est aussi un biais lié au chercheur. En effet, le traitement des notes de terrain (Atkinson, 1992, cité dans Miles et Huberman, 2003) implique une sélection due à la forme (description, dessin, etc.). Aussi, il est légitime de vérifier la fiabilité des résultats. On peut avoir une disposition mentale et matérielle différente selon le sujet abordée en classe. Tous les thèmes de la Deuxième Guerre mondiale, par exemple, ne nous touchent pas de la même manière. Dans le même esprit, les qualités personnelles influencent cette recherche. L'expérience d'observation en classe sera façonnée par le savoir conceptuel implicite, c'est-à-dire par l'expérience ressentie (Cournelis, 1991, cité dans Miles et Huberman, 2003). Par exemple, le fait que je sois moi-même une enseignante d'histoire peut favoriser une attitude plus dure ou complaisante à l'égard de l'enseignant observé. S'il est possible que, des mêmes données, on puisse tirer des

conclusions et des analyses différentes (Baribeau, 2005), on préfère ici s'assurer de la validité interne de cette recherche par la tenue d'un journal de bord. Ce journal de bord comprend non seulement les observations en classe des interactions des élèves avec leurs enseignants, mais aussi des mémos rédigés quotidiennement pour adapter la séquence. Comme le suggère Baribeau, les notes pourront être théoriques, méthodologique ou descriptive. Avec le recul, l'auteur de cette recherche pourrait se relire tout en se regardant comme un autre (Baribeau, 2005).

« Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodique de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements (au sens large; les événements peuvent concerner les idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. » (Baribeau, 2005)

c) Contrôle du biais de subjectivité relatif à l'enseignant observé

Mes convictions quant au sujet de recherche biaisent la qualité du contenu de mes observations. Il s'agit du biais de subjectivité. En tant que chercheuse, il y a un risque de mettre de l'accent sur les éléments supportant la réussite de la mise à l'essai de la séquence d'apprentissage. Il y a aussi le risque de critiquer plus facilement ou d'abandonner les éléments ne mettant pas en valeur l'utilisation de la chanson comme source primaire dans le développement de la compétence 2. C'est dans ce contexte que l'échange entre l'étudiante en recherche et l'enseignant permettra de dominer la

subjectivité du chercheur. Oui, dans un premier temps, je vais influencer l'enseignant par mes convictions et la séquence d'apprentissage elle-même. Par contre, son vécu en classe me servira de complément d'analyse et viendra supporter ou non mes impressions. À ce moment-là, c'est l'enseignante qui influencera le chercheur. C'est cette influence mutuelle qui permettra de contrôler le biais de subjectivité. Il s'agit ici d'éviter le piège du narcissisme où le lecteur apprend à connaître le chercheur bien plus que ce que l'objet de sa recherche (Van der Maren, 1996).

d) Des données satisfaisant aux critères de rigueur

Dans une démarche qualitative, les données recueillies devraient idéalement ramassées, de façon efficace et éthique, le maximum d'information (Deslauriers et Kérisit). Une fois que l'on a considéré autant les biais liés au terrain que ceux liés au chercheur, on est plus à même de concevoir les types de données qualitatives efficaces dont on disposera réellement pour satisfaire aux critères de rigueur. Les données provoquées permettent un traitement sans ambiguïté, si le chercheur prend le temps de construire des instruments d'analyse puissants avant l'expérimentation. Par contre, il faut garder en tête qu'en provoquant des données, les élèves se mouleront au format du chercheur. Ainsi, il faudra tenir compte des possibilités d'interprétations des consignes et du sens attribué aux réponses proposées quand il y a des choix de réponses (Van der Maren, 1996). Afin que les données recueillies satisfassent les critères de rigueur, en recherche qualitative, on propose la triangulation des données et le contre-codage des données par une personne neutre. Dans un souci de rigueur, une étude-pilote a aussi été complétée et est présentée dans une section à part, en annexe D.

3.6.3- Triangulation des données

Afin d'être rigoureux dans la collecte des données, on favorise tout d'abord la synthèse de plusieurs sources de données dans le but d'en faire une évaluation et de prendre une décision. C'est ce qu'on appelle la triangulation des données (Baribeau, 2005; Anadon, 2006). Dans le cadre de ce travail, la triangulation englobe des données hétérogènes autant dans le type de notes que dans l'importance de celles-ci. Tel que mentionné plus tôt, il y en aura principalement quatre.

- 1- Le questionnaire à l'enseignante « La chanson à l'école » (libre interprétation de Mercadier, 2002)
- 2- Des observations riches du contexte et des acteurs notés dans le journal de bord.
 - a. de la façon de présenter le cours par l'enseignant
 - b. de la réception de ce cours par les élèves
- 3- Documents écrits par les élèves pendant la séquence tels le type d'apprenant, les petites activités quotidiennes, les évaluations et les notes de cours.
- 4- Retour avec l'enseignant

Le questionnaire « La chanson à l'école » est un document complété en trois étapes au tout début de la recherche. Tout d'abord, l'enseignante et la chercheuse discutent sous forme d'entrevue libre du sujet de recherche. Par la suite, la chercheuse prend des notes, remplit le questionnaire et envoie le tout à l'enseignante. Au besoin, l'enseignante modifie, complète et corrige le document. Il s'agit de construire un portrait du milieu et de l'enseignante aussi précis que possible. Au moment de

l'analyse des données qualitatives, l'information permettra de mieux comprendre l'impact de la mise à l'essai de la séquence d'apprentissage.

Le journal de bord a l'avantage de documenter l'évolution de l'élaboration théorique tout au long de la recherche (Guillemette, 2005 cité dans Baribeau, 2005). Il permet aussi de conserver les réflexions suite à chaque contact avec le terrain. Ainsi, l'entrevue avec trois élèves avant la mise à l'essai tout comme les observations personnelles de l'enseignant et des élèves pendant la mise à l'essai pourront y être consignées. Dans l'analyse, on pourra classer, coder et rattacher les mémos pour faire un suivi ou un retour précis sur les faiblesses de la conception ou de la mise à l'essai de la séquence (Miles et Huberman, 1991, p.107 cité dans Baribeau). Quoi qu'il en soit, un journal de bord sert avant tout à se souvenir des événements et rester clair, simple et accessible à tous (Baribeau, 2005).

Les documents écrits par les élèves sont des preuves tangibles de l'impact de la chanson dans le développement de la compétence. Plus les élèves cerneront les réalités sociales de façon rigoureuse, plus il sera intéressant de noter la place occupée par la chanson comme source primaire. Dans le cas contraire, il faudra voir si un autre type de source prend plus d'importance chez certains élèves ou si la chanson comme source primaire est signifiante en elle-même pour les jeunes.

Tableau 4 Forces et lacunes des approches plus fréquentes

Approches	Forces face au sujet	Lacune-limites	Références	Adapté à l'objet de recherche
1- Phénoménologie	L'entrevue et le récit de vie de l'enseignant peuvent aider à concevoir la séquence	Expliciter le sens de l'expérience et du vécu des acteurs non rationnel n'a rien à voir avec la C2	(Anadon, 1996)	non
2- Ethnographie	Recherche visant la preuve d'une régularité parmi les idées d'un groupe	Chercher une analyse holistique des sociétés est trop ambitieux dans une démarche de découverte	(Anadon, 1996; Glaser et Strauss, 1967)	non
3- Théorisation ancrée	<ul style="list-style-type: none"> - Systématiser la démarche, le processus - Analyse comparative et constante - Recherche visant la découverte d'une régularité par le codage de plusieurs cas - Rédiger des mémos quotidiennement 	Ambitieux d'atteindre la saturation des données et développer une « théorie » dans une démarche de découverte pour un travail de maîtrise	(Anadon, 1996)	non
4- Ethnométhodologie, analyse conversationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Échange symbolique: codes non-dit, méthodes et savoirs pour gérer les relations sociales. - Sur le terrain de façon inductive-exploratoire 	- Il ne s'agit pas que d'interaction verbale, mais surtout de la capacité d'interpréter les réalités sociales avec des sources primaires	(Anadon, 1996)	non
5- Analyse narrative	- Mise en relation des histoires individuelles et sociales	- Mise en relation des histoires est, encore une fois, ambitieuse à ce stade de la recherche.	(Anadon, 1996)	non
6- Étude de cas	<ul style="list-style-type: none"> - Étude d'un phénomène précis en profondeur, dépend du contexte réel - Recherche visant la découverte d'une régularité - Introspection et analyse réflexive à partir des valeurs et des croyances - Rédiger des mémos quotidiennement - Critère de rigueur: triangulation 	<ul style="list-style-type: none"> - Et qu'en est-il de la conception de la séquence d'apprentissage elle-même? - Risque de l'étude du « beau cas » comme norme - Risque de ne pas retenir les traits normaux de l'exception - Particularités du cas posent le problème de généralisation 	(Anadon, 1996; Holly et McLoughlin, 1989 cité dans Baribeau, 2005; Van der Maren, 1996)	presque
7- Recherche-développement	« La recherche développement est associée à une étude de cas où la démarche de conception, de fabrication et de mise à l'essai du produit sera l'objet d'étude. »	<ul style="list-style-type: none"> - beaucoup de temps - maintenir un esprit critique - effort pour maîtriser l'aspect novateur de la part des praticiens - type de recherche ou on ne cherche pas à démontrer, mais à améliorer l'objet de recherche 	(Artigue, 1989; Charlier, 2006 ; Loisel, 2001; Harvey et Loisel, 2009)	Oui

3.7- Recherche développement comme approche efficace

« La recherche développement est associée à une étude de cas où la démarche de conception, de fabrication et de mise à l'essai du produit sera l'objet d'étude. » (Loiselle, 2001)

Dans une recherche développement, le chercheur est engagé dans le processus de développement. Il peut s'agir de processus de développement divers: processus d'apprentissage d'un concept, transverses aux contenus, outil d'enseignement, mise en place de stratégies didactiques globales (Artigue, 1989). Ici, l'objet d'étude sera une séquence utilisant la chanson comme source primaire pour développer la Compétence 2-*Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*. Il n'y a pas de groupe témoin. On valide cette étude de cas de façon interne en confrontant l'analyse a priori et a posteriori.

« Il s'agit d'étiqueter par ce terme une forme du travail didactique : celle comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais, dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut encore prendre en charge. » (Artigue, 1989)

3.7.1- Étapes d'une recherche développement

Dans la plupart des recherche développement, on compte six étapes : l'analyse préalable, la conception et analyse a priori, la validation auprès d'expert, la mise à l'essai empirique avec des enseignants, l'analyse a posteriori et finalement, la validation auprès des enseignants (Artigue, 1989; Harvey et Loiselle, 2009).

1. L'analyse préalable est une recension et une analyse des écrits sur l'évolution des besoins et des caractéristiques du public cible. Ainsi, l'évolution des besoins s'établit en fonction des critères des élèves. Cette analyse permet d'avoir une meilleure perception de la tâche.
2. La conception et l'analyse a priori permettent de choisir les médias et les stratégies de conception en considérant l'analyse préalable. Le but de cette étape est de créer le cahier des charges, une première ébauche de l'objet d'étude.
3. La validation auprès des experts est une mise à l'essai préliminaire afin d'améliorer l'objet de recherche. Cette étape permet de peaufiner la conception avant une mise plus ambitieuse.
4. La mise à l'essai empirique avec des enseignants et 30 à 100 de leurs élèves est plus ambitieuse. On utilise des questionnaires, des entrevues en focus-groupe et des observations directes en classe pour développer l'objet d'étude.
5. L'analyse a posteriori est une période de réflexion qui a pour but de modifier l'objet d'étude. On y fait des modifications en fonction des objectifs du produit et des constats de la mise à l'essai empirique.
6. La dernière étape est une validation auprès des enseignants. On fait une vérification de l'objet de recherche auprès de 40 à 200 élèves.

Selon la complexité de la tâche, il est possible de regrouper ces étapes. En effet, l'analyse préalable ainsi que la conception et l'analyse a priori peuvent être considérées comme une recherche en soi. C'est l'étape des caractéristiques de la recherche développement. Il en va de même pour les deux étapes suivantes, la

validation auprès d'expert et la mise à l'essai empirique avec des enseignants, peuvent être regroupés en une plus petite recherche développement. C'est l'étape des améliorations. Les deux dernières étapes de la recherche développement, l'analyse a posteriori et la validation auprès des enseignants peuvent finalement être regroupées en une recherche. C'est l'étape des modifications.

3.7.2- Défis à relever dans une recherche développement

Il convient de considérer au moins cinq défis dans une recherche développement. Tout d'abord, ce type de recherche exige beaucoup de temps. Il s'agit de s'assurer de la création complète et correcte de l'objet de recherche en plus des mécanismes pour en faire une étude d'analyse. Ensuite, le chercheur doit maintenir un esprit critique tout au long de sa recherche. En effet, le chercheur développe ses propres outils d'analyse ce qui peut influencer son objectivité devant l'objet d'étude qu'il a lui-même créé. Le troisième défi est certainement l'aspect novateur de tout nouvel objet d'étude. En effet, certains praticiens font peu d'efforts pour maîtriser la nouveauté. Ils perçoivent même la nouveauté comme un danger pour leur réalité quotidienne et un risque d'investissement de temps, d'argent ou d'énergie superflu. Le type de recherche est aussi un défi. Il ne s'agit pas d'établir une preuve scientifique, mais bien d'améliorer l'objet de recherche et de faire le meilleur produit possible. Par conséquent, il faut comprendre qu'il est possible que le contexte de l'objet de recherche soit peu généralisable.

3.7.3- Méthodologie centrée sur la recherche développement

Le programme d'histoire du Québec exige l'utilisation de sources primaires dans la maîtrise de l'histoire, particulièrement par la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Selon les écrits scientifiques, cette utilisation des sources primaires devrait être faite dans un esprit de rigueur intellectuelle, d'interdisciplinarité ainsi qu'avec une approche culturelle. Malheureusement, on constate des lacunes dans la pratique enseignante américaine et québécoise dans l'utilisation des sources. Or, l'utilisation de la chanson comme source primaire semble être un atout pour favoriser la maîtrise de la compétence 2. Dans un tel contexte, la méthodologie de cette recherche développement, centrée sur l'utilisation de la chanson comme source primaire, a une pertinence théorique.

L'objet d'étude sera la séquence d'apprentissage utilisant la chanson comme source primaire pour développer la Compétence 2–*Interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique*. Le défi principal de l'objet d'étude sera de tendre vers une stabilité de l'impact dans le temps dans l'interprétation des sources et leur critique et selon les observateurs de l'utilisation de cette séquence.

Les outils de collecte d'information pour améliorer la séquence d'apprentissage seront l'observation directe en classe, les entrevues ainsi que des questionnaires aux enseignants aussi bien qu'aux élèves. En effet, les outils externes à la classe sont insuffisants pour attraper la complexité du système étudié (Artigue, 1989). Il faut observer directement en classe. Le défi de cette étape sera de maintenir la qualité de l'information, et ce, malgré les défis à relever dans une recherche développement qui ont été mentionnés à la section précédente.

4. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

Quatre enseignants ont accepté de mettre à l'essai quelques cours adaptés de la séquence d'apprentissage de Sylvaine Moreau (2012) auprès de leurs élèves. Voici le récit du processus préparant les rencontres avec ces enseignants, des rencontres avec les quatre enseignants avant d'aller en classe, la synthèse des observations en classe cours par cours, l'analyse des résultats écrits des élèves et, finalement, la perception des enseignants de l'ensemble de cette mise à l'essai.

4.1-Processus ayant guidé les choix initiaux de contenus

4.1.1- Processus itératif réel de mise à l'essai

Tableau 5 Processus itératif réel de mise à l'essai de la séquence d'apprentissage tenant compte des besoins des enseignants

1- Analyse préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Premier essai personnel de l'utilisation de <i>Sacré Charlemagne</i> en classe d'histoire • Nombreux essais personnels de l'utilisation de chanson en classe d'histoire et tenu d'un journal de bord (Annexe E) • Observation dans la classe de collègue de l'usage de la chanson en classe d'histoire et analyse des données de cette étude-pilote à l'hiver 2013 avec le programme N'Vivo (Annexe D) • Recension et analyse des écrits sur l'évolution des besoins et des caractéristiques du public cible. • Analyse de la tâche
2- Conception et analyse a priori	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des médias et des stratégies de conception en considérant l'analyse préalable pour adapter la séquence d'apprentissage portant sur la Deuxième Guerre mondiale à partir de celle de Sylvaine Moreau (2012) (Annexe A) <ul style="list-style-type: none"> ○ Construction de documents de travail pour les cours choisis de la séquence (Annexe B) ○ Construction de PowerPoint pour l'enseignant afin de structurer le contenu à présenter (Annexe F) • Identification des besoins des élèves et des enseignants selon leur contexte • Tenue d'un journal de bord (Annexe E)
3- Validation auprès d'experts	Mise à l'essai préliminaire afin d'améliorer les choix de contenu dans la maîtrise de la compétence 2 <ul style="list-style-type: none"> • Entrevue auprès d'enseignants • Validation du devis de recherche auprès du directeur de recherche et du comité scientifique • Obtention du certificat d'éthique
4- Mise à l'essai empirique avec des enseignants	Mise à l'essai empirique avec quatre enseignants et 30 à 100 de leurs élèves au printemps 2015 <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire «La chanson à l'école» (Annexe G) • Observation dans quatre classes (3 anglophones et 1 francophone) avec une liste de vérification (Annexe C) • Résultats d'élèves pour cinq classes (3 anglophones et 2 francophones) • Codage et contre-codage des activités des élèves sur cette séquence
5- Analyse a posteriori	Modification en fonction des objectifs de la séquence et des constats de la mise à l'essai empirique <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la séquence d'apprentissage • Document de travail pour l'élève afin de mieux gérer les étapes de travail d'une source
6-Validation auprès des enseignants	La prochaine étape serait la vérification de la séquence de cours auprès d'un plus grand nombre d'enseignants et 40 à 200 de leurs élèves. Il y aurait donc des observations dans plusieurs groupes-classe et encore des améliorations de la séquence d'apprentissage

4.1.2- Choix de contenus initiaux

C'est la séquence de cours « le programme en chanson » de Sylvaine Moreau, accessible sur Internet depuis 2012, qui sert de base aux choix initiaux des chansons. Avec l'aide du compositeur québécois Symon Henry (Henry, 2012), lauréat du Grand Prix John-Weinzweig de la fondation SOCAN en 2014 et auteur de plusieurs articles d'analyse et de réflexions musicales, certaines chansons très centrées sur la France sont remplacées par d'autres telles que *Danemark 1943* et *99 Luftballons*. Afin de vulgariser certains aspects de l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale, l'auteur de cette recherche utilise certaines notes de cours inédites de l'enseignant québécois André Champagne, gagnant, en février 2014, du prix Bernard Amyot pour l'enseignement (Champagne, 2001). Finalement, dans le document de travail et la présentation PowerPoint, on a ajouté d'autres types de sources primaires et secondaires utiles à la compréhension du contenu historique : caricatures, photographies, citations, etc.

Cette recherche est aussi le fruit d'un dialogue entre les idées de l'auteur de cette recherche et celles du directeur de recherche. Voici trois éléments de cette vision commune qui ont servi d'ancrage tout au long de ce processus. Tout d'abord, bien que l'on travaille la chanson comme source primaire, il ne faut pas forcer l'intégration de documents. Ensuite, s'il est vrai que l'Europe a été un incontournable terrain impliqué dans la Deuxième Guerre mondiale, il n'est pas le seul. On regardera donc du côté de l'Asie avec le cours 10 – *La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie* et le cours 11 – *Opération Downfall, l'invasion du Japon*. Troisièmement, afin de pousser les élèves à interpréter les réalités sociales à l'aide de

la méthode historique, il y a une question par cours et une question générale qui sert de fil conducteur. Cette question générale est le fils directeur de la séquence : « Comment les droits de l’Homme sont-ils respectés pendant la Deuxième guerre mondiale ? ». On choisit que la Deuxième Guerre mondiale soit aussi une réflexion sur les droits de l’Homme et la montée de l’impérialisme au XXe siècle. Tout au long de la séquence, on consulte donc les livres et documents de propagande allemande, italienne, japonaise, américaine, québécoise ainsi que d’autres, plus récents, tout au long de la séquence. Un retour est proposé au dernier cours. Le cours 15 – *La Déclaration universelle des droits de l’Homme* emmène donc les élèves à faire une synthèse de cet aspect comme de la Deuxième Guerre mondiale.

4.2-*Caractéristiques des enseignants et de leur milieu*

Avant toute chose, l’auteur de cette recherche rencontre les enseignants d’histoire qui veulent travailler la chanson comme source primaire afin de mieux échanger par la suite. On prépare et adapte les cours aux besoins des élèves et, avant d’aller en classe, on gère parfois des surprises de dernières minutes.

4.2.1- Caractéristiques générales des enseignants

Tableau 6 Identification des enseignants participants

	Justine	Mickel	Éloïse	Maude
Sexe	Féminin	Masculin	Féminin	Féminin
Groupe d’âge	31-40	51 et +	41-50	21-30
Années d’expérience	11-20	11-20	11-20	5-10

Afin de conserver l’anonymat des enseignants, l’auteur de cette recherche utilise des surnoms dans le cadre de ce travail. S’ils sont tous de groupes d’âge différents, ils ont

tous au moins cinq ans d'expérience en enseignement de l'histoire au secondaire (Tableau 6).

C'est Maude qui a le moins de formation musicale et c'est Mickel qui en a le plus puisqu'il est auteur-compositeur-interprète-amateur et qu'il joue de la guitare. Éloïse a aussi une formation comme instrumentiste puisqu'elle a fait deux ans de piano. Finalement, il est intéressant de remarquer que trois enseignants sur quatre se rappellent avoir étudié des chansons pour enfants. Seule Éloïse se rappelle en avoir travaillé d'autres.

Tableau 7 Caractéristiques artistiques et musicales des enseignants participants

	Justine	Mickel	Éloïse	Maude
Formation en chant	Non	Oui (au secondaire)	Non	Non
Formation comme instrumentiste	Non	Guitare	2 ans de piano	Non
Milieu familial valorise la chanson	Oui, beaucoup	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Oui, un peu
Étudier des chansons à l'école	Oui, plusieurs	Oui, plusieurs	Oui, plusieurs	Non, jamais
Quelles chansons vous rappelez-vous avoir étudiées?	Children's song	Warm song Children's song	Chanson de Noël <i>C'est une langue belle</i> d'Yves Duteil Lily Marleen	-----
Êtes-vous amateur de chanson, du genre à fredonner, siffler quand bon vous semble, un interprète-amateur?	Oui	Oui	Oui	Oui
Êtes-vous capable de chanter quand on vous le demande ou un interprète-amateur?	Oui	Oui	Oui	Non
Êtes-vous inscrit à des ateliers d'écriture, de chansons, un parolier amateur, un auteur-compositeur-interprète-amateur?	Non	Oui	Non	Non

Tableau 8 Activités musicales quotidiennes des enseignants participants

	fréquence				langue		
	jour	semaine	mois	année	français	anglais	italien
a) acheter des CD ou de la chanson sur iTunes			●	● ●		● ● ●	
b) Naviguer sur Internet : visiter des sites ou des répertoires concernant la chanson, la chanson, les artistes	●	● ●			● ●	● ● ●	●
c) emprunter des CD, de la chanson à des amis ou à des organismes			●			●	●
d) Assister à des spectacles, des concerts de chanteurs, musiciens (bars, salles, festivals, concours, etc.)			● ●	● ●	● ●	● ●	● ●
e) écouter des émissions à la radio diffusant ou traitant de la chanson, de la chanson	●	●					
f) regarder des émissions de télévision concernant la chanson, la chanson, des chaînes spécialisées de vidéos, des galas, etc.				●		●	
g) lire des biographies de chanteurs, de musiciens, d'artistes							
h) suivre le palmarès pour connaître les nouveautés musicales	●	●					

Chaque couleur correspond à un enseignant différent dans le tableau 8. Ainsi, le vert est pour Justine, le jaune pour Mickel, le rouge pour Éloïse et le gris pour Maude. On remarque qu'Éloïse a nettement moins d'activité musicale quotidienne que les autres alors que Justine et Maude sont particulièrement actives. Personne ne lit de biographie de chanteurs, de musiciens ou d'artistes, mais ils affirment tous faire une activité musicale quotidienne au moins une fois par mois.

4.2.2-Considérations afin d'adapter les cours choisis de la séquence de Sylvaine Moreau (2012) aux besoins des enseignants

a) Traduire l'ensemble des documents en anglais

Tableau 9 Caractéristiques du milieu scolaire

	Justine	Mickel	Éloïse	Maude
Élèves francophones	0-10 élèves	0-10 élèves	21-30 élèves	21-30 élèves
Élèves anglophones	21-30 élèves	21-30 élèves	0-10 élèves	0-10 élèves
Élèves allophones	0-10 élèves	0-10 élèves	0-10 élèves	0-10 élèves

La première considération est de traduire l'ensemble des documents en anglais. En effet, Justine et Mickel enseignent l'histoire en anglais. Comme on peut le voir au tableau 9, il n'y a pas suffisamment de francophones par classe pour être certain que les élèves comprennent bien les documents. C'est la différence majeure entre les milieux scolaires des quatre enseignants. Ils travaillent tous dans une école privée montréalaise de plus de 400 élèves. Pour les quatre enseignants, il s'agit d'un milieu favorisé pour filles et il y a des spécialistes en chanson, en arts dramatiques, en arts visuels, en éducation physique et en anglais. En temps normal, il y a des activités parascolaires de chorale-étudiante, de radio-étudiante et d'orchestre. C'est l'auteur de cette recherche qui a traduit l'ensemble du matériel en anglais. Justine et Mickel ont pris le temps de relire le tout avant que ne soient préparées les photocopies pour les groupes.

b) Activités et matériel déjà prévus

La deuxième considération est l'impact des activités et du matériel déjà prévus par les enseignants et leurs collègues. En effet, pour présenter le tournant de la guerre,

Mickel et Justine collaborent avec l'enseignant d'anglais afin que les élèves travaillent sur le film «The Battle Of England ». Cet aspect épique du récit de la guerre est repris avec le débarquement de Normandie où un rallye est organisé dans l'ensemble de la bibliothèque pour faire vivre les préparatifs du jour J aux élèves. La chanson de « Lili Marleen » souligne l'état d'esprit des belligérants qui sont déjà au front en 1941. L'activité a été raccourcie afin de permettre aux élèves de terminer le rallye en une période de cours. De même, plutôt que de travailler sur la chanson « Danmark 1943 » ou « The Partisan » qui porte sur la solution finale, une sortie au musée de l'Holocauste est prévue au secteur anglophone. Ce sont quelques-unes des initiatives des enseignants qui doivent être prises en considération dans la préparation des cours.

c) Opinion des enseignants à propos de la chanson comme telle

Tableau 10 Opinion des enseignants à propos de la chanson comme telle

	Justine	Mickel	Éloïse	Maude
Qu'est-ce qui, selon vous, donne le plus de valeur à une chanson?	La chanson	La chanson, le texte et l'interprétation sont indissociables.	La chanson, le texte et l'interprétation sont indissociables.	La chanson, le texte et l'interprétation sont indissociables.
Quelle est, selon vous, la principale fonction de la chanson?	Émotion	« To make you feel or think »	C'est de l'émotion en bouteille. Ça va chercher ce qui est déjà là. C'est le cas pour chacun des cinq sens. L'odeur peut te plonger dans le passé. Ce que l'on entend est plus subtil. Ça va chercher ailleurs dans le cerveau	Introduction ou ajout au contenu

La troisième considération est l'opinion des enseignants à propos de la chanson comme telle. Mickel, Éloïse et Maude croient que la chanson, le texte et l'interprétation sont indissociables. Au tableau 10, on constate que seule Justine affirme que c'est la chanson qui donne le plus de valeur à la chanson comme telle.

C'est probablement pour cette raison qu'elle a choisi de travailler davantage des chansons aux mélodies entraînantes telles que « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » (Annexe B), « Maréchal, nous voilà! » ou la chanson d'amour « Lily Marleen ». Aussi, trois enseignants s'entendent pour dire que la fonction principale de la chanson est de faire vivre une émotion. Seule Maude considère que la fonction principale de la chanson est d'être une introduction ou un ajout au contenu reprenant l'idée de la chanson comme source primaire pour développer la compétence 2.

d) Caractéristiques des locaux pour exploiter pédagogiquement la chanson

La quatrième considération est la disponibilité des supports et la disposition des locaux permettant l'exploitation pédagogique de la chanson. Les quatre enseignants sont relativement choyés en classe puisqu'ils ont en permanence leur portable, l'accès à Internet, un haut-parleur et un projecteur. Les classes sont moyennement insonorisées pour tous, sauf Mickel qui affirme que son local est bien insonorisé. Aussi, des locaux de chanson sont disponibles tels que la salle de chanson, la scène, l'amphithéâtre et le laboratoire de langue qui permettent les travaux d'équipe un peu plus bruyants. C'est grâce à la disponibilité de ces supports que Justine et Éloïse peuvent affirmer qu'elles utilisent du matériel audiovisuel à chaque cours et que Mickel et Maude disent le faire souvent. Seule Éloïse mentionne ne jamais utiliser la chanson en classe pour le moment. C'est Justine qui, selon le tableau 11, semble déjà utiliser la chanson à toutes sortes de fins différentes, mais c'est Maude qui semble avoir déjà expérimenté le plus de types d'activités différentes avec la chanson. Il est intéressant de remarquer de quelle manière les enseignants affirment exploiter la chanson en classe. Comme déjà il a été mentionné, Justine croit que c'est

Tableau 11 Exploitation pédagogique de la chanson

	Justine	Mickel	Maude
À quelle fréquence exploitez-vous la chanson en classe?	occasionnellement	Selon les thèmes	occasionnellement
Quand vous exploitez la chanson en classe, à raison de combien de minutes en moyenne par jour, le faites-vous?	0-9 minutes	0-9 minutes	0-9 minutes
À quelles fins utilisez-vous la chanson en classe?	Je l'utilise comme telle, comme objet d'étude Je l'utilise pour créer de l'ambiance Je l'utilise pour détendre après le travail ou après la récréation (ordre physiologique) Je l'utilise pour motiver, récompenser les élèves (ordre affectif)	- Je l'utilise comme telle, comme objet d'étude - Je l'utilise lors d'évènements particuliers ou pour un projet spécial	Je l'utilise comme telle, comme objet d'étude
Utilisez-vous des chansons « didactiques » publiées dans les manuels scolaires?	Non, jamais	Non, jamais	Oui, l'international et la mention dans le guide de l'enseignant du cahier d'activité « Questions d'histoire » en sec 3 CEC
Quels thèmes avez-vous exploités au moins une fois au cours des deux dernières années?	Chanson d'amour Chanson d'humour Chanson exotique Chanson de chansonnier Chanson de France Chanson contemporaine Chanson de marche	Chanson d'humour Chanson country western Chanson folklorique Chanson de chansonnier Chanson engagée Chanson contemporaine Chanson inventée Chanson de marche	Chanson engagée Chanson d'artistes
De quelle manière exploitez-vous principalement la chanson en salle de classe?	Autant de l'audition que de l'interprétation	Surtout de l'audition Un peu de création	Surtout de l'interprétation
Quelles activités avez-vous déjà faites?	Écouter les chansons Discuter des préférences musicales Chanter à l'unisson Étudier une chanson en tant que telle S'intéresser à l'industrie musicale	Écouter les chansons Inventer une ou des chansons Organiser un karaoké	Écouter les chansons Discuter des préférences musicales Inventer une ou des chansons Chanter à l'unisson Étudier une chanson en tant que telle Utiliser Internet pour se procurer de l'information sur une chanson Utiliser différents médiums pour les écouter Organiser un karaoké Enregistrer une chanson

la chanson qui donne le plus de valeur à la chanson, il est donc cohérent qu'elle

affirme faire autant d'audition que d'interprétation. Comme Maude affirme que la

fonction principale de la chanson est d'introduire ou d'ajouter au contenu, il est aussi

cohérent qu'elle affirme faire surtout de l'interprétation en classe. Pour ce qui est de Mickel, qui est auteur-compositeur-interprète à ses heures (Tableau 7), on ne sera pas surpris qu'il affirme déjà faire un peu de création avec ses élèves.

e) Opinions et perceptions des enseignants sur la chanson à l'école

La cinquième considération est l'opinion des enseignants à propos de la chanson à l'école en ce moment. À partir du tableau 12, on remarquera une différence dans les groupes de chanson que les enseignants considèrent adaptés à leur niveau puisqu'Éloïse et Maude mentionnent des groupes québécois ou français. Autre élément, Justine et Éloïse ne croient pas que la chanson comme source secondaire soit pertinente en classe puisque cela peut « corrompre le contenu historique ». Maude semble partager l'idée qu'il y a une contrainte d'utilisation supplémentaire, surmontable si l'enseignant explique bien. De son côté, Mickel s'inquiète que l'aspect ludique prenne trop de place en classe.

Il est intéressant de remarquer le contraste avec la source primaire. L'opinion de Mickel n'a pas changé. Éloïse, qui n'a pas encore osé la chanson en classe, voit peu de contraintes, mais plutôt les bienfaits tels que le fait qu'il soit simple de leur faire apprendre malgré eux. Justine et Maude soulignent aussi cet aspect motivant pour les élèves. Au niveau des contraintes, elles affirment toutes les deux que les élèves peuvent avoir de la difficulté à comprendre la chanson. Maude ajoute aussi que les chansons doivent plaire aux élèves. Par conséquent, l'enseignant doit en chercher plus avant de trouver les chansons qui motivent à la fois les élèves et leur enseignant. C'est peut-être pour cette raison que les quatre enseignants s'entendent pour dire qu'il

serait utile d'avoir un cours d'exploitation de la chanson au secondaire à l'intérieur du programme universitaire de formation des maîtres.

Tableau 12 Opinions et perceptions des enseignants sur la chanson à l'école

	Justine	Mickel	Éloïse	Maude
Quels chanteurs ou groupes sont, selon vous, adaptés à votre niveau d'enseignement?	The Beatles Lady Gaga	The Beatles The Byrds Joan Baez Folk music	The Partisan Leonard Cohen Alsace et la Lorraine	Loco Locas U2 Mes Aïeux Cowboys fringants
Connaissez-vous les goûts et préférences musicales de vos élèves?	Oui, un peu	Non, pas vraiment	La chanson ne doit pas être pleine de barrières	Oui, très bien
Pouvez-vous nommer trois chanteurs ou groupes qui sont populaires auprès d'eux en ce moment	-----	Taylor Swift One direction Lourede	Taylor Swift The weekend Eddie Goldin	Justin Bieber Simple Plan One direction Arcade Fire
Croyez-vous que la chanson comme source secondaire soit un outil pédagogique pertinent à exploiter au niveau secondaire	Non	Oui	Non	Oui
Si oui alors quels sont les bienfaits?	-----	Draws connections between past and present, teachers revisionism, engages students	-----	Éveille des émotions, illustre la matière
Quelles sont les contraintes d'utilisation?	Might add layers of difficulties	Enjoying style	Elle va corrompre le contenu historique	Il faut bien expliquer, mais c'est correct si l'enseignant explique bien
Croyez-vous que la chanson comme source primaire soit un outil pédagogique au niveau secondaire?	OUI	OUI	OUI	OUI
Si oui, quels sont les bienfaits?	Engages students	Illuminates an era	Source d'apprentissage ludique Simple de leur faire apprendre malgré eux	Éveil Bénéfique pour un apprentissage efficace
Si non, quelles sont les contraintes d'utilisation	Understanding idioms	Enjoying style	Très peu	Compréhensible Paire aux élèves Tu dois en chercher plus en tant que prof
Croyez-vous que seuls les spécialistes de la chanson devraient exploiter la chanson en classe?	Non	Non	Non	Non
Êtes-vous à l'aise (confiant, compétent) à l'idée d'exploiter la chanson en classe?	Très à l'aise	Très à l'aise	Très à l'aise	Moyennement à l'aise
Croyez-vous que, dans le programme universitaire de formation des maîtres, un cours d'exploitation de la chanson au secondaire devrait être obligatoire?	Oui	Non, mais en option oui	Oui« On pourrait faire le tour des chansons avec des valeurs pédagogiques. Ça ouvre plus de portes chez nos élèves que le document écrit. Ils transfèrent vite de la chanson à l'écoute, même plus vite que de la lecture à l'écriture. »	Oui.

4.2.3-Préparatifs avant d'aller en classe

Justine utilise la séquence en premier auprès de ses élèves. Afin de se préparer, elle ajoute quelques diapositives à ses présentations PowerPoint déjà en place. Ayant vérifié la traduction anglaise des documents, elle en a pris connaissance et n'a pas vraiment besoin d'un corrigé. Elle a beaucoup discuté avec Éloïse afin de mieux comprendre les ressources qui sont majoritairement en français pour le *cours 4-Le désastre de 1940*. Il semble que ce soit l'inverse pour la bataille d'Angleterre, majoritairement étudiée par des sources anglophones. Finalement, afin d'encourager ses élèves à bien travailler, Justine prévoit mentionner quelques points de participation en classe. Elle affirme être à l'aise pour présenter le contenu aux cours suivants. Mickel est le deuxième à présenter la séquence en classe. Il utilise les documents et les présentations adaptés de la séquence de Sylvaine Moreau.

Maude utilise aussi les documents adaptés de la séquence de Sylvaine Moreau (2012). Par contre, avant d'aller en classe, elle mentionne que l'observation en classe l'a met mal à l'aise et préfère tout simplement m'envoyer les réponses des élèves par la suite. Éloïse est la dernière à présenter la séquence aux élèves. Elle adapte la présentation PowerPoint à partir du document de travail et surtout de ses photos de voyage dans les Ardennes. Un peu pressée par le temps entre l'organisation des voyages et d'autres activités, elle n'a pas tout à fait le temps de répondre aux questions du document alors on lui prépare un corrigé en français aussi détaillé que possible.

4.3- Traitement des données d'observation en classe

En classe, trois enseignants ont été observés : Justine, Mickel et Eloïse. Préférant ne pas être observée, Maude m'en a fait le récit par la suite. Aussi, considérant les répétitions entre les éléments observés et certaines rétroactions avec les enseignants, ces résultats sont présentés en partie simultanément ici. Voici donc le portrait commun des éléments qui semblent avoir fonctionné et de ceux qui sont à éviter quand les contraintes personnelles le permettent.

a) L'écoute

Préparer l'écoute semble être l'élément clé pour permettre les meilleures conditions pour que cela fonctionne. Les exemples d'Éloïse, de Justine et de Mickel montrent l'importance de ces préliminaires avec les élèves. Après une vingtaine de minutes pour mettre la chanson « Nous irons pendre notre ligne sur la ligne Siegfried » dans son contexte historique (PowerPoint en annexe B), Éloïse donne une mission aux élèves avant de démarrer le clip : reconnaître la mélodie à partir de leurs connaissances antérieures. Elle leur rappelle qu'en 1939, il n'y a pas de clip et qu'il ne faut donc pas s'attendre à une animation digne de Stromaë. Il faut plutôt écouter. Piqués dans leur curiosité, dès les premières secondes, des élèves lèvent la main pour proposer des réponses telles que « Mickey Mouse Steam boat » et « Comme un homme » de Mulan, deux classiques de Walt Disney. Ensuite, elles complètent les vers manquant avec la fierté d'avoir reconnu la mélodie. Justine a aussi pris le temps de mettre la chanson en contexte avant l'écoute. En cinq minutes, elle fait d'abord un retour du cours précédent en posant des questions aux élèves. On parle d'invasion de la Pologne, du Blitzkrieg, de la drôle de guerre. Plusieurs élèves différents lèvent la

main pour répondre aux questions et une élève distraite est ramenée dans le cours par une question qui lui est posée directement. Puis, en 20 minutes, elle présente trois diapositives ajoutées à sa présentation PowerPoint d'origine pour expliquer la structure de la ligne Maginot elle-même et une carte rappelant le tracé des tranchées de la Première Guerre mondiale. Elle rappelle qu'on veut protéger l'Alsace et la Lorraine. La particularité de l'écoute de Justine est qu'elle fait toujours écouter la chanson à deux reprises : avant et après l'analyse avec les élèves. C'est cohérent avec son entrevue pendant laquelle elle précise, qu'à son avis, c'est la chanson qui donne le plus de valeur à une chanson. Elle profite de la deuxième écoute pour présenter une version différente, variant l'interprète ou la langue de la chanson : version anglaise et version française de « Nous irons pendre notre ligne sur la ligne Siegfried », version allemande et version anglaise de « Lily Marleen », version française du clip sous-titrée en anglais et version anglaise de « Maréchal, nous voilà ». Directement après l'écoute, elle est aussi la seule à écrire les vers manquant au tableau. Mickel est un excellent contre-exemple, puisqu'il a commencé le cours en présentant directement le clip. S'il est difficile d'être partiale quand les éléments à observer sont intenses ou simultanés, on a aussi tendance à prioriser le verbal sur le non verbal (Van der Maren, 1996). Or, avec Mickel, la réaction non verbale des élèves est clairement partagée : certaines élèves poussent des soupirs en entendant qu'elles doivent compléter les vers alors que d'autres battent le rythme. Lamorthe (1995) recommande aux enseignants de justifier le choix pédagogique d'une chanson avant de l'écouter en classe. Ainsi, dans les trois exemples, on pourrait supposer que la clé du succès par rapport à la

compétence 2 soit dans la préparation de la chanson par une mise en contexte historique et un signe d'attention particulière à la chanson de la part de l'enseignant. Suite aux observations et aux discussions avec les enseignants, il y a quelques leçons à tirer pour profiter d'une écoute efficace en classe par rapport à la compétence 2 : choisir l'interprétation la plus accessible pour les élèves et placer la chanson au cœur du cours.

Une petite confusion quant à la version de la chanson « The Partisan » a permis de souligner l'importance de choisir l'interprétation la plus accessible pour les élèves. Après la mise à l'essai, Maude soutient que « The Partisan » est la chanson la moins aimée puisque le rythme et les paroles sont particulièrement tristes, sombres, noirs et que la voix rauque de Leonard Cohen n'est pas du tout le style de chanson des élèves. Or, c'est une chanson qui conserve un rythme familier, une voix douce... dans sa version d'origine. Ceci confirme la première approche privilégiée par Wolf (1994) qui suggère une approche progressive de l'utilisation de la chanson, de commencer par une mélodie entraînante ou douce. Il suggère de terminer par un style non conventionnel. Ainsi, on n'est pas surpris d'entendre que pour les quatre enseignants, c'est la chanson « Nous irons pendre notre ligne sur la ligne Siegfried » qui a été la plus appréciée. Plus ou moins consciemment, c'est une chanson connue pour certains élèves qui connaissent Walt Disney. Aussi, selon Justine, certains élèves connaissent déjà « Lili Marleen » et « Maréchal nous voilà » avant l'écoute.

Une initiative d'Éloïse permet d'apporter une deuxième nuance aussi constatée par les expériences personnelles de l'auteur de cette recherche. En effet, enthousiasmée par ses succès avec les chansons de cette séquence d'apprentissage, Éloïse présente la

chanson « Vous n'aurez pas l'Alsace et la Lorraine » de Peschard 1871 pour rappeler une des causes de la Deuxième Guerre mondiale. Or, malgré le rythme entraînant, les élèves ne semblent pas motivés. En discutant après cette initiative, on remarque que la chanson était effectivement placée dans son contexte historique, mais que sa présentation en classe n'était pas au cœur du cours, simplement un ajout.

Tout compte fait, pour faire une écoute efficace afin de motiver la participation des élèves les meilleures conditions impliquent de sélectionner une chanson dont le rythme rejoint la culture des élèves, de sélectionner le clip le plus accessible pour les élèves, de présenter le contexte historique, de montrer un intérêt pour la chanson elle-même pendant le cours et de placer la chanson au cœur du cours.

b) Questions posées par l'enseignant aux élèves après l'écoute pour travailler la compréhension des vers de la chanson

Dans les entrevues précédant la mise à l'essai, Maude et Justine affirment que la contrainte d'utilisation de la chanson comme source primaire est la compréhension elle-même des vers de la chanson. C'est également ce que constate l'auteur de cette recherche de par ses expériences personnelles en classe. Ainsi, avant la mise à l'essai, Éloïse et Maude ont travaillé avec une liste de questions et de réponses visant la compréhension de chaque couplet (Annexe B). Malgré cela, Maude mentionne que plusieurs élèves lui ont fait part du niveau de vocabulaire élevé qui rend les chansons difficiles à comprendre. De son côté, favorisant l'autonomie des élèves de cinquième secondaire, Mickel choisit de circuler dans la classe pour répondre aux questions pendant que les élèves complètent la liste de questions de compréhension des vers de la chanson. Pour sa part, Justine a utilisé la liste de questions sans utiliser le corrigé.

Une vraie discussion guidée entre l'enseignante et la classe est engagée pour assurer la compréhension des vers. Ainsi, elle a accepté deux définitions proposées par les élèves pour « a soldier and a half » c'est-à-dire qu'il est en bonne santé ou que ses performances dépassent les attentes. Elle demande à une élève de lui indiquer un des trois vers qui montrent l'attitude positive des soldats. Pour expliquer la présence d'une version française, on mentionne que l'action est en France, que les soldats français et britanniques ont la même attitude provocatrice et qu'ils sont alliés. En terminant l'explication du second couplet de « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried », elle demande aux élèves de regarder la première caricature. Justine demande ce que les Britanniques souhaitent pour la ligne Siegfried. La réponse est unanime : « get ride of it ». À la question sur la métaphore, deux élèves affirment que cela correspond au cessez-le-feu. L'enseignante ajoute, à la blague, qu'ils n'ont tellement rien à faire qu'ils vont peut-être faire leur lavage pendant la drôle de guerre. Avec l'extrait de la version française, elle demande ce que la couleur blanche symbolise et elle n'accepte que « germain surrender ». Il n'y a pas de doute que Justine ait compris la métaphore, mais une petite confusion s'est-elle installée entre la compréhension de la blague et de la métaphore chez certains élèves? Les réponses écrites des élèves sont éclairantes.

c) Accompagnement des élèves dans un document de travail

Comme le travail sur la chanson « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » a eu le plus de succès autant chez les quatre enseignants que chez leurs élèves, on se sert ici principalement de ces données, utilisant les résultats d'analyse des autres leçons afin d'apporter des nuances. Ainsi, dans le document de travail

portant sur la ligne Siegfried, il y a quatre sources primaires qui sont travaillées: la chanson de la ligne Siegfried, deux caricatures à propos de la ligne Siegfried et le logo de la ligne Maginot. Il y a aussi trois sources secondaires : l'enseignant, une carte de la France occupée et un texte sur le désastre de 1940. Ce cours adapté de la séquence de Sylvaine Moreau (2012) aux besoins des enseignants ne cherche pas à juxtaposer, mais à conjuguer le contenu des sources.

Le document de travail a pour but de permettre aux élèves de répondre à la question à développement suivante : «Comment expliquer l'ambiance de la chanson « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » par rapport au contexte des relations franco-allemandes en 1940? Pour répondre à cette question, les élèves et leurs enseignants interprètent les sources selon la méthode historique. Afin d'interroger et d'analyser une source, on fait la critique externe, la critique interne et l'élaboration de pistes de réflexion (MELS, 2006). Puis, on situe l'information dans son contexte (Bancel, 2000) grâce aux autres sources primaires et secondaires.

Par critique externe, on cherche à déterminer la crédibilité de la source par rapport à notre question en nous posant les questions : qui, quoi, quand et où. Savoir si l'auteur est un témoin direct (source primaire ou secondaire) répond à la question « qui ». Ainsi, on constate qu'Éloïse et Maude décrivent la chanson en présentant l'équipe de Ray Ventura et certains élèves y font référence dans leurs réponses écrites. Comme on sait que le titre du document de travail indique que la chanson est écrite en 1939, on sait aussi qu'il n'y a pas d'anachronisme par rapport à la drôle de guerre. Tous les enseignants répondent à la question « quoi » en reformulant le premier couplet de la chanson. Ainsi, Justine mentionne que les Tommy et les Poilus sont au camp

d'entraînement militaire et que les supérieurs de l'armée sont satisfaits de la situation. Par les cartes et la mise en contexte qui a été faite précédemment, on sait où sont les soldats. Par conséquent, Éloïse, Maude et Justine ont donné toute l'information de la critique externe grâce au document de travail sans nécessairement expliciter qu'elles faisaient la critique externe d'une source primaire.

En ce qui concerne la critique interne, on cherche à savoir « pourquoi » une source a été écrite en examinant la provenance, la motivation, la complexité et la comparaison (Bloch, 1974). Prenons l'exemple de la caricature allemande parue dans le journal « Das Reich » en 1939. Justine demande aux élèves d'encercler un soldat britannique sur cette caricature. Les élèves voient alors que le soldat britannique provenant du journal allemand semble plus ridicule puisqu'il porte des vêtements amples, le chapeau de la Première Guerre mondiale et qu'il est de dos. C'est motivé par les alliances de la guerre. Elle explique d'ailleurs cela en demandant à une élève de lire le texte sous la caricature qui affirme « -Il m'a supplié de le laisser pendre son linge une dernière fois... ». Justine ajoute un peu plus de complexité en demandant aussi aux élèves d'encercler les têtes des soldats allemands qui discutent, soulignant le fait qu'ils ont un sourire moqueur. Elle compare les caricatures allemande et britannique aux paroles de la chanson. Justine demande alors aux élèves de repenser à la chanson pour bien comprendre que les deux camps se provoquent. C'est chercher les éléments de continuités entre les sources

En terme de piste de réflexion pour répondre à la question à développement, l'excellente question de l'enseignante est de demander aux élèves si les deux lignes de défense sont équivalentes et derrière laquelle elles se sentiraient le plus en sécurité

pour provoquer l'ennemie. Comme la ligne Maginot est rénovée, mais pas la ligne Siegfried, elles répondent que la ligne Maginot est plus rassurante. Une élève demande alors pourquoi conserver la ligne Siegfried s'ils ne veulent pas s'en servir. Un retour sur l'état des tranchées allemandes et françaises pendant la Première Guerre permet d'expliquer autrement le choix de stratégie différent.

En terme d'accompagnement des élèves dans le document de travail, personne n'a explicitement parlé de « méthode historique », mais Éloïse, Maude et Justine l'ont fait en classe à des degrés différents. Mickel a lu les questions de la première page et laissé les élèves travailler toute la période, mais les documents remis n'étaient que partiellement complétés. Éloïse lit, reformule et explique les questions. Elle ajoute ses anecdotes personnelles impliquant le sanglier, symbole des Ardennes qui fait bien rire les élèves et maintient leur attention. Les élèves répondent aux questions en levant la main puis elle corrige. Afin de redonner un peu d'énergie à la classe, elle termine le travail d'analyse de la chanson avec un dernier couplet, écrit cette fois par les Allemands. Un peu vulgaire et choquant, il rappelle tout de même clairement que ce sont des soldats en guerre qui se provoquent en écrivant ces vers. Comme il lui reste quelques minutes, elle décide de faire chanter ce dernier couplet aux élèves, de les enregistrer et de leur faire écouter. On ne peut qu'imaginer le plaisir qu'elles ont eu à terminer ce cours.

Finalement, pour assurer un travail efficace des types de sources par les élèves, on remarque que les enseignants qui ont eu le plus de succès lisent en grand groupe, reformulent et expliquent les questions. Les élèves répondent en équipe pendant quelques minutes, puis les enseignants corrigent. Il serait probablement intéressant de

verbaliser la méthode historique avec les sources plus explicitement en remaniant la structure du document de travail.

d) Consolider les contenus appris en classe avec un devoir

Dans chaque cour, un texte revient sur les contenus vus en classe. Dans « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried », c'est un texte à trou. Dans « Maréchal, nous voilà », on doit résumer les paragraphes en une phrase et rédiger un cinquième couplet à la chanson. Dans « Lily Marleen », on doit souligner certains passages de couleurs différentes et répondre à une question à court développement. Bref, il y a un devoir pour consolider les acquis avant de répondre à la question à développement. Il est intéressant de remarquer qu'Éloïse valorise ces devoirs en mentionnant que les mots de vocabulaire sont à l'étude pour le test final.

e) Consignes pour répondre à la question à développement.

Maude, Éloïse et Justine ont demandé aux élèves de répondre individuellement et en devoir à la question « Comment expliquer l'ambiance de la chanson « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » par rapport au contexte des relations franco-allemandes en 1940? ». Pour ce qui est d'ajouter un dernier couplet à la chanson « Maréchal, nous voilà », les élèves étaient soit en équipe de deux (Élizabeth et Justine) soit en équipe de quatre (Maude). Mickel étant pressé par le temps, ces élèves ne les ont pas faits.

4.4- Analyse des données recueillies en classe

4.4.1- Avantages et défis de traduire l'ensemble de la séquence

La séquence de cours de Sylvaine Moreau (2012) est adaptée au contexte de la France

actuelle (Annexe A). Or, l'auteure de cette recherche travaille avec quatre enseignants montréalais. En 2015, Montréal est le reflet, notamment, des cultures francophone et anglophone qui échangent. Le matériel est donc traduit pour adapter la séquence de Sylvaine Moreau aux réalités pratiques des enseignants anglophones et francophones qui sont volontaires pour expérimenter cette séquence auprès de leurs élèves.

Cette démarche, initialement tout à fait pratique s'est révélée être un avantage intéressant dans l'adaptation du contenu au contexte québécois. Si l'étude-pilote menée préalablement avait permis de décentraliser le récit de la Deuxième guerre mondiale de l'Europe afin d'inclure plusieurs considérations éthiques dans le Pacifique, la traduction anglaise a aussi amorcé une discussion en terme de contenu avec les enseignants. Trois éléments ont retenu l'attention. En effet, la bataille d'Angleterre occupe une très grande place dans le cours puisque le film « Battle of England » et son analyse sont présentés en classe afin d'expliquer les rôle des aviateurs anglais et des femmes pompières canadiennes. Aussi, une cérémonie du souvenir rappelle le débarquement du jour-J par une minute de silence aux soldats canadiens morts au combat, et ce, devant un drapeau du Canada en berne puis déployé par une élève. Finalement, une visite du musée de l'Holocauste est liée à un travail sur les gestes posés par les nazis sur les Juifs et ce qui a été découvert par les soldats canadiens en arrivant aux camps de concentration. L'impression extérieure donnée par ces trois éléments est le risque de construire un récit exclusivement épique de la Deuxième guerre mondiale auprès des élèves du milieu anglophone.

Du côté francophone, on remarque aussi que le récit de la Deuxième guerre mondiale

semble être l'écho de l'héritage culturel de chaque groupe de descendants de cette guerre. En effet, les enseignants francophones ont du matériel qui met de l'emphase sur la résistance française pendant l'occupation nazie. Ainsi, on parle en profondeur du sourire du caporal Blind devant les tirs nazis alors que la collaboration sous le régime de Vichy n'y est que rapidement mentionnée. Afin de présenter « la solution finale », on mentionne que plusieurs autres pays occupés ont aussi envoyé des gens aux différents camps de concentration par l'entremise de dénonciations de concitoyens. On ne mentionne pas, par exemple, la chanson « Danmark 1943 » qui illustre la solidarité ou la soif de justice du peuple danois envers sa population juive. Non seulement les danois ont-ils organisé la fuite de la majorité des Juifs danois vers la Suède, mais les autorités ont tenté de s'assurer de la qualité de vie de ceux qui ont été envoyé au camp de Theresienstadt. Les descendants danois et français n'ont pas le même héritage de critique sociale alors leur récit en est teinté.

De même, en voyageant en Allemagne du 28 février au 8 mars 2013 (Annexe E), il a été constaté que l'emphase est plutôt mise sur deux éléments. Tout d'abord, on cherche à comprendre la montée du fascisme tel que démontré dans le film *La vague* de Denis Gansel en 2009. Ensuite, les femmes « fortes » dans l'après-guerre reconstruisent efficacement le pays et lui rendent sa fierté. Préoccupation moins grande dans les autres formes du récit de la Deuxième guerre mondiale, le journal anonyme « Une femme dans Berlin » est, par exemple, un des rares qui soit accessible en français ou même en anglais à ce jour.

Tout compte fait, il est vrai que traduire l'ensemble de la séquence en anglais était particulièrement chronophage, mais cela a permis une discussion approfondie avec

les enseignants anglophones des contenus priorisés dans le récit de la Deuxième guerre mondiale, et ce, même s'ils n'ont pas choisi de présenter tous les cours. L'auteure de cette recherche cherche à adapter la séquence de Sylvaine Moreau (2012) afin de proposer aux enseignants un portrait plus global, plutôt centré sur le travail des sources primaires pour développer la compétence 2 et répondre à la question servant de fil conducteur à cette séquence : « Comment les droits de l'Homme sont-ils respectés pendant la Deuxième guerre mondiale ? » La traduction anglaise a permis un aller-retour sur la séquence à présenter aux élèves quelle que soit la langue d'enseignement.

Tableau 13- Différentes visions du récit de la Deuxième guerre mondiale confrontées dans l'adaptation de la séquence de Sylvaine Moreau (2012)

PÉRIODES DE COURS	VISIONS DE LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE		
	Récit épique	Critique sociale	Considérations éthiques
1- La capitulation de Munich ou le déni (1919-1939)		X	
2- Le pacte Hitler-Staline du 23 août 1939			X
3- 1939, qui est responsable de la guerre?	X	X	
4- Le désastre de 1940	X	X	
5- Pétain choisit la collaboration		X	X
6- La bataille d'Angleterre	X		
7- La plus grande erreur de Hitler : la déclaration de guerre aux États-Unis	X		
8- La barbarisation de la guerre sur le Front Est, 1941-1945		X	
9- Les préparatifs du débarquement en Normandie	X		
10- La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?	X		X
11- Opération Downfall : l'invasion du Japon			X
12- Quel « ordre » rétablir?		X	
13- La solution finale, politique préméditée ou concours de circonstances?	X	X	X
14- La barbarisation de la guerre au 20 ^e siècle		X	
15- La Déclaration universelle des droits de l'Homme		X	

Tout traduire a donc servi à adapter la séquence le mieux possible au contexte multiculturel de Montréal. En prenant compte de ce qui est plus développé dans chaque secteur, l'auteure de cette recherche ne cherche pas à nier l'existence de ces

trames, mais cherche plutôt à confronter ces visions de l'histoire de la Deuxième guerre mondiale des enseignants, qu'elles soient des récits épiques, des critiques sociales ou des considérations éthique (Tableau 13). La structure finale des 15 cours en est le reflet puisque les visions dominantes sont présentes, mais pourraient inclure aussi certains aspects des autres visions si l'enseignant qui utilise cette séquence le souhaite.

4.4.2- Codage et contre-codage de la question à développement

Dans le *cours 4-Le désastre de 1940*, les élèves répondent à une longue question à développement. Considérant la longueur de ce corpus de travail, le même exercice de codage et de contre-codage a été fait que pendant l'étude-pilote (Annexe D) avec le tableau ci-dessous comme lexique de codage. On remarquera qu'il s'agit d'une grille mixte entre les concepts du cadre conceptuel et les éléments découverts dans les réponses des élèves comme on peut le voir au tableau 14. Coder les longues réponses des élèves de façon constamment critique et cohérente exige beaucoup de rigueur, et ce, même si on s'aide de programme tel que N'Vivo et Excel. On comprendra aussi que les tableaux produits donnent le meilleur résultat selon le contexte actuel. C'est pourquoi le contre-codage d'une partie du corpus par un tiers est un excellent outil de validité. Pourquoi utiliser le codage et le contre-codage considérant une telle tâche? C'est encore le moyen le plus efficace de travailler avec un grand corpus afin de regrouper en famille pour tirer des unités de sens.

On remarquera que les réponses demandées pour les autres cours de la mise à l'essai ne comptent que quelques lignes en moyenne, on manipule ces données avec Excel.

Tableau 14 Lexique de la grille de codage du cours 4-Le désastre de 1940 intégrant la chanson comme

source primaire, construite grâce au corpus des élèves de cinquième secondaire et au cadre conceptuel

Nom du code	Description	Exemple tiré du corpus de l'étude-pilote
1.1	Opinion de l'élève : acte de barbarie	L'élève considère que l'usage de la bombe atomique sur le Japon est un acte de barbarie.
1.2	Opinion de l'élève : cruelle nécessité	L'élève considère que l'usage de la bombe atomique sur le Japon était une cruelle nécessité.
1.3	Opinion de l'élève : nécessité pas cruelle	L'élève juge que l'usage de la bombe atomique est une nécessité même pas cruelle.
1.4	Opinion de l'élève : manque d'information	L'élève affirme manquer d'information pour répondre à la question.
1.5	Opinion de l'élève : manipuler par les médias	L'élève se sent manipulé par les médias de l'information.
1.6	Opinion de l'élève : crime de guerre	L'élève affirme que tuer des civils est un crime de guerre
1.7	Opinion : inutile de bombarder autant	L'élève juge l'utilisation de deux bombes atomiques comme inutile
1.8	Opinion plausible liée au désastre de 1940	L'élève donne son opinion plausible relativement au désastre de 1940 (attitudes et stratégies des belligérants)
1.9	Opinion erronée liée au désastre de 1940	L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissances historiques ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.
2.1	Utilisation de la chanson comme source primaire	A-L'élève repère des aspects historiques dans la chanson de Boris Vian ou Ray Ventura pour exprimer une idée (citation ou référence au contenu)

			Goebbels
		B- L'élève interprète mal le contenu poétique de la chanson (métaphore, les vers, le rythme).	«You can tell the French were'nt doing much because they had nothing better to do than laundry in the song. » Empresse Cixi
		C-L'élève interprète bien le contenu poétique de la chanson (métaphore, les vers, le rythme)	«The 1939 song « We're gonna hang out the washing on the Siegfried line » authored by Ray Ventyra, at first listened is generally reckoned to be a boastful and noticeably optimistic song outlining France and Britain's perception of the war at that point. » Rosie the Riverter III
		D- <u>Références incomplètes ou mal faites</u> à une chanson. Il manque l'auteur, le type de source ou le titre du document.	« Cette chanson a été créée par Philippe Pétain en 1940.» Princesse Anna
		E- L'élève fait correctement référence à une chanson (nomme l'auteur, la date de parution et le titre exact)	In 1939, Ray Ventura wrote the song « We're gonna hang out the washing on the Siegfried line ». Anglo1-Princesse Charlotte
		F- L'élève cite la chanson sans interprétation	
		G- L'élève rejette la chanson comme source <u>crédible</u>	
		H- L'élève ne mentionne pas la chanson	
2.2	Utilisation de la citation comme source primaire	A- L'élève utilise la citation des stratèges américains pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).	« Les stratèges américains avaient prédit que l'invasion du Japon n'allait coûter la vie de seulement 46 000 soldats américains. » Mashiro
		B- L'élève fait référence à la théorie selon laquelle le Japon était sur le point de se rendre.	« Je crois que la bombe atomique n'était pas une nécessité parce que les Japonais étaient déjà sur le point de tomber. » Mashiro
		C- L'élève mentionne le fait que c'est le président américain Truman qui a donné l'ordre de lancer les bombes sur le Japon pour sauver des vies.	« Le président Truman dit qu'il veut sauver beaucoup de monde ainsi, mais c'est en tuant des milliers de gens. » Stalline
		D- L'élève fait référence à la théorie selon laquelle, avant même les bombes atomiques lancées sur Hiroshima et Nagasaki, le Japon était bombardé et donc moins bien approvisionné et donc qu'il manque de ressources primaires.	« Les Japonais manquent de matériaux premiers » Albert Einstein
		E- L'élève constate le court laps	« la Deuxième Guerre mondiale a en effet

		de temps entre les dates des bombardements et la fin de la guerre dans le Pacifique	terminé très rapidement suite aux lancements de ces deux bombes. Ensuite, les deux bombes ont exterminé le désir des Japonais pour se battre. Une bataille dominante peut rendre la population japonaise une peur de redéclencher la guerre. » Captain Scarlet
		F- Truman ment ou exagère pour convaincre l'opinion publique.	« Ce nombre est exagéré par un facteur de dix... » Capitaine Bonhomme
2.3	Utilisation d'une photographie comme source primaire	A- L'élève mentionne que les Japonais ont utilisé des Kamikazes pendant la guerre.	« ...j'ai eu l'impression que si les Japonais sont arrivés à utiliser des Kamikazes pour la guerre, ils feront sans doute tout pour continuer et n'abandonneront sûrement pas si les bombes n'ont pas fait ce résultat. » Heinz hin de hind
		B- L'élève mentionne que la bombe expose les gens et l'environnement aux radiations.	« Aussi, les gens non morts de la bombe sont affectés de la radiation. Ils souffrent de mutation étrange. » Staline
2.4	Utilisation d'une caricature comme source primaire	A- L'élève explique le contexte historique grâce à la caricature française ou allemande	
		B- L'élève interprète mal l'aspect artistique de la caricature (symboles, allusions).	« As seen in the cartoons, the French were layed back and they were waiting for something to happen because of this. » Anglo1-Princess Charlotte
		C- <u>Références incomplètes ou mal faites</u> à une caricature. Il manque l'auteur, le type de source ou le titre du document. Ne cite pas correctement le contenu. Le titre de la caricature est mal recopié	
		E-L'élève cite la caricature sans interprétation	«Mais que fait cet Anglais ici? Il m'a supplié de le laisser pendre son linge une dernière fois sur la ligne Sigfried Sergent. » Franco4-Gaston
3.1	Utilisation de films comme source secondaire	A- L'élève mentionne le fait que la bombe est une des conséquences-vengeance de l'attaque de Pearl Harbor.	« Conséquences négatives aux Japonais, même s'ils ont eu tort d'attaquer les États-Unis. » Winston Pilevar
		B- L'élève mentionne que les Japonais ont torturé dans les régions conquises.	« Mais qu'en est-il des dizaines de millions de personnes que les Japonais ont torturées et tuées sans pitié dans des régions conquises de la Chine, de la Corée et d'autres régions dans le Pacifique? » Little Boy
3.2	Utilisation d'une carte comme source secondaire	L'élève se réfère à une carte pour expliquer les stratégies militaires menant au désastre de 1940.	
3.3	Utilisation d'un texte comme source	A- Utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou	« Germanys plan went around both of French defensive tactics because they attack

	secondaire	référence au contenu)	there. Germanys plan went around both of France defensive tactics because they attacked through the Ardennes forest, a dense forest » Goebbels
		B- Faire référence à la théorie selon laquelle l'Allemagne était occupée en Pologne	«... they could have taken Germany when the army was focused on Poland ...» Goebbels
		C- Faire référence à la théorie selon laquelle le haut commandement aurait dû lire « Armée de métiers » pour éviter le désastre de 1940.	
		D- L'élève a fait une erreur d'interprétation du contenu (chronologie des événements).	« De plus, Truman et toute autre personne ne connaissaient pas les conséquences qu'aurait faites cette bombe. Grâce à cet acte cruel, nous savons aujourd'hui exactement à quoi celle-ci résulte et pouvons prévenir l'utilisation de cette bombe dévastatrice. » Dolfi
		E- L'élève a fait une erreur dans l'interprétation du document de travail. (exemple : choix entre trois stratégies)	« However, this confidence was shut down quick when they realised the German's were more equipped in terms of weapons, battles and strategies. » Princess Diana
		F- L'élève fait une erreur liée à sa connaissance des mots de vocabulaire dans le texte.	«Les belligérants ont l'avantage, car ils ont percé le front du côté de Sedan. » Franco4-Boucle d'Or.
3.4	A- Utilisation de la présentation de l'enseignante comme source secondaire-bombe tue des civils	L'élève mentionne que la bombe a tué majoritairement des civils, des femmes et des enfants.	« Les États-Unis ont tué des dizaines de milliers de civils innocents... » Winston Pilevar « De plus, ceux qui ont été tués ou qui ont vécu des souffrances inimaginables à cause des radiations étaient majoritairement des enfants et des femmes, des civils. » Dr Robidoux
	B- Utilisation de la présentation de l'enseignante comme source secondaire-bombe coûte investissement	L'élève mentionne que les Américains ont investi beaucoup dans la recherche liée au projet Manhattan et la création de la bombe atomique	« De plus, la création de cette bombe a coûté énormément d'argent. » Stalline
	C-Utilisation de la présentation de l'enseignante comme source secondaire- bombe sauve vie en URSS	L'élève fait mention de l'implication militaire imminente des Soviétiques dans le Pacifique.	« En plus d'avoir accéléré la fin de la Deuxième Guerre mondiale, elle aurait, selon moi, sauvé la vie de milliers d'Américains, mais aussi de Russes! » Sergent Poutine
	D-Utilisation de la présentation de	L'élève mentionne que les pays sont <u>en compétition</u> pour montrer	« Le bombardement démontra à l'URSS de Staline et à l'Allemagne nazie la puissance

	l'enseignante-Armes pour démontrer la puissance	leur puissance via l'utilisation de leurs armes.	des Américains et d'une certaine manière, c'était nécessaire pour la stabilité des États-Unis. » « Entre les puissances mondiales, il y a toujours un concours de la meilleure arme. »
	E- Utilisation de la présentation de l'enseignante-Japon négociait la paix	L'élève fait référence aux négociations de paix entre les États unis et le Japon précédant l'utilisation de la bombe atomique.	« Les Japonais essayaient de faire un accord de paix avec les États-Unis. » Mussolini
	F- Utilisation de la présentation de l'enseignante-éviter conflit ouvert pendant la guerre froide	L'élève juge que la bombe a évité les affrontements directs entre les États-Unis et l'URSS <u>pendant la guerre froide</u> .	« Si la bombe n'avait pas créé une certaine tension et une certaine réserve entre la Russie et les États-Unis, un conflit ouvert aurait peut-être fait beaucoup plus de morts qu'il n'y en a eu pendant la guerre froide. » Mussolini 2
	G- Utilisation de la présentation de l'enseignante-peur du communisme	L'élève mentionne la peur de la « menace communiste ».	« Plusieurs puissances de ce temps avaient peur de la « menace du communisme » L'URSS ayant pris un grand pouvoir (elle occupait la moitié de l'Europe et avait d'excellentes troupes) était dangereuse aux États-Unis » Glou
	H- Utilisation de la présentation de l'enseignante-Guerre dévaste économiquement	L'élève juge que la guerre a détruit des possibilités économiques	« La Bombe... a dévasté le Japon économiquement »
	I- Utilisation de la présentation de l'enseignante-Contrôle du territoire japonais	L'élève met en évidence des transformations territoriales ou impérialistes vis-à-vis du Japon	« On peut se demander si les raisons... de contrôler le territoire japonais... ».
	J- Utilisation de la présentation de l'enseignante-Drôle de guerre	L'élève donne préséance au contenu présenté par l'enseignante en affirmant que l'Allemagne et la France ne faisaient rien pendant la drôle de guerre.	« Eventhough they had all these weapons, it was not necessary because France was playing defensive. They thought it was the same as WW1 so they waited, making it a Phoney war» Winston Churchill
	K-Utilisation de la présentation de l'enseignante-UK aide Fr	L'élève parle de la stratégie allemande du blitzkrieg, présentée en classe précisant l'aide britannique à la France.	«France beleived that the German soldiers were going to attack France on the Siegfried line when in reality, Germany went through the Ardennes forest. In the end, Germany was in too deep for France to protect itself. Since France and Britain were allies, even the English soldiers were at the Maginot line with the French, but when the Germans entered France, they had to resign and leave France. »

			Anglo1-Cleopatra
	L- Utilisation de la présentation de l'enseignante-blitzkrieg	L'élève parle de la stratégie allemande du blitzkrieg présentée en classe spécifiant l'invasion de la Norvège, du Danemark, de la Hollande, de la Belgique, du Luxembourg et de la France.	
	M- Utilisation de la présentation de l'enseignante-stratégie France idem WW1	L'élève mentionne que la stratégie défensive de la France se base sur l'expérience de la Première Guerre mondiale.	«France beleiving that it was going to be like WW1 were ready defensive wise. » Anglo1-Princesse Charlotte
	N-Utilisation de la présentation de l'enseignante-anciennes armes	L'élève mentionne qu'au début de la Deuxième Guerre mondiale on utilise encore les armes de WW1 la Première Guerre mondiale : tranchée, barbelés ou canons.	
	O-Utilisation de la présentation de l'enseignante-erreur dans ce qui été présenté	L'élève mentionne mal un contenu présenté par l'enseignante.	
3.5	A-Connaissance antérieure de l'élève non mentionnée en classe-réélection de Truman	L'élève considère que l'utilisation de la bombe par Truman a été partiellement déterminée par la réélection du président américain.	« Puisque je voudrais rester président des États-Unis et que je veux me faire réélire... » Staedter Triplus
	B-Connaissance antérieure de l'élève non mentionnée en classe-patriotisme américain	L'élève considère que le patriotisme américain a teinté certaines décisions politiques.	
	C-Connaissance antérieure de l'élève non mentionnée en classe-américains d'origine japonaise	L'élève fait mention du nombre actuel important de Japonais sur la côte ouest-américaine.	
	D-Connaissance antérieure de l'élève non mentionnée en classe-alliés améliorent leur défense	L'élève fait référence au fait que les Alliées améliorent le système de défense pendant la drôle de guerre.	The Allies seemed to improve there defenses during this time in waiting. (Anglo1-Emily Carr)

a) Grille de codage

Queen Elizabeth

We're gonna hang our washing on the Siegfried line » was written by Ray Ventura in 1939 to explain to the people home that the war was going so well that nothing was happening. The French also sang this song to show that they were confident in the fact that they would win the war. There were multiple things that happened throughout the phoney war. They used new weapons, new war strategies and they were, of course, close to no battles throughout this time.

They used old and new weapons during this time. They used canons and barbed wire just as they did in previous wars but now, French tanks were more modern which gave them some advantage. But they only had a few. So, if the German tanks were to attack, they would be at their advantage because they had more (equipped with radios) and would only be greeted with one-foot french soldiers (as they passed through the Ardennes Forest).

The reason as to why there were close to no battles throughout this time is because each side was waiting for the other side first. We know this through the cartoons shown and through the song because in both, they show the French troops hanging their clothes on the line, feeling confident that they are going to win the war and also waiting to see what happens next.

The new strategies were as follows. France defended the Maginot line, not really worrying about Belgium and the Ardennes forest. Germany being smart defended the Siegfried line, distracting the majority of the French troops there and they attacked through the forest, surprising the french troops.

In the end, if the French would have read Charles de Gaulle's « Armée de métiers » they would've had a better strategy because they would have anticipated Germany's attack. For everyone wandering, no, the french didn't actually hang their clothing on the Siegfried line.

Goebbels

The song « We're gonna Hang Out The Washing On The Siegfried Line » written by Ray Ventura in 1939 shows that during the first few months of the second world war there was no actual fighting. Through the song, we can conclude that France doesn't consider the German's or their Siegfried line a threat (the German barrier along the France-German border to protect themselves against the French). We can see this in the line « Whether the weather may be wet or fine, we'll just run along without a care! We're gonna hang out the washing on the Siegfried line ». The French and British soldiers are running around having fun and hanging their wash on the Siegfried line because they aren't worried about the Germans. The Allies and the Germans used a variety of weapons during the war but during the first few months there were very few battles and each of them utilised a different strategy.

The French had an obvious advantage in the weapon department before the war although they didn't use them to the best of their advantage. Although France only had 101 military divisions compared to Germany who had 140, France had 43 other military divisions with the help of their Allies (England, Belgium and the Netherlands). France also had 200 more tanks than Germany (3000) but theirs did not have radio which put them at great disadvantage to the Germans because they couldn't communicate with the others on their team. Germany did have an advantage in the aviation aspect of weapons though. They had over 4000 planes and France only had 1923 including the British planes. This permitted Germany to drop more bombs on France, be better equipped for aerial combat and helped them with reconnaissance.

Although both sides were so well equipped for the war there wasn't really much use for weapons for the first few months after war had been declared. France was still plating on the defensive because that's how World War 1 had played out so they assumed this war would be the same. There isn't any fighting between the two sides and France spirits are high. We can see this in the lines of the song « Sergeant says I'm doing fine, a soldier and a half, here's a song that we'll all sing, it'll make you laugh ». We can interpret « Soldier and a half » as saying that he's getting larger so obviously not coming from a soldier in the middle of a battle. In the cartoons we see the French hanging clothes on the Siegfried line, showing that they aren't worried about a looming German attack.

France's strategy for the war was to focus their armies on the Belgium border because General Gamelin thought that Germany would attack from Belgium again. France also thought that the Maginot line was so strong that Germany wouldn't consider an attack there. Germany's plan went around both of French defensive tactics because they attack there. Germany's plan went around both of France defensive tactics because they attacked through the Ardennes forest, a dense forest that France thought no army could cross. France was so confident that Germany couldn't cross that area that they didn't extend the Maginot line to the forest and had very few soldiers at the spot. In the end, Germany won France because they were smarter with their attack plans and utilised their weapons better.

In conclusion, France should have read « Armée de métier » de Charles de Gaulles because they would have learned that this war wouldn't be played on the defensive, but would be a war of movement. If they would have focused more on movement and less on defense they could have taken Germany when the army was focused on Poland and France would not have been overtaken by Germany.

Commentaire [19]: 33.A. Utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

Commentaire [20]: 19. L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [21]: 33.A. Utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

Commentaire [22]: 33.A. L'élève mentionne la stratégie défensive de la France se base sur l'expérience de la première guerre mondiale.

Commentaire [23]: 34.1. L'élève donne l'enseignement en affirmant que l'Allemagne et la France ne faisaient rien pendant la drôle de guerre.

Commentaire [24]: 21. A. L'élève explique des aspects historiques dans la chanson de Boris Vian ou Ray Ventura pour exprimer une idée. (citation ou référence au contenu).

Commentaire [25]: 24. C. Références incohérentes ou mal faites à une caractéristique.

Commentaire [26]: 24.A.C. L'élève explique le contexte historique grâce à l'écrit.

Commentaire [27]: 34.M. L'élève mentionne que la stratégie défensive de...

Commentaire [28]: 33.A. Utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

Commentaire [29]: 19.L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [30]: 33. C. Fait référence à la chanson de Charles de Gaulle.

Commentaire [31]: 33. F. Fait référence à la chanson selon laquelle l'Allemagne et...

Commentaire [32]: 19.L'élève donne une opinion basée sur une erreur de

Commentaire [11]: 2.1.E. L'élève fait commentaire référence à une chanson.

Commentaire [12]: 34.1. L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [13]: 33.A. L'élève utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

Commentaire [14]: 34.N. L'élève mentionne qu'au début de la deuxième guerre mondiale on utilise encore les armes de WW1. La première guerre mondiale : tranchées, barbelés ou canons.

Commentaire [15]: 33.A. L'élève utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

Commentaire [16]: 34.1. L'élève donne l'enseignement en affirmant que l'Allemagne et la France ne faisaient rien pendant la drôle de guerre.

Commentaire [17]: 24.C. L'élève fait référence au contenu.

Commentaire [18]: 2.1.P. Référence au contenu.

Commentaire [19]: 34.1. L'élève donne l'enseignement en affirmant que l'Allemagne et la France ne faisaient rien pendant la drôle de guerre.

Commentaire [10]: 19. L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [11]: 33.A. Utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

Commentaire [12]: 33.C. Fait référence au contenu.

Commentaire [13]: 19. L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [14]: 21.C. Cui-ébière.

Commentaire [15]: 2.1.E. L'élève fait commentaire référence à une chanson.

Commentaire [16]: 34.1. L'élève donne l'enseignement en affirmant que l'Allemagne et la France ne faisaient rien pendant la drôle de guerre.

Commentaire [17]: 21. A. L'élève explique des aspects historiques dans la chanson de Boris Vian ou Ray Ventura pour exprimer une idée. (citation ou référence au contenu).

Commentaire [18]: 33.A. Utilise le texte de la séquence pour présenter un fait (citation ou référence au contenu).

b) Contre-codage

Extrait du contre-codage fait par Jad Tannous le samedi 3 octobre 2015

Queen Elizabeth

« We're gonna hang our washing on the Siegfried line » was written by Ray Ventura in 1939 to explain to the people home that the war was going so well that nothing was happening. The French also sang this song to show that they were confident in the fact that they would win the war. There were multiple things that happened throughout the phoney war. They used new weapons, new war strategies and they were, of course, close to no battles throughout this time.

They used old and new weapons during this time. They used canons and barbed wire just as they did in previous wars but now, French tanks were more modern which gave them some advantage. But they only had a few. So, if the German tanks were to attack, they would be at their advantage because they had more (equipped with radios) and would only be treated with on-foot french soldiers (as they passed through the Ardennes Forest).

The reason as to why there were close to no battles throughout this time is because each side was waiting for the other side first. We know this through the cartoons shown and through the song because in both, they show the French troops hanging their clothes on the line, feeling confident that they are going to win the war and also waiting to see what happens next.

The new strategies were as follows. France defended the Maginot line, not really worrying about Belgium and the Ardennes forest. Germany being smart defended the Siegfried line, distracting the majority of the French troops there and they attached through the forest, surprising the french troops.

In the end, if the French would have read Charles de Gaulle's « Armée de métiers », they would've had a better strategy because they would have anticipated Germany's attack. For everyone wandering, no, the French didn't actually hang their clothing on the Siegfried line.

Goebbels

The song « We're gonna Hang Out The Washing On The Siegfried Line » written by Ray Ventura in 1939 shows that during the first few months of the second world war there was no actual fighting. Through the song, we can conclude that France doesn't consider the German's or their Siegfried line a threat (the German barrier along the France-German border to protect themselves against the French). We can see this in the line « Whether the weather may be wet or fine, we'll just run along without a care! We're gonna hang out the washing on the Siegfried line ». The French and British soldiers are running around having fun and hanging their wash on the Siegfried line because they aren't worried about the Germans. The Allies and the Germans used a variety of weapons during the war but during the first few months there were very few battles and each of them utilised a different strategy.

The French had an obvious advantage in the weapon department before the war although they didn't use them to the best of their advantage. Although France only had 101 military divisions compared to Germany who had 140, France had 43 other military divisions with the help of their Allies (England, Belgium and the Netherlands). France also had 200 more tanks than Germany (3000) but theirs did not have radio which put them at great disadvantage to the Germans because they couldn't communicate with the others on their team. Germany did have an advantage in the aviation aspect of weapons though. They had over 4000 planes and France only had 1823 including the British planes. This permitted Germany to drop more bombs on France, be better equipped for aerial combat and helped them with reconnaissance.

Although both sides were so well equipped for the war there wasn't really much use for weapons for the first few months after war had been declared. France was still plating on the defensive because that's how World War 1 had played out so they assumed this war would be the same. There isn't any fighting between the two sides and France spirits are high. We can see this in the lines of the song « Sergeant says I'm doing fine, a soldier and a half, here's a song that we'll all sing, I'll make you laugh ». We can interpret « Soldier and a half » as saying that he's getting longer so obviously not coming from a soldier in the middle of a battle. In the cartoons we see the French hanging clothes on the Siegfried line, showing that they aren't worried about a looming German attack.

France's strategy for the war was to focus their armies on the Belgium border because General Gamelin thought that Germany would attack from Belgium again. France also thought that the Maginot line was so strong that Germany wouldn't consider an attack there. Germany's plan went around both of French defensive tactics because they attack there. Germany's plan went around both of France defensive tactics because they attacked through the Ardennes forest, a dense forest that France thought no army could cross. France was so confident that Germany couldn't cross that area that they didn't extend the Maginot line to the forest and had very few soldiers at the spot. In the end, Germany won France because they were smarter with their attack plans and utilised their weapons better.

In conclusion, France should have read « Armée de métiers » de Charles de Gaulles because they would have learned that this war wouldn't be played on the defensive, but would be a war of movement. If they would have focused more on movement and less on defense they could have taken Germany when the army was focused on Poland and France would not have been overtaken by Germany.

Commentaire [11]: 21E - l'élève fait correctement référence à une chanson

Commentaire [12]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [13]: 30E - l'élève utilise le texte de la séquence pour présenter un fait.

Commentaire [14]: 24A - Utilisation de la présentation de l'enseignante - stratégie armes

Commentaire [15]: 30F - l'élève utilise le texte de la séquence pour présenter un fait.

Commentaire [16]: 34I - Utilisation de la présentation de l'enseignante - Drole de guerre

Commentaire [17]: 24C - Référence incomplète ou mal faite à une chanson

Commentaire [18]: 21D - Référence incomplète ou mal faite à une chanson

Commentaire [19]: 33A - Utilise la séquence pour présenter un fait

Commentaire [10]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [11E]: 33A - Utilise la séquence pour présenter un fait

Commentaire [12E]: 33C - Fait référence

Commentaire [13E]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [14E]: 21C - l'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [15E]: 21E - l'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [16E]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [17E]: 21A - l'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [18E]: 33A - utilise le texte de la séquence pour présenter un fait.

Commentaire [19]: 33A - utilise le texte de la séquence pour présenter un fait.

Commentaire [20]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance historique ou liée à sa connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [21]: 33A - utilise le texte de la séquence pour présenter un fait.

Commentaire [22]: 34M - utilisation de la présentation de l'enseignante - stratégie France item WWI

Commentaire [23]: 34I - utilisation de la présentation de l'enseignante - Drole de guerre

Commentaire [24]: 21A - l'élève explique des aspects historiques dans la chanson de Ray Ventura pour exprimer une idée.

Commentaire [25]: 24C - Référence incomplète ou mal faite

Commentaire [26]: 24A - l'élève explique le contexte historique grâce à la cartouche française

Commentaire [27]: 34M - Utilisation de la présentation de l'enseignante - stratégie France item WWI

Commentaire [28]: 33A - utilise le texte de la séquence pour présenter un fait.

Commentaire [29]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

Commentaire [30]: 32C - Fait référence à la théorie selon laquelle le haut commandement aurait dû lire « armée de métier » pour éviter le désastre de 1940.

Commentaire [31]: 33B - Fait référence à la théorie selon laquelle l'Allemagne était occupée en Pologne

Commentaire [32]: 19 - L'élève donne une opinion basée sur une erreur de connaissance de la fin du conflit.

L'exercice du codage par une personne extérieure est un exercice de validité comme il a été longuement discuté dans l'étude-pilote en Annexe D. Dans cette partie de la recherche, les unités de sens codées différemment ont été soulignées en vert. Ainsi, on a constaté un pourcentage d'accord de 90,6% et, après discussion, on est arrivé à un consensus. C'est un pourcentage d'accord supérieur à l'étude-pilote, signe que de faire l'exercice au complet à deux reprises rend plus efficace.

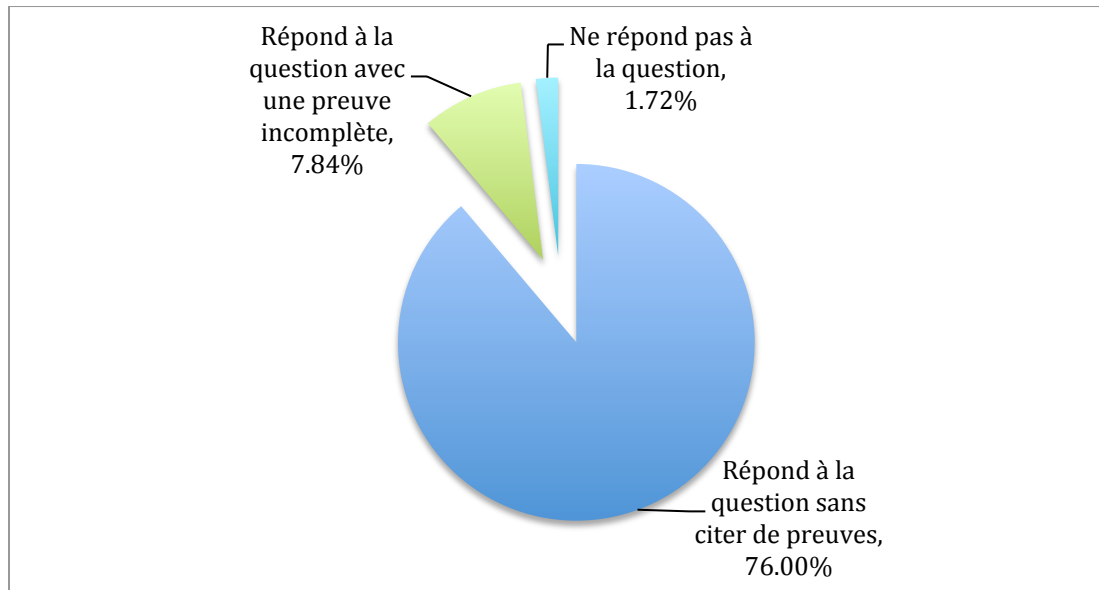
4.4.2- L'habitude d'identifier ses sources

Les élèves ont rédigé quatre types de réponses différentes : une réponse à long développement, une réponse à court développement, une dizaine de réponses rapides et la création d'un cinquième couplet. Il est clair qu'on ne peut pas s'attendre à ce que les élèves répondent à toutes ces questions de la même façon et en citant les mêmes types de sources. Pour comprendre l'habitude des élèves d'identifier leurs sources, deux situations retiennent l'attention, la réponse à court développement et l'analyse de la chanson comme telle par une dizaine de questions rapides.

Justine a posé cette question à court développement aux élèves sur les préparatifs au débarquement en Normandie : «What have been the different reactions to the song *Lily Marleen* for the last century ? » Bien que les élèves étaient dans le cadre d'un rallye et donc pressées de lire une page de texte, on constate qu'il est rare de citer ses preuves si cela n'est pas explicitement demandé. C'est 76% des élèves qui trouvent les bonnes réponses, mais qui ne citent pas de preuves. Selon le graphique 1, dans les meilleurs cas 7,84% des élèves donnent une preuve incomplète en omettant de citer correctement le contenu, en identifiant mal l'auteur, en ne nommant pas la source ou

le type de source. Faire référence aux sources n'est pas une habitude acquise quand cela n'est pas explicitement précisé dans la question.

Graphique 1 Qualité des réponses à la question à court développement



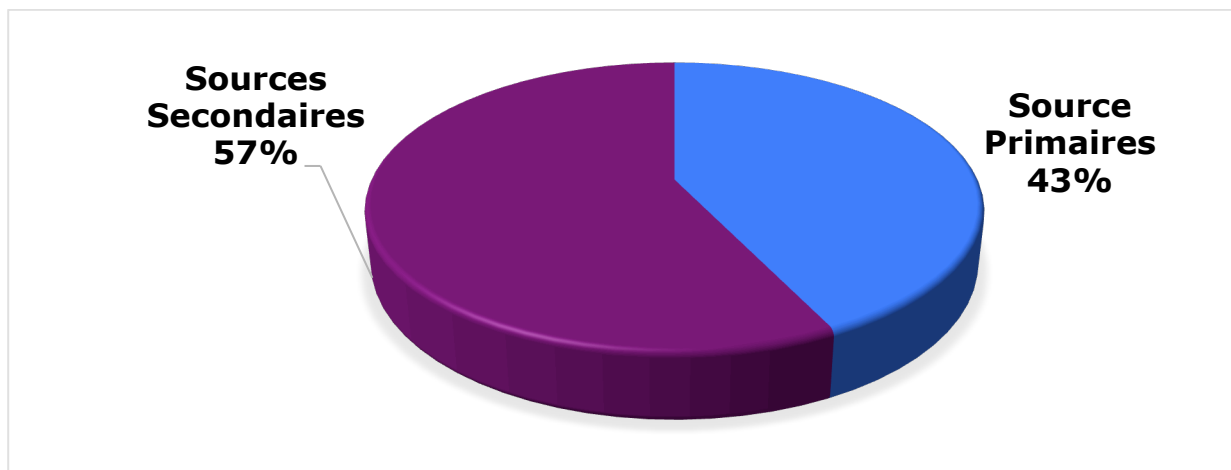
Afin d'analyser la chanson *The Partisan* comme telle, Maude a donné à ses élèves une liste de dix questions qui guident les élèves pas à pas dans l'analyse de cette source secondaire. Ses élèves lui ont dit que plusieurs questions étaient «inutiles», mais qu'elles ont appris sur l'auteur de la chanson. On constate pourtant qu'avec les quatre questions de la section sur les paroles de la chanson, les élèves relèvent des passages du texte pour illustrer les thèmes. Ainsi, quand on demande explicitement de faire référence à une source et qu'on leur montre comment faire, les élèves ont les compétences pour le faire. Il reste à en prendre l'habitude.

4.4.3- La question détermine les sources pertinentes

On a posé cette question à long développement aux élèves de cinquième secondaire : «Comment expliquer l'ambiance de la chanson « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » par rapport au contexte des relations franco-allemandes en 1940?

Cette question détermine certaines sources pertinentes (Segall, 1999 cité dans Miller 2007). Les choix de sources pertinentes pour la majorité des élèves semblent être principalement le texte, la chanson, la présentation de l'enseignante et la caricature. Comme dans l'étude-pilote, ce sont les sources secondaires qui sont le plus souvent utilisées pour répondre aux questions, et ce, même si on leur demande explicitement de citer une ou plusieurs sources primaires.

Graphique 2 Fréquences d'utilisation des sources primaires-chanson, photographie, caricature- par rapport aux sources secondaires -texte, enseignante, carte, connaissances antérieures, film, dans la réponse de la question à développement



On remarque que les sources ne sont pas toutes utilisées au même moment dans les réponses. Les réponses des élèves font généralement référence à la chanson dans l'introduction. Quelques références mentionnent la chanson dans le développement comme il a été explicitement demandé de le faire dans le plan de la réponse. Très peu d'élèves se réfèrent à la chanson dans la conclusion. C'est principalement au texte explicatif qu'elles se réfèrent dans le corps du développement notamment pour chiffrer l'armement des belligérants. Elles utilisent le texte pour compléter la conclusion afin d'expliquer pourquoi le haut commandement aurait dû lire « Armée

de métiers » de Charles de Gaulle. Très peu de filles utilisent les caricatures du document de travail et c'est dans le développement qu'elles le font, là où il a été explicitement demandé de le faire. On sent ici une certaine perception de la valeur des sources artistiques telle que la photo, la vidéo, la chanson, la peinture, la sculpture par rapport à une source plus classique comme les documents écrits (Epstein, 1994; Van Sledright, 2001). Par instinct, c'est au texte écrit que l'on semble donner la priorité.

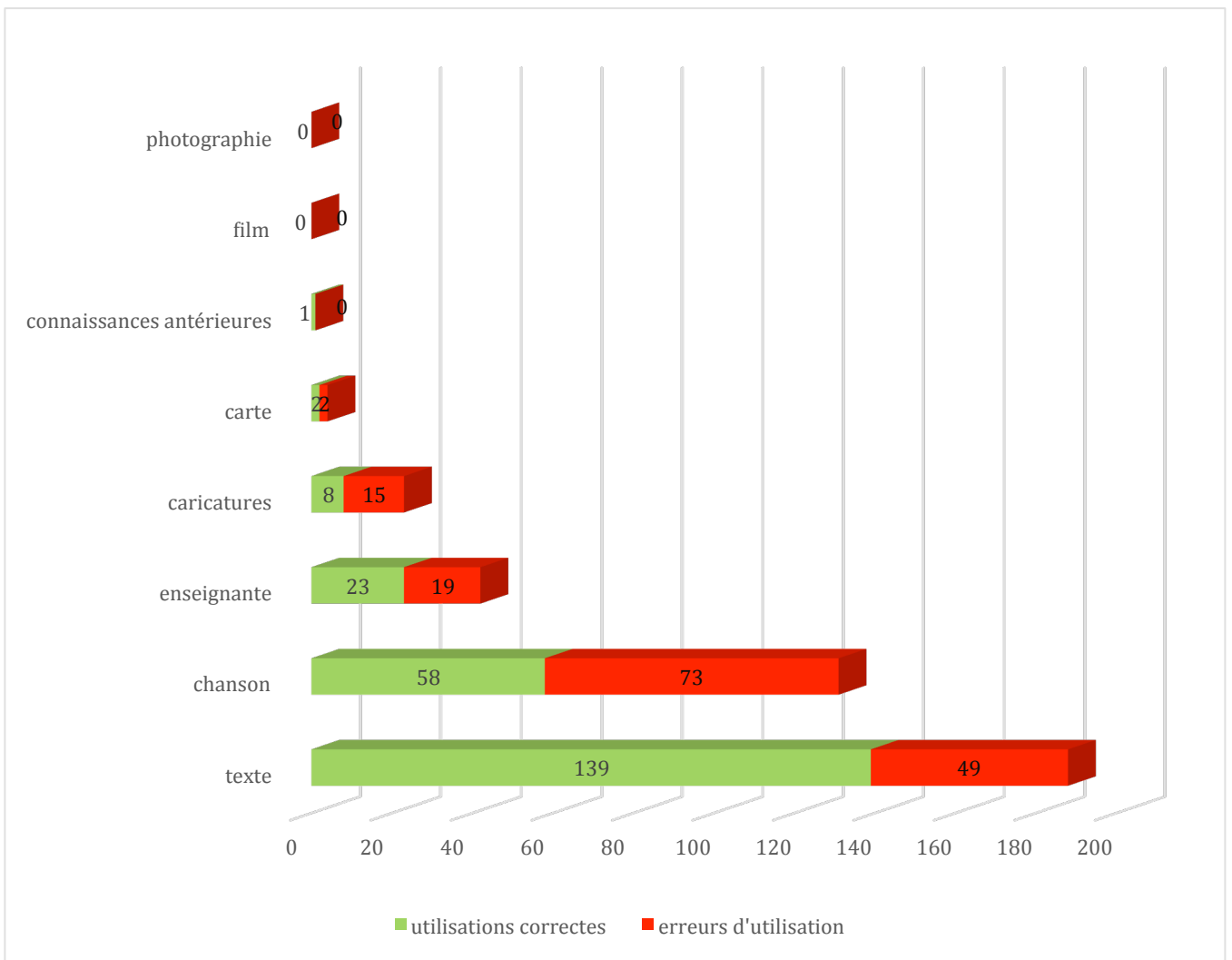
Pourtant, il semble que certaines sources aient priorité sur les autres. Il est à vrai que les références au texte et à l'enseignante ne sont jamais explicitement mentionnées. C'est grâce aux observations en classe et à la connaissance des textes que l'auteure de cette recherche départage les deux. Pourtant, on voit la priorité des éléments présentés par l'enseignante sur le contenu des documents. Par exemple, les enseignantes leur ont dit que les deux armées ne faisaient rien pendant la drôle de guerre alors que le texte spécifie que l'armée allemande était principalement occupée en Pologne à ce moment-là. Comme on le voit au graphique 6, beaucoup d'élèves ont affirmé que les deux armées ne faisaient rien, certaines spécifiant qu'on accrochait même le linge sur la ligne ennemie par ennui.

La question à développement mentionne la chanson et, par conséquent, les élèves y font référence. D'ailleurs, on leur demande explicitement de le faire dans le plan de la réponse. Or, c'est tout de même au texte, parfois même à l'enseignante, que les élèves donnent priorité pour rédiger le développement de leur texte.

4.4.4- Qualité d'utilisation de certains types de sources

Chaque utilisation correcte ou erronée d'une source est codée séparément. Une élève peut donc être représentée plusieurs fois si elle a, par exemple, bien utilisé la carte, mais s'est mal référée au texte. Ce n'est pas parce qu'une élève utilise une source qu'elle le fait toujours correctement. En fait, en observant le graphique 3, on remarque que pour la chanson et la caricature, il est même plus fréquent pour les élèves de faire des erreurs que de bien l'utiliser.

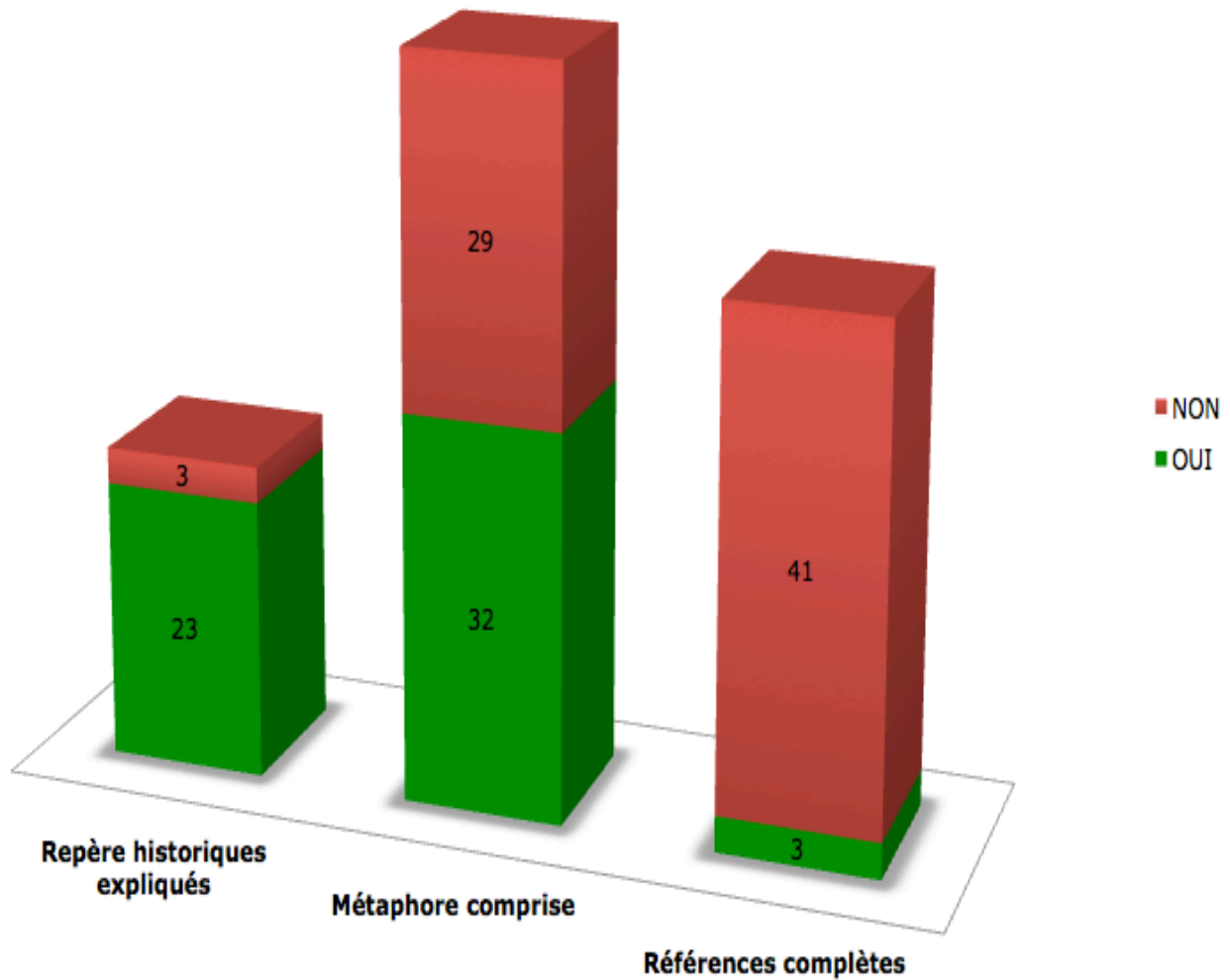
Graphique 3 Fréquences d'utilisation correcte et incorrecte de chaque type de sources dans les réponses de la question à développement de tous les élèves



Le graphique 4 détaille les trois types d'erreurs commises par les élèves en ce qui concerne l'utilisation de la chanson : les références incomplètes, les repères historiques mal expliqués et les métaphores incomprises. Comme mentionné plus tôt, bien que les élèves soient capables d'identifier leurs sources quand on leur demande explicitement de le faire, ce n'est pas une habitude. Comme il a été jugé « inutile » de le faire par certains élèves, on n'est pas surpris de constater que 41 références sur 44 sont incomplètes. Beaucoup plus rare est l'erreur d'interprétation des repères historiques. Ce n'est que trois fois que les vers ont été simplement recopiés sans aucune explication logique et claire pour les lier au reste du développement. La troisième erreur concerne la difficulté de comprendre la métaphore. S'il est vrai que Justine a fait une blague qui a peut-être amené quelques élèves à croire vraiment que les soldats accrochaient leur linge sur la ligne de défense ennemie, on remarque que c'est aussi une tendance dans les groupes d'Éloïse et de Maude. C'est pour cette raison que dans la version en Annexe D, une question à choix multiple donnant les multiples interprétations de la métaphore a été ajoutée. On espère ainsi maîtriser cette métaphore-là. Il y en a dans plusieurs chansons puisque c'est souvent propre au style poétique. D'ailleurs, Maude et Justine avaient mentionné dès le début que la plus grande difficulté de la chanson en classe est d'en comprendre le niveau de langue. Cette même difficulté est revenue avec la chanson « The Partisan » où le titre semble avoir donné l'impression que le narrateur de la chanson est un soldat. C'est ce que l'on comprend dans cette réponse : « Cette chanson parle plutôt de l'histoire d'un déserteur. » (Princesse Elsa) Selon les réponses aux questions rapides sur l'analyse de la chanson, une dizaine d'élèves ont mal compris certains passages de cette deuxième

chanson. C'est donc la langue, particulièrement le vocabulaire et la métaphore qui représente un défi dans l'utilisation de la chanson en classe d'histoire.

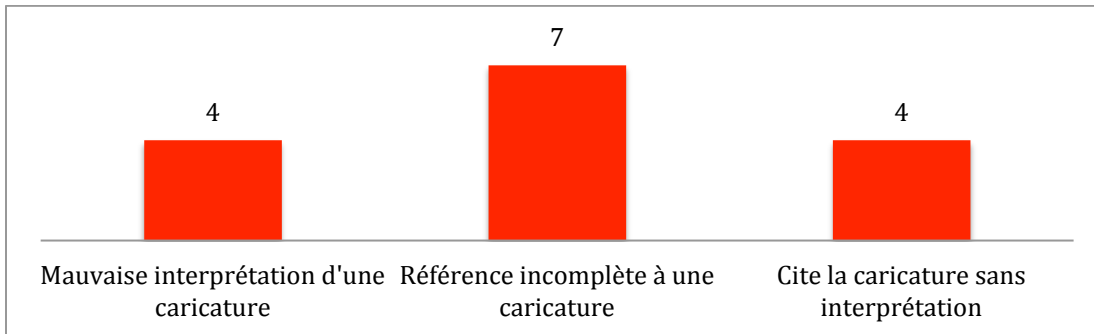
Graphique 4 Fréquence et qualité d'utilisation de la chanson "Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried" dans les réponses écrites des élèves



En ce qui concerne les caricatures, comme on le voit au graphique 5, il semble que les erreurs commises par les élèves ressemblent beaucoup aux trois erreurs relatives aux chansons. Encore une fois, il y a une référence incomplète à la caricature. On ne prend pas la peine de nommer l'auteur, on ne reformule pas le contenu, on ne mentionne pas d'où cette caricature provient. Encore une fois, on fait référence à la

caricature de façon incomplète. Surtout, il semble que les symboles de la caricature soient difficiles à saisir. On s'en tient au premier sens plutôt qu'aux sous-entendus possibles.

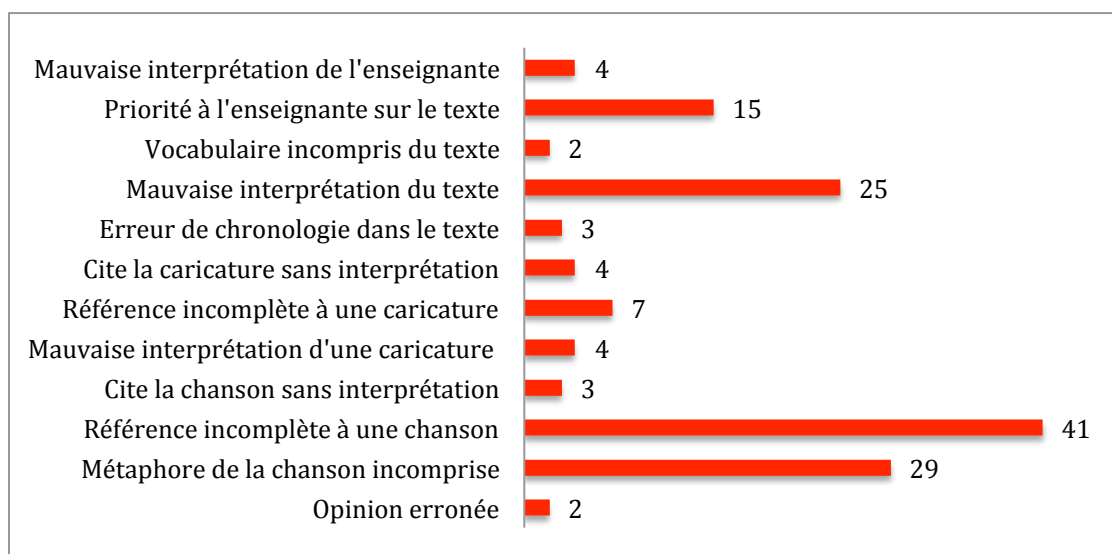
Graphique 5 Fréquences des erreurs d'analyse de la caricature auprès de tous les élèves qui ont remis un texte en lien avec la chanson portant sur la ligne Siegfried



Il est intéressant de remarquer qu'il n'y a que deux erreurs de vocabulaire lié au texte. Aussi, seulement trois fois, les élèves n'ont pas reformulé les évènements dans le bon ordre chronologique. Par contre, bien que ce ne soit pas inclus dans le graphique 6, personne n'a fait référence au texte ou à la présentation de l'enseignante. Aussi, des erreurs d'interprétation du document de travail se sont glissées. Par exemple, avoir le choix entre trois stratégies à adopter ne signifie pas que les Allemands ont adopté les trois stratégies.

Graphique 6 Fréquences des erreurs commises en générales par les élèves dans le travail sur la chanson

portant sur la ligne Siegfried



Enfin, en observant attentivement le graphique 6 et qu'on met à part les 41 références incomplètes à la chanson, on remarque que c'est à 29 reprises que la métaphore a été mal comprise et que c'est à 25 reprises qu'il y a eu mauvaise interprétation du texte. Ce sont les deux réelles difficultés des élèves et elles semblent liées à des difficultés en lecture, en vocabulaire, en compréhension des symboles.

4.4.5- Qualité générale des réponses

De La Paz (2005) nous donne quatre éléments à regarder pour juger de la qualité générale d'une réponse : la longueur, la qualité de persuasion, le nombre d'arguments et finalement la précision du contenu.

En ce qui concerne la longueur des réponses aux questions à développement, on observe qu'il y a effectivement les éléments de motivation et de compétence de la part des élèves qui jouent un grand rôle. Par contre, la structure du document de travail y est aussi pour quelque chose. Dans la première version du document du

cours 4-*Le désastre de 1940*, les élèves devaient répondre à la question à développement à côté du plan. Manquant d'espace, elles l'ont vite fait et n'ont pas pris la peine de bien le compléter. Il y a un manque flagrant de cohérence et d'effort dans la rédaction de ces devoirs. Pour les versions suivantes, on a ajouté une version finale du texte à la page suivante. Dans la version en Annexe D, l'élève doit prendre une feuille à part. Les élèves ont l'habitude d'adapter la longueur de leur réponse en fonction de l'espace alloué par l'enseignant. À la lecture des textes de certaines élèves, on constate qu'une page de texte manuscrite n'est pas suffisante puisque la calligraphie varie d'une personne à l'autre. Aussi, dans cet exercice, on cherche à obtenir le plus d'information possible alors on suggère un plan et laisse à l'élève la liberté d'écrire en ne lui donnant pas d'espace préalablement limité pour la version finale. Il pourrait être intéressant de lire des exemples et des contre-exemples en classe afin de donner une idée de ce qui est attendu. La longueur est un indicateur de la qualité d'une réponse, mais certainement pas dans tous les cas.

Tableau 15 Exemples de cinquième couplet pour la chanson "Maréchal, nous voilà"

Exemple de réponse correcte	Réponse marginale	Réponse marginale
Ta victoire prochaine Nous promet la liberté Notre nation est sereine Grâce à ta volonté Nous garderons espoir Et te suivrons pour toujours Avec toi nous sommes forts Maréchal nous t'offrons notre amour	Follow Pétain through all the pain We could make it out and even gain That's why you should hop on our train Bring the information that you retain We can make a change The Nazis wont event notice all the Pétains So French can strike back, their land main With the effort of the collaboration	Eventhough he is old He is still very bold Marshal is partial to France He just wants to give his people a chance A Vichy regime would be supreme Pétain and Lebrun made peace They met up on June 16th We will control the south of France in the 19th
Peu d'évènements historiques, mais l'esprit patriotique y est.	Elle semble confondre les idées de résistance et de collaboration avec le régime de Vichy	Fais référence à plusieurs éléments historiques

Écrire un cinquième couplet pour une chanson doit respecter une longueur précise, mais surtout être capable de donner les mêmes idées que les quatre couplets précédents. Si la plupart des élèves affirment que le plus difficile est de commencer à écrire ce cinquième couplet, placées en équipe de deux ou quatre, les résultats sont très bien afin de conserver la mélodie et parler d'un ton positif de véritables événements. Elles parlent d'un ton patriotique de victoire, d'espoir, d'être fidèle au Maréchal, d'amour, de supporter la collaboration. Il y a quelques erreurs et dans ce genre de travail, elles sont alors flagrantes. Comme on le voit dans le Tableau 15, certains groupes confondent la collaboration et la résistance avec le régime Vichy. D'autres élèves confondent la collaboration avec la Grande-Bretagne et la collaboration entre le régime de Vichy et les nazis. Finalement, en mentionnant la chute de Pétain, on a une erreur chronologique. Dans ce travail très rapide à corriger pour l'enseignant, la qualité de la persuasion est pratiquement dichotomique.

Le nombre d'arguments est le troisième élément à observer selon De La Paz (2005). Les arguments sont des preuves tirées de la chanson, des photographies, des caricatures, du texte, etc. Si les élèves ont de la difficulté à prendre l'habitude de citer leur référence, dans la question à développement, les élèves tirent des conclusions à partir de faits tirées des sources variées (MELS, 2006; Bibliothèque et archives nationales, 2008) présentées en classe. Aucun élève n'a cherché d'autres sources d'informations que celles utilisées dans le document de travail. Comme cela n'était pas explicitement demandé, aucun élève ne l'a fait. Il serait bien, en retravaillant la séquence de cours de spécifier cet élément afin de créer l'habitude chez les élèves.

Enfin, il est vrai que la chanson est un défi au point de vue de la langue, mais il semble poser presque autant de défi qu'un texte à lire chez certains élèves.

Enfin, c'est la précision du contenu qui donne la touche finale à un texte, notamment quand on respecte la complexité des causes et qu'on a l'intention de raconter la vérité. On justifie son raisonnement par des arguments (Marou, 1954) en évitant de raconter en fonction de la fin (téléologie). C'est un défi pour plusieurs élèves qui vantent le courage des soldats qui ont passé par Sedan et déplore la paresse des Français. Or, si l'histoire s'était terminée autrement, on ne pourrait pas pour autant parler des idiots dont les tanks sont restés coincés dans la boue de la forêt des Ardennes. Il est donc vital de rester neutre, donc de douter de ses convictions (Martin, 2005; Bloch, 1974) et de se méfier des anachronismes psychologiques. Ainsi, on évite les récits épiques (Prost, 1996) qui semblent une tendance marquée dans les écrits des élèves des classes de Justine et Mickel afin de raconter la bataille d'Angleterre et le débarquement de Normandie.

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche a autant de pertinence pratique que scientifique.

Tout d'abord, au point de vue pratique, les enseignants ont sous la main des cours déjà expérimentés auprès d'élèves. Il suffit de l'adapter au contexte scolaire ainsi qu'aux besoins des élèves et de l'enseignant et de garder en tête quelques recommandations suite à cette mise à l'essai. Tout d'abord, utilisée seule, la chanson semble être un outil décoratif comme le sont souvent les images dans les présentations PowerPoint. Par contre, utilisée comme pièce maîtresse d'un document de travail, elle semble un bon outil de motivation pour les élèves. Pour cette seule

raison, Éloïse veut retenter l'expérience avec d'autres chansons. Elle aimerait bien qu'un cours à l'université dans la formation des maîtres couvre les différentes chansons historiques que l'on pourrait travailler en classe. Une fois motivés, les élèves discutent d'histoire en classe. Il est clair que ce n'est pas le seul moyen de motiver. Comme le dit Maude, c'est un outil intéressant, mais pas essentiel. Quand on utilise la chanson comme source primaire pour illustrer une idée, ça marche si l'enseignant explique bien les métaphores et autres défis de la langue, si l'enseignant verbalise comment se référer à la chanson ou à une source explicitement, si l'enseignant demande explicitement aux élèves de se référer à la chanson et surtout si l'enseignant prépare le contexte historique solidement avant l'écoute. Il y a donc beaucoup de préparation de la part de l'enseignant avant de préparer ce cours. En effet, utiliser la chanson comme source primaire n'est pas efficace si l'enseignant n'explique pas le document de travail et s'il manque de temps en classe ou pour se préparer. La notion de manque de temps revient constamment. Enseigner le même contenu avec 4 ou 6 périodes de 75 minutes par cycle, fait toute une différence. Elle est le reflet de l'importance accordée à l'histoire alors qu'elle répond aux exigences fondamentales de l'intelligence humaine afin de comprendre le présent (Beaudoin, 1999) Cette pression du temps en moins permet de travailler en profondeur un contenu et donc de dépasser des barrières : métaphores, temps de lecture, temps de rédaction, etc. Pour travailler une chanson en classe d'histoire comme source primaire, il faut du temps pour travailler l'aspect poétique.

Aussi, au point de vue scientifique, on constate ce qui se passe vraiment en classe lors de l'utilisation de la chanson comme source primaire pour développer *la compétence*

2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique. Devant la variété de succès en classe avec la séquence d'apprentissage adaptée des cours de Sylvaine Moreau (2012) avec de la chanson comme source primaire, on comprend un peu mieux pourquoi il y a un tel écart entre les usages souhaités par les écrits scientifiques et la pratique enseignante actuelle. L'enseignant doit maîtriser le contenu historique, le contenu de la chanson aussi bien que ses élèves afin d'anticiper les défis pour ces derniers. Aussi, il serait probablement intéressant de revoir la structure des premiers cours du document afin de mettre en valeur la méthode historique et, par conséquent, développer la pensée historienne chez les élèves. Ces pratiques guidées pourraient permettre d'avoir un impact à long terme sur les cours suivants. Aussi, pour aider les enseignants, il serait fort pratique de faire un enregistrement pour inspirer les enseignants plus anxieux de présenter en classe du matériel qu'ils n'ont pas eux-mêmes construit.

Finalement, mon travail n'est pas isolé dans le contexte universitaire, mais répond à une curiosité méthodologique fréquente. Le défi de la conception de la séquence de cours est immense puisqu'il doit tenir compte des goûts en chanson des élèves comme des enseignants, mais aussi de leur force en histoire. Il y a donc certainement plusieurs façons d'essayer autrement de construire la séquence d'apprentissage en variant la forme ou le contenu. Peut-être que l'utilisation d'une application sur iPad serait utile? Peut-être que c'est le nombre de documents qui rend la chanson difficile à gérer ? Peut-être, finalement, que c'est le type de texte, souvent poétique, qui rend le contenu de la chanson moins accessible aux élèves qui ont déjà de la difficulté avec la prose.

Par contre, une chose est certaine, l'utilisation de la chanson en classe motive autant les élèves que les enseignants à faire de l'histoire. C'est ce que les discussions avec les enseignants et les sondages auprès des élèves ont clairement pu constater. Rien que pour cette raison, il faudrait continuer de travailler sur cette séquence afin d'amener les élèves à mieux faire de l'histoire. À moins que ce soit une question de mémoire à long terme puisqu'encore ce mois-ci, j'ai croisé d'anciens élèves qui m'ont parlé de *Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried* et d'autres de *Sacré Charlemagne*.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Anadón, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Artigue, M. (1989). *Recherches en Didactique des Mathématiques. Ingénierie didactique* (Éditions de la Pensée sauvage). Repéré à l'URL <http://rdm.penseesauvage.com/Ingenierie-didactique.html>
- Association québécoise de l'industrie du disque, du spectacle et de la vidéo (2014). *État des lieux de l'industrie québécoise de la chanson* (ADISQ). Repéré à l'URL <http://www.adisq.com>
- Bancel, N. (2000) *La méthode historique* [format pdf] Repéré à <http://caratome.free.fr/Formations/MaitriseEntrPerf/MethodeHistorique.pdf>
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme de l'éducation : La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Canada : Presses université de Montréal.
- Baribeau, C. (2005). *Le journal de bord du chercheur. Recherches qualitatives*, Hors série (2), 98-114.
- Beaudoin, P. (1999, janvier-février). Monsieur, à quoi ça sert l'histoire? *Traces*, 37(1), 27-28.
- Ben Aissa, H. (2001, juin). *Quelle méthodologie de recherche appropriée pour une construction de la recherche en gestion?* Communication présentée à la 10^e

- conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Université Laval, Québec. Résumé repéré à <http://www.strategie-aims.com>
- Binkiewicz, D. (2006). Tunes of the Times: Historical Songs as Pedagogy for Recent US History. *The History Teacher*, 39(4), 515-520.
- Bloch, M. (1999). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Collin.
- Boucher, Imelda (1975). *Méthodes de travail pour enseigner une chanson*. Recueil inédit.
- Bouhon, M. (2009, hiver). Entre logique linéaire et logique de recherche : la conception du « fil conducteur » auprès des enseignants d'histoire du secondaire. *Diversité canadienne*, 7 (1), 61-68.
- Bouliane, S. (2007) Début de la chanson populaire enregistrée au Canada français *Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française*. Repéré à <http://www.ameriquefrancaise.org/>
- Brouillette, D. (2011, 1^{er} février). Je me souviens... pas trop. *Le courriel*, Repéré à <http://www.journallecourrier.com>
- Brunet, A. (1998). *La chanson québécoise d'expression francophone. Le paysage sonore en 1998*. Québec : Société de développement des entreprises culturelles. Repéré à <http://www.sodec.gouv.qc.ca/>
- Champagne, A. (2001) *Aspects de l'histoire du XXe siècle*. Le désastre de 1940. Recueil inédit.
- Charlier, B. (2006) *Recherche-Action-Formation. Quelles questions se poser?* Belgique : Université Friburgensis, Repéré à www.unifr.ch/didactic
- Charette, André (1998). La chanson de la Nouvelle-France. *Traces*, 36 (1), 52.

- Charette, André (1999). Contes et légendes du Québec. *Traces*, 37(4), 35.
- Cohen-Janca, I. (2010). *T'étais-tu, toi? Staline*. Paris : Actes Sud Junior.
- Cooper, J. (2015, avril). Oscar Wilde In America. Repéré à <http://www.oscarwildeinamerica.org>
- Côté, H. (2008, mai-juin). Ouvrir la classe d'histoire à la culture par le roman historique. *Traces*, 46 (3), 40.
- Cloerec, René. (2008, 7octobre). *Vive Henri IV! Chanson traditionnelle*. [Vidéo en ligne] Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=uoQT7IrUHwM>
- Dalongeville, A. (2005). *Regards sur les sociétés* (vol.1). Montréal : Les éditions CEC.
- Dalongeville, A. (2006). *Regards sur les sociétés Manuel de l'élève* (vol. 2). Montréal : Les éditions CEC.
- Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P. Seixas, P. (2001). Raising Standards in History Education. *International Review of History Education*, 3,1-17.
- Corbeil, P. (2011) Bref aperçu de la méthode historique à l'usage des étudiants du cours Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Document inédit. Repéré à <http://www.cdummond.qc.ca>
- Dubois, N. (2009) Je m'interroge, tu t'interroges, il s'interroge... Comment y arriver? *Enjeux de l'univers social*, 6(2),12-14.
- Dzuris, L. (2003). Using Folk Songs and Ballads in an Interdisciplinary Approach to America History. *The History Teacher*, 36 (3), 331-342.
- Eamon, M. (2004, 30 mars). Les sources primaires et les sources secondaires. Bibliothèque et Archives Canada. Repéré à collections.canada.gc.ca

- Éthier, M. et Lefrançois, D. (2009). Quels éléments des compétences visées en HEC du secondaire mobilisent-ils en situation de résolution de problèmes historique? *Enjeux de l'univers social*, 5(4), 21-23.
- FNEEQ. (2013). Les réformes du currilum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation, avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation, [format pdf] Repéré à <http://www.feepeq.com>
- Gingras, P. (1998, janvier-février) La chanson au service de l'histoire en histoire 214 et 414 (partie 1), *Traces*, 36(1), 26-31.
- Gingras, P. (1999, novembre-décembre) La chanson au service de l'histoire en histoire 214 et 414 (partie 2), *Traces*, 37(4), 14-19.
- Gingras, P. (1999, mars-avril) Le roman historique en classe, *Traces*, 37(2),16.
- Gouvernement du Québec (2011) *Parts des ventes d'enregistrements sonores selon le type de support et la langue de l'enregistrement, données hebdomadaires*, Québec : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.
- Guller, A. (1978). *Le 9^e Art : Pour une connaissance de la chanson française contemporaine*, Bruxelles : Éd.Vokaer.
- Harman, C. (2012). *Une histoire populaire de l'humanité. De l'âge de pierre au nouveau millénaire*. Montréal : Boréal Compact.
- Haydée, M. (2008). *La chanson d'expression française*. Repéré sur le site de organisation internationale de la francophonie <http://www.franparler.org/parcours/chanson.htm>

- Henry, S. (2012) *Tracés et projections : approches d'une chanson de création*, (Mémoire de concours de composition inédit), Conservatoire de chanson de Montréal.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé S.A. éd.
- Ithaca College. (2010) *Media construction of social justice. Unit 2: women's suffrage*. Repéré à <http://www.ithaca.edu>
- Kurtus, R. (2010) We didn't Start the Fire Joel (facts) History Summary from 1949-1989. Repéré à <http://www.school-for-champions.com>
- Landry, N., Bhanji-Pitman, S. et Auger, R. (2005). Comparaison d'un mode de sélection par le chercheur et d'un mode d'extraction automatisée de données textuelles. *Recherches qualitatives*, hors série (2), 70-85.
- Laurin, D. (2011, 5^e février). Une tendance—Plus que jamais, des sagas et des romans historiques. *Ledevoir.com*, Repéré à <http://www.ledevoir.com/>
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998) Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 11-13.
- Levstik, L. et Barton, K. (2005). Doing history. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. *The arts Makes us All Part of Humankind* (2^e édition, 171-190).
- Maginot Moselle (2008). La ligne maginot et l'histoire du secteur fortifié de Faulquemont. Repéré à <http://maginotmoselle.free.fr>

- Martin, D. (2005) *Teaching for historical thinking: Teacher conceptions, practices, and constraints* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertation & These (AAT 3187316)
- Mercadier, J. (2002) *Élaboration et mise au point d'un questionnaire d'enquête sur la place de la chanson française à l'école primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e édition, traduit M.H. Rispal). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Miller G. (2007) *Engaging diverse learners in historical thinking* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (AAT 3268509).
- Ministère de l'Éducation, Loisir et des Sports du Québec. (1997). Les États généraux sur l'éducation. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, Loisir et des Sports du Québec. (2011) *Cadre d'évaluation des apprentissages. Modèle révisé. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire*. Repéré à <http://www.cspo.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire-1^{er} cycle*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, S. (2012). *Le programme en chansons* Académie de Poitiers. [format pdf]
Repéré à <http://ww2.ac-poitiers.fr/>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pickles, E. (2010) How can Students' Use of Historical Evidence be Enhanced?: A Research Study of the Role of Knowledge in Year 8 to Year 13 Students' Interpretations of Historical Sources. *Teaching History* 139, 41-51.
- Plante, S. (2015, 28 août) L'auteur d'une chanson anti-Harper est sous enquête. *Journal de Montréal*, Repéré à <http://www.journaldemontreal.com>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Repoussi, M. (2009, hiver) History textbook controversies in Greece, 1985-2008: considerations on the text and the context. *Diversité canadienne*, 7(1), 25-30.
- Richard, J. (1998, novembre-décembre) Démarche historique et démarche d'apprentissage. *Traces*, 36(4), 16-17.
- Roy, B. et Dufrene, D. (2009) *Les cent plus belles chansons du Québec*. Québec : Fides.
- Roy, L. (1998, printemps) Au cœur de la chanson et de l'histoire. *Traces*, 36 (2), 26-27.
- Rudelle, O. (1984). Les écoles historiques. *Revue française de science politique*, 34 (2), 352-353.
- Samian et Loco Locas. (2007) *La paix des Braves!* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.lebatondeparole.com/>

- Suh, Y. (2006). *Using the arts to teach history : Teaching knowledge and beliefs about history*. (Thèse de doctorat) United States : Michigan State University.
- Thériault, N. (2011, 8 janvier) De l'art, s'il vous plaît! Des jeunes ont trouvé matière à plaisir à l'école. *Le Devoir*, Repéré à www.ledevoir.com
- Thompson, B. (2011, 11 janvier) AATF Eastern Mass. Échanges entre professeurs de français. [Billet de blogue]. Repéré à <http://aatf-emass.ning.com/>
- Turner-Bisset, R. (2001). Serving-Maids and Literacy: an approach to teaching literacy through history and music, *Reading*, 35(1), 27-31.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal: De Boeck.
- Van Kalken, F. (1948). Histoire de Belgique. *Revue belge de philosophie et d'histoire*, 26 (26-4), 1151-1155.
- Watson, W. (1998, printemps été) "These mill hands are gettin onbearable": the logic of class formation in 'Life in the Iron Mills' by Rebecca Harding Davis. *Women's Studies Quarterly*. 26(1-2), 116
- Wilson, S. (2001) Research on History Teaching. *Handbook of Research on Teaching*(4^e éd.). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

1938

Katiouchka Katyusha

[Armée rouge](#) [Version](#)

Music by M. Blanter, text by M Isakovsky, 1938.

Paroles

Les pommiers fleurissent la clairière
Colorant le brouillard sur les eaux
Katiouchka dominait la rivière
Et son chant planait sur les roseaux

C'est le chant de l'aigle bleu des steppes
Le soleil vers lui te guidera
Vers celui dont elle garde les lettres
Doux trésor précieux de Katiouchka

Vole au vent vole chanson légère
Vers celui qui au loin s'en alla
Vers celui qui garde la frontière
Porte le salut de Katiouchka

Des pommiers tombaient les feuilles mortes
Et la neige recouvrait les monts
Quand un jour arriva au kolkhoze
La réponse ardente du soldat

Etude :

Katiouchka est une chanson russe devenue traditionnelle. Les paroles furent écrites en 1938 .
La chanson originale évoque l'amour entre une jeune fille et un soldat parti au front qui lui écrit et dont elle conserve précieusement les lettres. Katiouchka est un diminutif affectueux du prénom russe Ekaterina
Elle fut écrite pour la chanteuse russe Lidia Rouslanova, qui en fut la première interprète pendant la Seconde Guerre mondiale.
Les Soviétiques ont choisi Katiouchka comme surnom pour le redoutable lance-roquettes en rafales de la Seconde Guerre mondiale, surnommé par les Allemands « orgue de Staline » (Stalinorgel).

1939

On ira pendre notre linge sur la ligne Siegfried

[Clip](#)

[Source](#)

Paroles :

1. Un p'tit Tommy chantait cet air plein
d'entrain
En arrivant au camp
Tout les p'tits poilus joyeux apprirent le refrain
Et bientôt le régiment
Entonnait gaiement:

Refrain :

On ira pendr' notre linge sur la ligne Siegfried
Pour laver le linge, voici le moment

On ira pendr' notre linge sur la ligne Siegfried
A nous le beau linge blanc.
Les napp's à fleurs et les ch'mis's à Papa
En famille on lavera tout ça
On ira pendr' notre linge sur la ligne Siegfried
Si on la trouve encore là.

2. Tout le monde à son boulot en met un bon
coup
Avec un cœur joyeux
On dit que le colonel est très content de nous
Et tant pis pour les envieux
Tout va pour le mieux

Questions :

1. Quel est le rythme et l'ambiance de la chanson ?
2. Comment l'expliquer par rapport au contexte des relations franco-allemandes.
3. Explique le titre de la chanson.

Etude :

Évidemment, c'est plus facile à chanter qu'à faire... La ligne Siegfried était une ligne de défense allemande sur la frontière française dont la solidité était discutable. Mais la propagande sut lui donner une réalité qui la faisait comparer à la ligne Maginot.

1940

C'est nous les Africains[Clip](#)**Paroles.**

C'est nous les Africains
 Qui revenons de loin
 Nous venons des colonies
 Pour sauver la Patrie
 Nous avons tout quitté
 Parents, gourbis, foyers
 Et nous avons au cœur
 Une invincible ardeur
 Car nous voulons porter haut et fiers
 Le beau drapeau de notre France entière
 Et si quelqu'un venait à y toucher
 Nous serions là pour mourir à ses pieds
 Battez tambours, à nos amours
 Pour le pays, pour la Patrie
 Mourir au loin
 C'est nous les Africains.

Couplet I

Nous étions au fond de l'Afrique
 Gardiens jaloux de nos couleurs,
 Quand sous un soleil magnifique
 A retenti ce cri vainqueur
 En avant ! En avant ! En avant !

Couplet II

Pour le salut de notre empire
 Nous combattons tous les vautours
 La faim, la mort nous font sourire
 Quand nous luttons pour nos amours
 En avant ! En avant ! En avant

Couplet III

De tous les horizons de France
 Groupés sur le sol africain
 Nous venons pour la délivrance
 Qui par nous se fera demain
 En avant ! En avant ! En avant !

Couplet IV

Et lorsque finira la guerre
 Nous reviendrons dans nos gourbis ;
 Le cœur joyeux et l'âme fière
 D'avoir libéré le pays
 En criant, en chantant : en avant !

Questions :

Quelles sont les colonies françaises en 1940 ?

Quelle est le poids du mot « Patrie »

Qu'est ce qu'un « gourbis »

Quelle idée est suggérée par ces vers ?

Quel est le poids de « mourir au loin »

Quelle idée est donnée du départ de ces mobilisés ?

Qui sont les vautours ?

Quel est leur rôle dans la libération de la France

Etude :

L'hymne des Français d'Algérie était au départ une marche militaire destinée aux tirailleurs Marocains.

C'est en 1915 que deux officiers composent les paroles et la musique de ce chant qui à l'époque commence par : "c'est nous les Marocains qui revenons de loin".

Devenu chef de la musique de la garnison d'Alger, le capitaine BOYER entreprend, au début de la seconde guerre mondiale, d'en revoir la copie.

Rebaptisé "le Chant de Guerre des Africains", légèrement modifié au niveau du texte initial, l'hymne accompagne désormais la nouvelle armée d'Afrique.

Il est repris pendant la guerre d'Algérie par les Pieds-Noirs et les partisans de l'Algérie française pour affirmer leur fidélité à la métropole.

Après l'indépendance algérienne en 1962, les musiques et fanfares militaires françaises ne furent pas autorisées à le jouer.

Le Chant des Africains est, avec la Marseillaise, le seul chant militaire qui se chante et se joue au garde-à-vous lors des prises d'armes.

1941

Maréchal nous voilà[Clip](#)**Paroles.**

Une flamme sacrée
 Monte du sol natal
 Et la France enivrée
 Te salue Maréchal !
 Tous tes enfants qui t'aiment
 Et vénèrent tes ans
 A ton appel suprême
 Ont répondu "Présent"

[Refrain:]

Maréchal nous voilà !
 Devant toi, le sauveur de la France
 Nous jurons, nous, tes gars
 De servir et de suivre tes pas
 Maréchal nous voilà !
 Tu nous as redonné l'espérance
 La Patrie renaîtra !
 Maréchal, Maréchal, nous voilà !

Tu as lutté sans cesse
 Pour le salut commun
 On parle avec tendresse
 Du héros de Verdun
 En nous donnant ta vie

Ton génie et ta foi
 Tu sauves la Patrie
 Une seconde fois :
 [au Refrain]

Quand ta voix nous répète
 Afin de nous unir :
 "Français levons la tête,
 Regardons l'avenir !"
 Nous, brandissant la toile
 Du drapeau immortel,
 Dans l'or de tes étoiles,
 Nous voyons luire un ciel :
 [au Refrain]

La guerre est inhumaine
 Quel triste épouvantail !
 N'écoutons plus la haine
 Exaltons le travail
 Et gardons confiance
 Dans un nouveau destin
 Car Pétain, c'est la France,
 La France, c'est Pétain !
 [au Refrain]

Questions :

1. Pourquoi le général serait-il le sauveur de la France ?
2. Qu'a fait le général Pétain pour redonner courage à La France ?

Etude :

« Maréchal, nous voilà ! » est une chanson française à la gloire du maréchal Pétain.

Elle est créée en 1941 mais il y a une « ressemblance frappante² » avec une chanson dédiée au Tour de France 1937 et intitulée La Fleur au guidon de [Frédo Gardoni](#).

Le régime de Vichy

Pendant la Seconde Guerre mondiale, durant l'Occupation, cette chanson est interprétée, entre autres,

La Marseillaise reste l'hymne principal de la France durant cette période et tient une place prépondérante. Mais elle n'est pas officiellement désignée par écrit comme l'hymne national. Elle est souvent suivie, dans la zone Sud – l'occupant interdisant La Marseillaise en zone Nord – du Maréchal, nous voilà ! qui devient l'hymne officieux de l'« État français » de Vichy.

Le Maréchal, nous voilà ! est régulièrement diffusée sur les ondes. Il est joué dans l'ensemble des territoires de la France et de l'Empire ; c'est le cas en particulier dans la plupart des écoles mais aussi dans les chantiers de jeunesse.

1942

*Lili Marleen*Paroles Marlène Dietrich [Clip](#)**Etude :**

Lili Marleen est une chanson allemande dont les paroles sont inspirées du poème écrit en 1915 par le romancier Hans Leip, alors mobilisé.

Son succès est lancé en 1941 lorsque le directeur de la radio militaire allemande de Belgrade, programme ce disque au rebut. Après sa diffusion, les soldats de la Wehrmacht éloignés de leurs foyers et de leurs amies envoient des dédicaces à une émission populaire de cette radio qui fait de la chanson son indicatif.

Ce succès fut tel que l'on s'en inquiéta au NSDAP qui craignait que toute cette nostalgie diminue le mordant des guerriers d'Hitler.

Joseph Goebbels tente d'abord de faire détruire la matrice du disque, puis interdit son interprétation.

Mais la chanson a des protecteurs dont le maréchal Erwin Rommel qui incite les radios à la programmer (jusqu'à 35 fois par jour).

Goebbels ne parvint pas à faire appliquer cette décision mais tient sa revanche lorsqu'il édite une nouvelle version de la chanson : elle est transformée en marche nazie que les Einsatzgruppen diffusent pendant leurs assassinats.

Grâce à la radio militaire allemande de Belgrade, cette chanson franchit la Méditerranée et fut entendue et adoptée par les soldats alliés combattant en Tripolitaine : en 1941 l'émission dédiée aux dédicaces entraîne quotidiennement le cessez-le-feu entre les troupes anglaises et allemandes à Tobrouk lorsque la chanson est diffusée dans les haut-parleurs.

Elle devient l'hymne de la Seconde Guerre mondiale adopté et chanté en allemand jusqu'au printemps 1944 par les belligérants et les civils des deux camps.

En 1942 on vend 160 000 exemplaires du disque et en l'espace de six mois, la chanson est adaptée dans 48 langues. La British Army se vit contrainte de faire produire une version anglaise en mai 1943, dont les interprétations jazzy par Anne Shelton et Vera Lynn connurent un succès fulgurant. Cependant les soldats alliés en attribuèrent à tort la paternité à la seule « Marlène » qu'ils connaissaient, la chanteuse antinazie Marlène Dietrich. Si bien qu'à la fin de la guerre, celle-ci capitula et finit par en donner à son tour une version langoureuse en anglais, en faisant un hymne à la libération.

Les paroles françaises, dues à Henri Lemarchand, furent écrites à la fin de 1941 à la demande de Suzy Solidor, qui créa la version française dans son cabaret « La Vie parisienne » en janvier 1942.

Les américains profitent de la Libération pour récupérer les droits de la chanson et envoyer Lale Andersen effectuer des tournées auprès des soldats en Corée, Indochine. Chanson subversive car transcendant les clivages, elle est interdite dans les pays totalitaires (RDA, Yougoslavie de Josip Broz Tito) et devient l'hymne anti-nucléaire pendant la Guerre froide.

En 2005 pour la commémoration du 60e anniversaire du Débarquement, la chanteuse Patricia Kaas devait la chanter en Mondovision mais les polonais, suite à l'épisode des Einsatzgruppen, lui préférèrent l'Hymne à l'amour. Pour l'écrivain John Steinbeck, Lili Marleen était « *la plus belle chanson d'amour de tous les temps* ».

Questions :

1. Quel rôle a cette chanson pour les troupes ? Souligne en jaune.
2. Que raconte la chanson ?
3. Quelles mesures de censures a-t-elle subie ? Souligne en vert.
4. Que représente cette chanson selon les différentes périodes évoquées ? (bleu)

1943

Le chant des marais

[Ecoute](#)**Paroles.**

Loin vers l'infini s'étendent
Des grands près marécageux.
Pas un seul oiseau ne chante
Sur les arbres secs et creux.

REFRAIN

O, terre de détresse
Où nous devons sans cesse
Piocher.

Dans le camp morne et sauvage
Entouré de murs de fer
Il nous semble vivre en cage
Au milieu d'un grand désert

Bruit des pas et bruit des armes,
Sentinelles jour et nuit,
Et du sang, des cris, des larmes,
La mort pour celui qui fuit.

Mais un jour dans notre vie,
Le printemps reflleurira
Libre enfin, ô ma patrie,
Je dirai tu es à moi.

REFRAIN (bis)

O, terre d'allégresse
Où nous pourrons sans cesse
Aimer.

Questions :

1. Quelle est l'origine de ce chant ? Dans quelle langue a-t-il été composé à l'origine ?
2. Expliquez les expressions :
 - Terres de détresse...nous devons sans cesse piocher
 - Camp morne et sauvage entouré d'un mur de pierre
 - Bruit des pas et bruit des armes,
 - Sentinelles jour et nuit,
 - Et du sang, des cris, des larmes,

Etude :

Le Chant des déportés ou Chant des marais En allemand Moorsoldatenlied, « chanson des soldats de marécage »

Ce chant est composé en 1933 par des prisonniers du camp de concentration de Börgermoor en Basse-Saxe. Il est aujourd'hui entonné lors de chaque cérémonie de la déportation le dimanche précédant le Nouvel an selon le calendrier hébraïque en la Synagogue de la Victoire.

Les paroles de cette chanson ont été écrites par des détenus au camp de concentration de Börgermoor, et, pour affronter avec courage leur travail épuisant, ils élaborèrent ce chant évoquant leurs souffrances et leurs espoirs.

Les détenus du camp étaient pour la plupart des adversaires politiques du régime nazi.

Le titre de la chanson évoque les travaux forcés dans les marécages du camp : culture à l'aide d'outils rudimentaires.

Quelques-uns des déportés de Börgermoor, libérés à l'issue de leur condamnation, choisirent de s'exiler et firent connaître le chant en Angleterre ; c'est là qu'en 1936, on en fit une adaptation pour le chanteur Ernst Busch.

Celui-ci rejoignit en 1937 les Brigades internationales en Espagne, de sorte que le Chant des déportés, chanté par les volontaires allemands des Brigades, acquit rapidement une grande notoriété.

Parallèlement, il se répandit en Allemagne, d'un camp de concentration à l'autre, puis en Pologne occupée, et finit même par atteindre certains déportés du camp d'extermination d'Auschwitz.

De ce chant, il a été créé des versions dans différentes langues.

**1943 LE CHANT DES PARTISANS**[Clip](#) Germaine Sablon[Clip](#) Anna MarlyParoles de **Maurice Druon** et **Joseph Kessel**, Musique d'**Anna Marly**

« Il a été chanté dans les prisons. Les passeurs le sifflaient pour signaler aux clandestins que la voie était libre. Et j'ai vu que des condamnés à mort l'avaient chanté face au peloton d'exécution, et qu'il leur avait été tranché dans la gorge. J'ai toujours pensé que le chant appartenait à ceux qui l'avaient chanté sous l'Occupation, et plus à ses auteurs. » Maurice Druon

Paroles.

Ami, entends-tu
Le vol noir des corbeaux
Sur nos plaines?
Ami, entends-tu
Les cris sourds du pays
Qu'on enchaîne?
Ohé! partisans,
Ouvriers et paysans,
C'est l'alarme!
Ce soir l'ennemi
Connaîtra le prix du sang
Et des larmes!

Montez de la mine,
Descendez des collines,
Camarades!
Sortez de la paille
Les fusils, la mitraille,

Les grenades...
Ohé! les tueurs,
A la balle et au couteau,
Tuez vite!
Ohé! saboteur,
Attention à ton fardeau:
Dynamite!

C'est nous qui brisons
Les barreaux des prisons
Pour nos frères,
La haine à nos trousses
Et la faim qui nous pousse,
La misère...
Il y a des pays
Où les gens au creux de lits
Font des rêves;
Ici, nous, vois-tu,

Nous on marche et nous on tue,
Nous on crève.

Ici chacun sait
Ce qu'il veut, ce qu'il fait
Quand il passe...
Ami, si tu tombes
Un ami sort de l'ombre
A ta place.
Demain du sang noir
Séchera au grand soleil
Sur les routes.
Sifflez, compagnons,
Dans la nuit la Liberté
Nous écoute...

Questions : [Vocabulaire et expressions](#). Strophe 1 : « le vol noir »

« Les cris sourds du pays qu'on enchaîne »

Strophe 2 « Montez de la mine, Descendez des collines »

Strophe 3 « Et la faim qui nous pousse, La misère... »

Strophe 4 « si tu tombes un ami sort de l'ombre à ta place »

[A qui s'adresse ce chant ?](#) 1. Souligne en rouge les partisans dans le texte

2. Qu'est ce qu'un partisan ?

3. Que sont-ils appeler à faire ?

4. Couplet 2 que devient le partisan :

[Pourquoi résister ?](#)

5. Souligne en vert les raisons de résister

6. Couplet 3 à Quel lieu fait référence le mot « ici » le front

[Comment répondre à l'appel à la Résistance ?](#)

7. Encadre en vert les différentes façons de résister.

1944

*Fleur de Paris***Paroles.**

*Mon épicier l'avait gardée dans son comptoir
Le percepteur la conservait dans son tiroir
La fleur si belle de notre espoir
Le pharmacien la dorlotait dans un bocal*

*L'ex-caporal en parlait à l'ex-général
Car c'était elle, notre idéal*

*C'est une fleur de Paris
Du vieux Paris qui sourit
Car c'est la fleur du retour
Du retour des beaux jours
Pendant quatre ans dans nos cœurs
Elle a gardé ses couleurs
Bleu, blanc, rouge, avec l'espoir elle a fleuri,
Fleur de Paris*

Le paysan la voyait fleurir dans ses champs

Jacques Hélian et son Orchestre [Clip](#)

*Le vieux curé l'adorait dans un ciel
tout blanc
Fleur d'espérance
Fleur de bonheur
Tout ceux qui se sont battus pour nos libertés
Au petit jour devant leurs yeux l'ont vu briller
La fleur de France
Aux trois couleurs*

*C'est une fleur de chez nous
Elle a fleuri de partout
Car c'est la fleur du retour
Du retour des beaux jours
Pendant quatre ans dans nos cœurs
Elle a gardé ses couleurs
Bleu, blanc, rouge, elle était vraiment avant
tout
Fleur de chez nous*

Questions :

Que symbolise la fleur de Paris ?

A quoi fait référence le premier couplet ?

Le sujet de la chanson :

Refrain :

Les « beaux jours »

2ème couplet

Que faisaient les « curés et paysans » pendant la guerre ?

Etude :

« Fleur de Paris » est une chanson d'espoir et de triomphe. Les paroles honorent ceux qui ont gardé l'espoir et l'amour de la patrie. La musique, les trompettes, et la voix de Maurice Chevalier ajoutent plus de force et d'émotion à la chanson. Ensemble, elles communiquent la joie de savoir que le bien a réussi et que la guerre sera bientôt finie.

1945

Demain quand tu reviendras

Ecoute en classe

1946

Pour me rendre à mon bureau[Clip Brassens](#)[Clip Les ogres de Barback](#)[Clip les Croquants](#)[Clip les petites Bourettes](#)**Paroles.**

1. Pour me rendre à mon bureau,
J'avais acheté une auto:
Une jolie traction-avant
Qui filait comme le vent.
C'était en juillet 39,
Je me gonflais comme un bœuf
Dans ma fierté de bourgeois
D'avoir une voiture à moi.

Mais vint sep.et je pars pour la guerre.
Huit mois plus tard, en revenant,
Réquisition d'ma 11 chevaux légère
Strengst verboten provisoirement.

2. Pour me rendre à mon bureau
Alors j'achète une moto:
Un joli vélomoteur,
Faisant du quarante à l'heure.
À cheval sur mon teuf-teuf,
Je me gonflais comme un bœuf
Dans ma fierté de bourgeois
De rentrer si vite chez-moi.

Elle ne consommait presque pas
d'essence,
Mais presque pas, c'est encore trop.
Voilà qu'on me retire ma licence.
J'ai dû revendre ma moto.

3. Pour me rendre à mon bureau

Alors j'achète un vélo:
Un très joli, tout nickelé,
Avec une chaîne et deux clés.
Monté sur des pneus tout neufs
Je me gonflais comme un bœuf
Dans ma fierté de bourgeois
D'avoir un vélo à moi.

J'en ai eu coup sur coup une 12 aine
On m'les volait périodiquement.
Comme chacun d'eux valait le
prix d'une Citroën,
Je fus ruiné très rapidement.

4. Pour me rendre à mon bureau
Alors j'ai pris le métro.
Ça ne coûte pas très cher
Et il y fait chaud l'hiver.
Alma, léna et Marboeuf,
Je me gonflais comme un bœuf
Dans ma fierté de bourgeois
De rentrer si vite chez-moi.

Hélas par économie de lumière,
On a fermé bien des stations
Puis ce fut ce fut la ligne toute entière
Qu'on supprima sans rémission

5. Pour me rendre à mon bureau
J'ai mis deux bons godillots
Et j'ai fait quatre fois par jours

Le trajet à pied aller-retour
Les Tuileries, le Pont-neuf,
Je me gonflais comme un bœuf
Fier de souffrir de mes cors
Pour un si joli décor

Hélas bientôt je n'aurai plus d'godasses
Le cordonnier ne r'semelle plus
Mais en homme prudent et perspicace
Pour l'avenir j'ai tout prévu:

6. Je vais apprendre demain
À me tenir sur les mains.
J'irai pas très vite bien sûr
Mais je n'userai plus d'chaussures.
J'verrai l'monde de bas en haut.
C'est peut-être plus rigolo.
J' y perdrai rien par surcroît
Il n'est pas drôle à l'endroit.

Pour peu que sur le trottoir
J'ai la chance de mettre la main
En plein dedans, en plein dedans
De la chose que je pense,
Je serai l'homme le plus content,
Ca me portera bonheur
Et ça me donnera du cœur
Pour attendre patiemment
Ma future traction avant

Questions**1^{er} couplet :**

Que se passe t-il en septembre 1939 ?

Que se passe t-il 8 mois plus tard : armistice de La France ?

2^{ème} couplet Quelle est l'idée de ce couplet ?

3^{ème} couplet Quelle est l'idée de ce couplet ?

4^{ème} couplet Quelle est l'idée de ce couplet ?

5^{ème} couplet Quelle est l'idée de ce couplet ?

6^{ème} couplet Quelle est l'idée de ce couplet ?

« Voir le monde de bas en haut »

Quelle est la chose à laquelle il pense ?

Quel est le « ton » de ce dernier couplet ?

Annexe B- Document de travail du cours 4-Le désastre de 1940

a) Présentation Powerpoint créée par Éloïse à partir de la séquence de cours de Sylvaine Moreau (2012)

La seconde guerre mondiale en chansons

*Activité préparée par Josée Henry
dans le cadre de sa thèse sur le lien
entre la musique et l'apprentissage*

RAPPEL

La seconde guerre mondiale oppose
les pays de l'Axe aux Alliés.

Principaux pays de l'Axe:

Allemagne, Italie, Japon.

Principaux pays alliés:

Union Soviétique, France, Royaume-
Uni, États-Unis

Rappel: Les étapes de la SGM

1. Les tentatives d'apaisement
2. Les offensives victorieuses de
l'Axe en Europe : 1939-1942
 - La drôle de guerre
 - L'occupation de la France
 - L'opération Barbarossa
3. Contre-offensives et victoires
des Alliés en Europe 1942-1945
 - L'entrée en guerre des Américains
 - Le débarquement de Normandie

En rouge: ce que nous
faisons aujourd'hui

Les tentatives d'apaisement



LES CHANSONS ÉTUDIÉES

1. Le désastre de 1940 - chanson "ligne Siegfried" »
(mercredi 29 avril)
1. Pétain et la collaboration - chanson "maréchal nous
voilà" » (vendredi 1^{er} mai)
2. La solution finale, politique préméditée ou concours
de circonstances dans "partisan" de Leonard Cohen

La drôle de guerre: longue période
d'attente où rien ne se passe



La France est prête : une drôle de guerre



Au front - pose de fil de fer barbelé.

Décembre — Depuis le 3 septembre, date de la déclaration de guerre, le front français, sous réserve de quelques opérations de faible envergure dans la région de Longwy, dans les tout premiers jours des hostilités, est resté parfaitement calme.

Après dix septembre, le témoignage ci-dessous est exact. Y est pas modifié jusqu'à la fin de l'année :

Des armées de l'Est — Le 3 septembre, « Pour un premier contact avec les armées, un itinéraire fixé par le commandement nous a conduits durant cinq jours de Thionville à Montbéliard, nous arrivant pour une brève visite dans des

unités d'armes et de fonctions différentes, échelonnées, sauf sur la ligne du Rhin, loin à l'arrière du front.

Ces premiers impressions concernent donc non pas la zone des opérations, mais le gros de notre armée.

Je suis ce petit monde parce que, peut-être, un officier d'état-major en position dans la vallée de la Saône ne m'y a point dit ce que je viens d'entendre d'un capitaine de chars légers, devant la grange d'une ferme lorraine.

« C'est tout de même une drôle de guerre... Il se agit avec une pointe de dépit sérieux et, comme je l'interprète du regard, il ajoute :

« Parmi les troupes dont le moral risque d'être abattu au sein de la nation tout entière... »

Il ne faut point conclure pour autant que notre haut commandement serait, depuis le 3 septembre, demeuré immobile.

Neuf armées françaises représentant plus de cent vingt divisions, auxquelles s'ajoutent nos divisions britanniques commandées par le général Gort, ont été déployées de la mer du Nord à la Saône. Elles s'articulent, d'ouest en est, en trois groupes d'armées :

1^{er} groupe d'armées (qui comprend le corps expéditionnaire anglais) de la mer à Longwy (général Brette) ;

2^e groupe d'armées, de Longwy à Sélestat (général Pétel) ;

3^e groupe d'armées, de Sélestat à la trouée de Belfort (général Bédier).

Les 2^e et 3^e groupes d'armées s'appuient sur les ouvrages fortifiés de la ligne Maginot qui, depuis de Montmédy à la frontière suisse.

L'ensemble du dispositif est, sous l'autorité du généralissime Gamelin, placé sous le commandement direct du général Gourcy, commandant en chef du front du Nord-Est.

On voit ainsi que nos troupes de chars prestigieuses, la France est prête pour la bataille, quelle soit offensive ou défensive.

Le pas de l'oise (en allemand : Stechschritt) est le pas cadencé adopté par certains corps d'armées lorsqu'ils défilent. Le soldat marche alors, le buste droit, les jambes tendues qu'il lève jusqu'à presque 90° du corps et fait claquer ses bottes en les laissant retomber au sol, le balancement accentué des bras est alors parfois synchronisé lorsque ceux-ci ne portent pas d'armes.



PREMIER COUplet

Un petit _____ chantait cet air plein _____
En arrivant au camp
Tous les petits _____ joyeux apprirent le refrain
Et bientôt tout le _____
Entonnait gaiement

Qu'est-ce qu'un Tommy?

Qu'est-ce qu'un Poilu?

VERSION FRANÇAISE DU REFRAIN

On ira pendre notre _____ sur la ligne Siegfried
Pour laver le linge, voici le moment
On ira pendre notre linge sur la ligne Siegfried
À nous le beau linge
Les vieux mouchoirs et les chemises à Papa
En famille on lavera tout ça
On ira pendre notre linge sur la ligne Siegfried
_____ on la trouve _____
On ira là

Pourquoi dire « À nous le beau linge blanc »?

DEUXIÈME COUplet

Tout le monde à son boulot, On met un bon coup
Avec un cœur joyeux
On dit que le Colonel est très content de nous
Et tant pis pour les envieux
Tout va pour le mieux.

Souligne les adjectifs DANS TOUTE LA HANSON qui montre l'attitude positive des soldats Alliés.

VERSION ANGLAISE DU REFRAIN

We're going to hang out the washing on the Siegfried Line.
Have you any dirty washing, mother dear?
We're gonna hang out the washing on the Siegfried Line.
Because the washing day is here.
Whether the weather may be wet or fine.
We'll just rub along without a care.
We're going to hang out the washing on the Siegfried Line.
If the Siegfried Line is still there.

Pourquoi existe-t-il une version anglaise du refrain?

Sung from www.theadamsmusic.co.uk

WE'RE GOING TO HANG OUT THE WASHING ON THE SIEGFRIED LINE
Kennedy & Carr

Mother, dear, I write to you from somewhere in France
Hoping this finds you well
Sergeant says I'm doing fine, a soldier and a half
Here's a song that we all sing, it will make you laugh

Chorus
We're going to hang out the washing
On the Siegfried Line
Have you any dirty washing Mother dear?
We're going to hang out the washing
On the Siegfried Line
Cos the washing day is here
Whether the weather may be wet or fine
We'll just rub along without a care
We're going to hang out the washing
On the Siegfried Line
If the Siegfried Line's still there!

Chorus
Everybody's mucking in and doing their job
Wearing a great big smile
Everybody's got to keep their spirits up today
If you want to keep it this way, here's a song to sing

Chorus
(music)

Whether the weather may be wet or fine
We'll just rub along without a care
We're going to hang out the washing
On the Siegfried Line
If the Siegfried Line's still there!

Version allemande...

Yeah, my boy, you thought it would be so easy
At the great Washing Day on the German Rhine.
Oh, and you really filled your trousers, didn't you?
And when the German Washing Day is over,
Man, you won't need any more washing.

La ligne Maginot

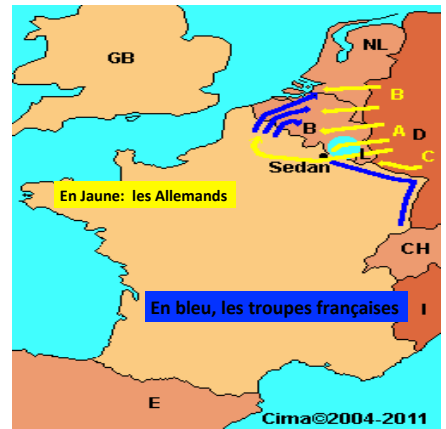
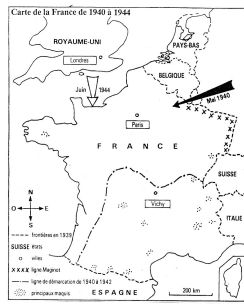
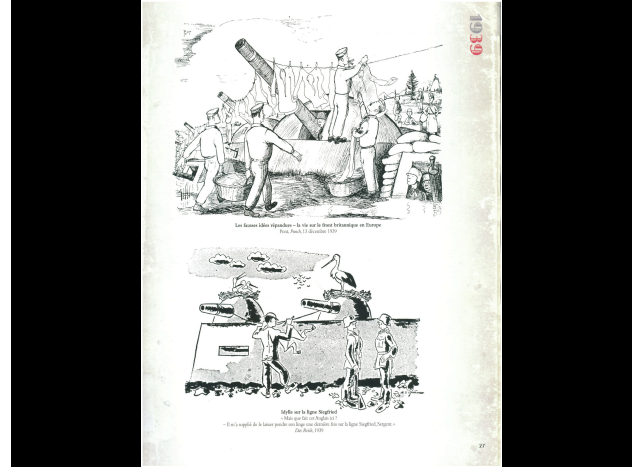




Photo Annie L



La ligne Siegfried

Ensemble de champs de mines, de pièges antichars et de casemates (ou blockhaus).



Dents de dragon: Piège anti char

<https://www.youtube.com/watch?v=y1xeE8M2lqo> (10 premières minutes)

Blockauss MOM (main d'œuvre militaire)

En français courant, blockhaus est devenu un terme générique comme bunker ou casemate et désigne désormais tout type d'ouvrage militaire bétonné, a priori isolé ou de petite dimension. Son équivalent strict est tout simplement bloc, employé pour la Ligne Maginot.



Mine anti-char



L'effondrement militaire français du printemps de 1940 reste l'évènement le plus important de l'histoire de la France contemporaine. En 6 semaines, la deuxième armée d'Europe s'écroule face à une armée allemande mécanisée et dirigée par des stratèges inventifs et audacieux.

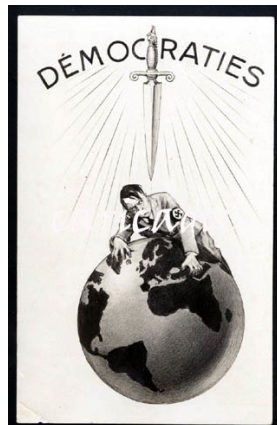
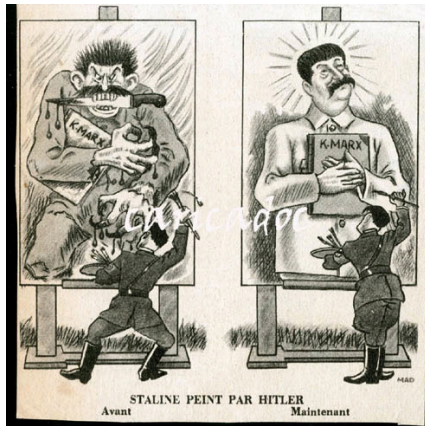
Plus de soixante-dix ans plus tard, les historiens restent fascinés par l'ampleur de la catastrophe et la rapidité de la défaite militaire de la France. Pourtant, le rapport de force était loin d'être défavorable à la France. Les Français alignaient 101 divisions au début du mois de mai 1940, tandis que les Allemands disposaient de 140. Avec l'aide des alliés britanniques, belges et néerlandais, on comptait en réalité 144 divisions.

Les Allemands disposaient de 2 800 tanks contre 3000 pour les Français. En général, les chars français étaient égaux ou supérieurs aux tanks allemands, mais, le problème majeur, la plupart des chars français n'étaient pas équipés de radio... et ne pouvaient à peu près pas communiquer entre eux ou avec le commandement.

Les Allemands avaient un net avantage en ce qui concerne l'aviation. Ils comptaient 4 000 appareils, dont 1 000 chasseurs et 1 800 bombardiers, tandis que la France disposaient de 1 407 avions, dont 175 bombardiers, la plupart trop anciens, en plus de 416 avions britanniques.

Pour comprendre la défaite, il faut considérer la stratégie conçue et mise en oeuvre par les belligérants. L'armée française est dirigée par le général Gamelin (68 ans) qui croit que l'offensive allemande viendra de la Belgique, comme en 1914. Le haut-commandement français croit que la ligne Maginot qui longe la frontière franco-allemande rend impossible une attaque allemande sur le front centre. Hélas pour les Français, la ligne Maginot ne couvrait pas la frontière belge ni les Ardennes. On croyait que cette chaîne de montagnes empêcherait une attaque avec des divisions blindées. Pourtant, il y avait des routes que pouvaient emprunter les chars allemands; ils pourraient percer le front du côté de Sedan.

Gamelin ne croyait pas aux divisions blindées ni à l'emploi des tanks comme fer de lance des armées. Certes, la France avait autant de chars que l'Allemagne, mais ces tanks étaient employés comme support de l'infanterie et ils étaient dispersés entre les différents fronts et entre les différentes unités. Donc, si les blindés allemands perçaient le front des Ardennes, il n'y avait que des divisions d'infanterie pour tenter de les arrêter...



Le sourire légendaire du Caporal BLIND

b) Corrigé du document de travail adapté par l'auteure de cette recherche à partir de la séquence de Sylvaine Moreau (2012)

Le désastre de 1940

A- Comprendre l'attitude des soldats Alliés

<https://www.youtube.com/watch?v=n-FOBu8gsdM> (Version française)

<https://www.youtube.com/watch?v=SIH1nfm8L30> (English version)

Nous irons pendre notre linge sur la ligne

Siegfried (Ray Ventura, 1939)

1- Écoute la chanson et complète les vers

PREMIER COUPLET

Un petit **Tommy** chantait cet air plein **d'entrain**
En arrivant au camp
Tous les petits **Poilus** **joyeux** apprirent le refrain
Et bientôt tout le **régiment**
Entonnait gaiement

VERSION FRANÇAISE DU REFRAIN

On ira pendre notre **linge** sur la ligne Siegfried
Pour laver le linge, voici le moment
On ira pendre notre linge sur la ligne Siegfried
A nous le beau linge **blanc**
Les vieux mouchoirs et les chemises à Papa
En famille on lavera tout ça
On ira pendre notre linge sur la ligne Siegfried
Si on la trouve **encore là**

DEUXIÈME COUPLET

Tout le monde à son boulot, On met un bon coup
Avec un cœur **joyeux**
On dit que le Colonel est très **content** de nous
Et tant pis pour les envieux
Tout va pour le mieux.

VERSION ANGLAISE DU REFRAIN

We're going to hang out the washing on the Siegfried Line.
Have you any dirty washing, mother dear?
We're gonna hang out the washing on the Siegfried Line.
Because the washing day is here.
Whether the weather may be wet or fine.
We'll just rub along without a care.
We're going to hang out the washing on the Siegfried Line.
If the Siegfried Line is still there.

Qu'est-ce qu'un Tommy?
Un soldat britannique

Qu'est-ce qu'un Poilu?
Un soldat français

Pourquoi dire « À nous le beau linge blanc »?
Les soldats français vont gagner. En se rendant, les Allemands vont brandir du linge blanc. C'est donc les Français qui auront le beau linge blanc.

Souligne les trois **adjectifs**
DANS TOUTE LA
CHANSON qui montre
l'attitude positive des soldats
Alliés.

Pourquoi existe-t-il une version anglaise du refrain?
Les Français et les Britanniques sont des Alliés.

Questions de compréhension

2. Qu'est-ce que la ligne Siegfried?

- a) Une corde pour étendre le linge au soleil.
- b) C'est une fortification allemande construite pendant la Première Guerre mondiale. C'est une ligne de défense militaire composée de canons, de barbelés, de murets, etc.
- c) C'est une fortification française sur la frontière franco-allemande. C'est une ligne de défense militaire à la pointe de la technologie militaire.

3. Fières de la ligne Maginot rénovée pour la Deuxième Guerre mondiale, les armées anglaise et française se moquent de la ligne de défense allemande. **En observant cette caricature, explique la blague.**

On fait un jeu de mots entre « ligne » de défense et « ligne » pour sécher les vêtements. Il n'y a tellement pas d'action que l'on voit des nids de cigognes sur la caricature allemande. C'est la « drôle de guerre ». Aussi, les vêtements blancs sont généralement ceux que

l'armée vaincue montre à l'armée gagnante pour se rendre. La chanson affirme d'ailleurs « À nous le beau linge blanc ». La France et l'Angleterre ridiculisent la force de la ligne Siegfried puisque la ligne Maginot est une meilleure ligne de défense.

4. Tu as souligné les adjectifs qui illustrent l'attitude des soldats. À droite, tu peux observer l'emblème des unités de la ligne Maginot, représentant un canon pointant hors d'un créneau, le tout couronné par une tourelle. Considérant les adjectifs et l'emblème des soldats français, **quels sont le rythme et l'ambiance de la chanson?**

Le rythme saccadé de la chanson imite la chanson militaire allemande. L'ambiance joyeuse reflète l'attitude détendue des militaires français et anglais. Ils sont assurés de la force de la ligne Maginot, comme on peut le constater sur le logo ci-contre qui affirme « On ne passe pas ».



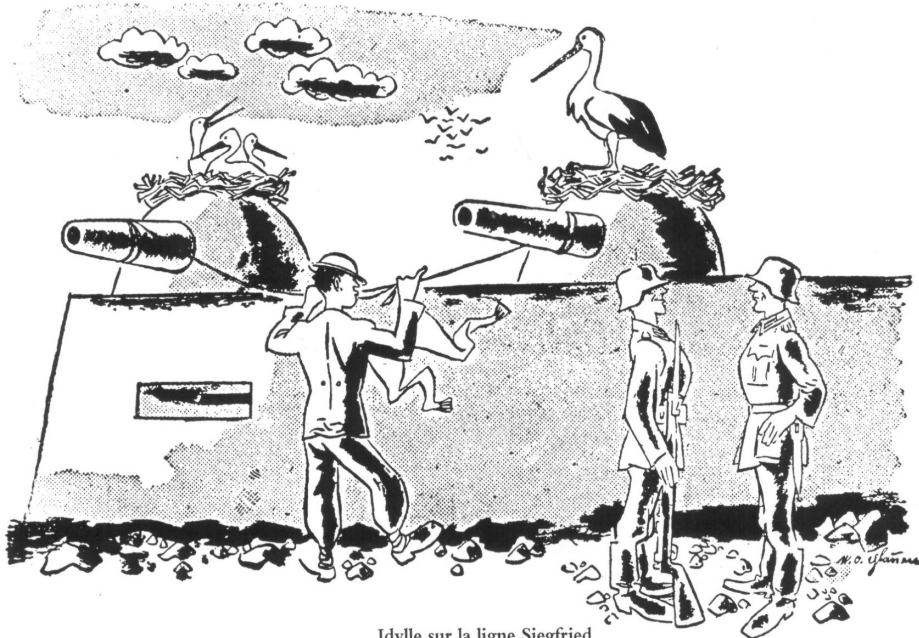
Les fausses idées répandues – la vie sur le front britannique en Europe
Pont, *Punch*, 13 décembre 1939



B- Comprendre l'attitude des soldats de l'Axe

5. Les Allemands ont perdu la Première Guerre mondiale notamment à cause de l'usure du temps. Cette fois, ils ne veulent pas investir dans une ligne de défense, mais attaquer aussi rapidement que possible. La ligne Siegfried n'a donc pas été particulièrement rénovée.

Ainsi, en 1939, en réponse à la caricature française, la revue allemande *Das Reich* se moque d'un soldat anglais et de leur chanson "We're gonna hang the washing on the Siegfried line"... parce que cette fois, leur stratégie sera l'attaque!



Idylle sur la ligne Siegfried
« Mais que fait cet Anglais ici ?
– Il m'a supplié de le laisser pendre son linge une dernière fois sur la ligne Siegfried, Sergent. »
Das Reich, 1939

6. Voici la réponse allemande à la chanson de Ray Ventura. Un tout dernier couplet.

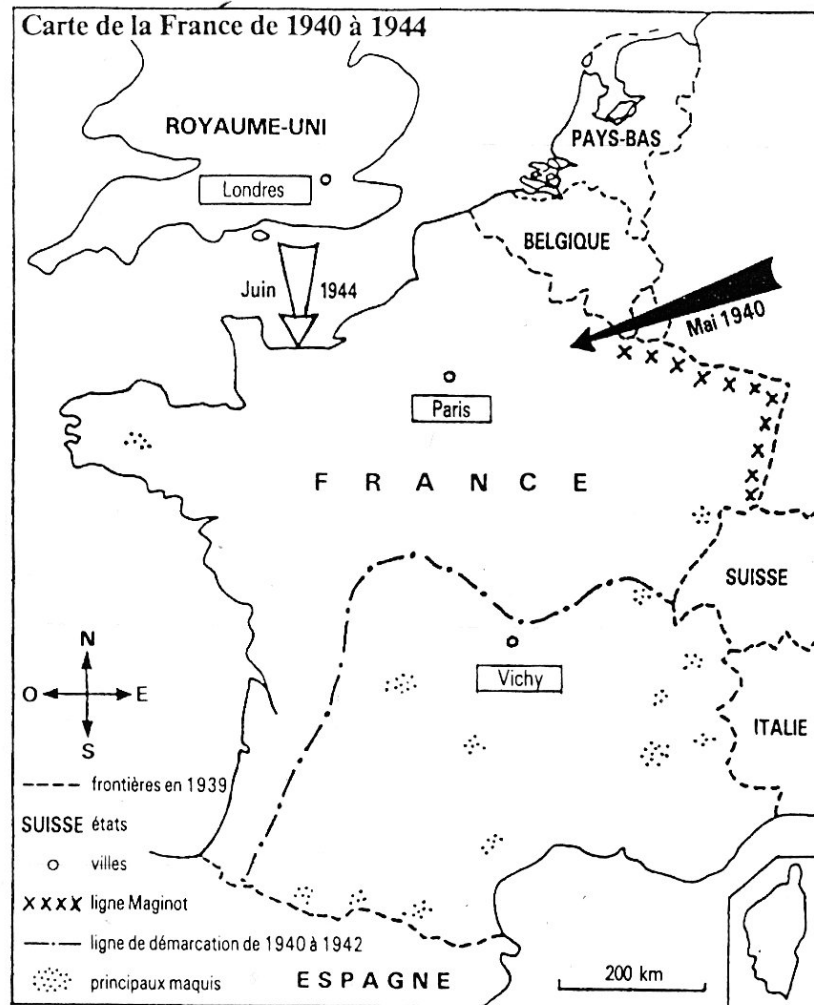
Yeah, my boy, you thought it would be so easy
At the great Washing Day on the German Rhine.
Oh, and you really filled your trousers, didn't you?
And when the German Washing Day is over,
Man, you won't need any more washing.

Les Allemands ne prévoient pas faire la vaisselle et passer le balai alors que veulent-ils nettoyer "at the great Washing day"? Les pays Alliés

De son côté, l'Allemagne rit de la situation puisque sa stratégie n'est pas centrée sur cette ligne de défense, mais sur l'attaque. Pour le moment, l'Axe gagne du temps sur le front avec la France et concentre ses forces en Pologne. Si l'armée Alliée avait attaqué la ligne Siegfried à ce moment-là, elle aurait pu marcher jusqu'à Berlin. Dans les caricatures, les deux groupes laissent les soldats accrocher leurs vêtements à laver sur la ligne Siegfried croyant vaincre l'ennemie.

7. La ligne Maginot est une ligne de défense française. Elle est représentée par des xxxxx. Colorie-la en bleu. Colorie la Belgique en orange et la Suisse en jaune.
 Regarde la carte attentivement et **suggère trois façons différentes pour l'Allemagne d'envahir la France.**

- a. Indice 1 : Plan Schlieffen
 Tout comme pendant la Première Guerre mondiale, les Allemands contournent la ligne de défense française par le Nord et attaquent après avoir traversé les pays neutres comme la Belgique.
- b. Indice 2 : Suisse
 L'armée contourne la ligne de défense française par le Sud et attaque après avoir traversé les montagnes Suisses avec les armées et les blindés.
- c. Indice 3 : La forêt des Ardennes
 La force de la ligne Maginot n'est pas la même partout. La forêt des Ardennes est un obstacle naturel que l'on peut maîtriser avec les blindés.

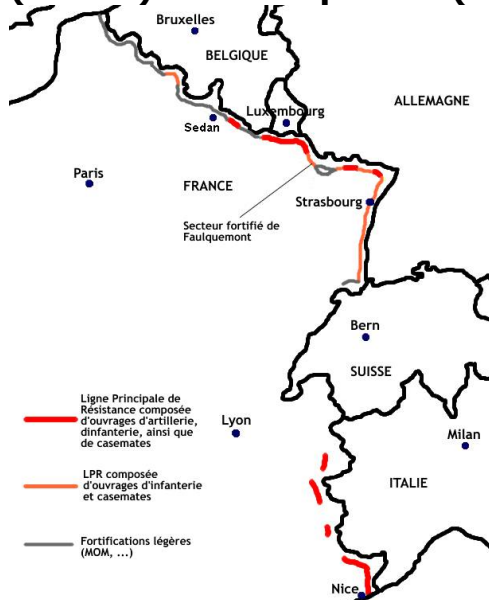


Laquelle des trois prendrais-tu? _____

C- Comprendre la faille de la ligne Maginot

8. Voici une carte de la ligne Maginot afin de mieux comprendre le texte ci-dessous.

Conjugué les verbes du texte ci-dessous au passé composé (action) ou à l'imparfait (description).



Comme on a pu le constater sur cette carte, la ligne Maginot ne _____ (s'étendre) pas seulement de la frontière luxembourgeoise à la frontière suisse. La ligne Maginot _____ (être) une fortification qui _____ (couvrir) les frontières françaises de l'est et du nord, de Dunkerque jusqu'à Nice. La force de la ligne Maginot _____ (ne pas être) égale partout. On _____ (constater) que si les fortifications le long de la frontière italienne _____ (être) puissamment équipées en artillerie et en armes d'infanterie, de même qu'une partie de la frontière franco-allemande, la ligne Maginot _____ (être) quasiment inexistante face à la Suisse. Aussi, la puissance de feu _____ (être) moindre face à la Belgique. La ligne Maginot _____ (sembler) forcer l'armée allemande à attaquer la France en contournant la Ligne, soit par la Suisse soit par la Belgique. L'erreur fatale commise par le haut commandement français est qu'il _____ (négliger) Sedan, où se trouve la forêt des Ardennes. À l'époque, on _____ (considérer) cette forêt comme un obstacle naturel qui pouvait empêcher la traversée de tous les blindés. Ainsi, seuls quelques blockhaus MOM _____ (protéger) la frontière à cet endroit, mais les troupes _____ (ne guère être préparées). Elles étaient peu nombreuses et, pour la plupart, inexpérimentées. C'est pourtant elles qui _____ (devoir) faire face à l'attaque allemande en mai 1940. L'armée allemande _____ (passer) bien que la ligne Maginot _____ (combattre), mais n'aura pu empêcher la défaite française.

Le désastre de 1940

"L'esprit de jouissance l'a emporté sur l'esprit de sacrifice. On a revendiqué plus qu'on a servi. On a voulu épargner l'effort, on rencontre aujourd'hui le malheur" Philippe Pétain

D- Lis le texte et place les mots soulignés dans la marge de droite au bon endroit.

L'effondrement militaire français du printemps de 1940 reste l'évènement le plus important de l'histoire de la France _____. En 6 semaines, la deuxième armée d'Europe s'écroule face à une armée allemande mécanisée et dirigée par des _____ inventifs et _____.

Plus de soixante-dix ans plus tard, les historiens restent fascinés par l'ampleur de la catastrophe et la rapidité de la défaite militaire de la France. Pourtant, le rapport de force était loin d'être défavorable à la France. Les Français alignaient 101 _____ au début du mois de mai 1940, tandis que les Allemands disposaient de 140. Avec l'aide des alliés britanniques, belges et néerlandais, on comptait en réalité 144 divisions.

Les Allemands disposaient de 2 800 tanks contre 3000 pour les Français. En général, les chars français étaient égaux ou supérieurs aux tanks allemands, mais, le problème majeur, la plupart des chars français n'étaient pas équipés de radio... et ne pouvaient à peu près pas communiquer entre eux ou avec le commandement.

Les Allemands avaient un net avantage en ce qui concerne l'aviation. Ils comptaient 4 000 appareils, dont 1 000 _____ et 1 800 bombardiers, tandis que la France disposait de 1 407 avions, dont 175 bombardiers, la plupart trop anciens, en plus de 416 avions britanniques.

Pour comprendre la défaite, il faut considérer la stratégie conçue et mise en oeuvre par les _____. L'armée française est dirigée par le général Gamelin (68 ans) qui croit que _____ allemande viendra de la Belgique, comme en 1914. Le haut commandement français croit que la ligne Maginot qui longe la frontière franco-allemande rend impossible une attaque allemande sur le front centre. Hélas pour les Français, la ligne Maginot ne couvrait pas la frontière belge ni les Ardennes. On croyait que cette chaîne de montagnes empêcherait une attaque avec des divisions _____. Pourtant, il y avait des routes que pouvaient emprunter les chars allemands; ils pourraient _____ du côté de Sedan.

Gamelin ne croyait pas aux divisions blindées ni à l'emploi des tanks comme _____ des armées. Certes, la France avait autant de chars que l'Allemagne, mais ces tanks étaient employés comme support de _____ et ils étaient dispersés entre les différents fronts et entre les différentes unités.

- 1. armistice:** trêve entre deux armées afin de préparer la paix
- 2. audacieux:** casse-cou, risqué
- 3. belligérants:** pays ou groupes participant à une guerre
- 4. blindés:** véhicule militaire recouvert d'acier
- 5. capitule:** Cesser toute résistance, se rendre et reconnaître sa défaite.
- 6. contemporaine:** période de l'histoire débutant à la Révolution française, en 1789, jusqu'à aujourd'hui
- 7. chasseurs:** avions de chasse utilisés par l'armée
- 8. divisions:** partie de l'armée
- 9. exode:** Émigration en masse d'une

Dons, si les blindés allemands perçaient le front des Ardennes, il n'y avait que des divisions d'infanterie pour tenter de les arrêter...

Les Allemands avaient tiré les leçons de la campagne de Pologne. La stratégie de la Blitzkrieg reposait sur l'emploi de l'aviation, des tanks et de l'infanterie. Hitler et ses généraux décident de piéger les Français en leur faisant croire que le gros des divisions allemandes attaquera en Hollande et en Belgique afin d'attirer les Français et les Britanniques sur ce front et ainsi permettre la percée des Ardennes et couper en deux les forces franco-britanniques.

Ce plan fonctionnera mieux que prévu. Dès la quatrième journée des combats, soit le 13 mai, les divisions blindées de Guderian ont percé le front entre Namur et Sedan. Sept jours plus tard, des tanks allemands atteignent la Manche et dès le 25 mai, au comité de Guerre, on soulève la possibilité de demander _____.

En 1940, les Français en étaient encore aux conceptions stratégiques de 14-18. Les Allemands croyaient au mouvement et à l'initiative des commandants sur le champ de bataille. Les déplacements des troupes françaises sont compliqués par _____ massif de 8 à 10 millions de Français des régions frontalières qui fuient l'avance allemande.

Du 26 mai au 4 juin, les Britanniques embarquent leurs troupes à Dunkerque et _____ ainsi 200 000 soldats britanniques et 120 000 Français. C'est pendant cette opération, soit le 28 mai, que la Belgique _____ contribuant ainsi à _____ encore plus le moral des Français (la Hollande avait capitulé le 15 mai). Comble de malheur, le 10 juin, l'Italie déclare la guerre à la France. Le même jour, le gouvernement quitte Paris et quatre jours plus tard, les Allemands entrent à Paris. Le 16 juin, le maréchal Pétain devient le Président du Conseil et le lendemain, il invite les Français à cesser les combats. L'armistice est signé le 22 juin à Rethondes...

Les militaires portent une part majeure de responsabilité du désastre de 1940. Gamelin et le haut commandement ont très mal conçu la stratégie française et ils ont été complètement déjoués par les stratèges allemands qui ont porté le gros de leurs forces sur le front centre en passant par les Ardennes. Gamelin est responsable de la décision d'envoyer le gros de l'armée française en Belgique et il s'est illusionné sur le potentiel dissuasif et défensif de la ligne Maginot.

Pourtant, en 1934, dans son livre *Vers l'armée de métier*, le colonel Charles de Gaulle avait prévu que la prochaine guerre reposait sur les chars et le mouvement. Ce sont les stratèges allemands qui ont appliqué ses théories.

En 1939, au moment où les Allemands étaient engagés en Pologne, l'armée française aurait pu forcer pratiquement sans résistance jusqu'à Berlin. Gamelin a opté pour une stratégie défensive. On s'est contenté de bombarder les villes allemandes de _____ invitant la population allemande à renverser Hitler...

population

10. fer de lance:
partie avancée et offensive d'un dispositif militaire. Par extension, partie d'un dispositif qui agit directement et efficacement contre un adversaire. Par métaphore, ce qui, dans un ensemble, est le plus dynamique, le plus important.

11. infanterie:
armée chargée de l'occupation et de la conquête du terrain

12. offensive:
attaque militaire

13. percer le front:
briser la résistance ennemie

14. rapatrient:
ramener dans son pays d'origine

15. saper: détruire par un long travail caché

16. stratèges:
personnes habiles pour organiser les forces d'un pays engagé dans un conflit

17. tracts: dépliants

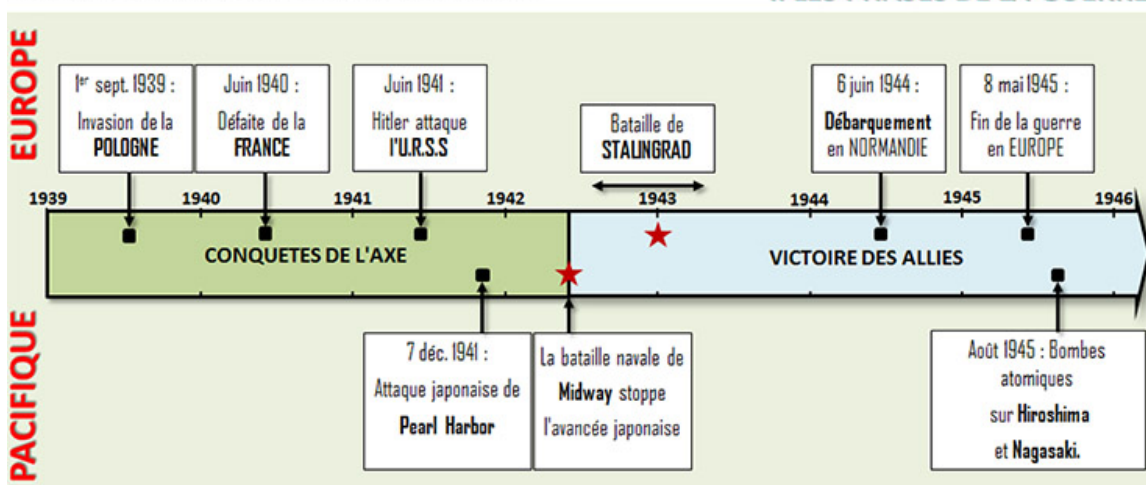
E- LA CHANSON DANS CE CONTEXTE...

10. Comment expliquer l'ambiance de la chanson « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » par rapport au contexte des relations franco-allemandes en 1940? Pour répondre à cette question, **lis le texte « Le désastre de 1940 » et suis le plan ci-dessous.**

INTRODUCTION Sujet amené: Par qui et quand cette chanson a-t-elle été écrite? Quel en est le sujet principal? Compare les caricatures étudiées pour expliquer le titre de la chanson en utilisant les expressions suivantes: ligne Siegfried, ligne Maginot, provocation, blockhaus MOM, journal allemand, Alliés, Axe. Sujet posé: Au moment de sa parution, où en est le conflit entre les Alliés et l'Axe? Qu'est-ce que la drôle de guerre? Sujet divisé: On vous présentera ...	15
DÉVELOPPEMENT 1er paragraphe: Quelles sont les armes des belligérants? Qui a l'avantage? Fais référence au texte « Le désastre de 1940 » d'André Champagne et à la description des deux lignes de défense militaire présentées par ton enseignante. 2e paragraphe: Pourquoi n'y a-t-il que peu d'affrontements pendant la drôle de guerre? Observe la ligne du temps et cite la chanson « Nous irons pendre notre linge sur la ligne Siegfried » de Ray Ventura 3e paragraphe: Quelle est la stratégie militaire de la France et de l'Allemagne? Fais référence à une des cartes de l'exercice 4. Qui gagne? Cite la bande dessinée « Idylle sur la ligne Siegfried » de la revue allemande <i>Das Reich</i> et/ou la version allemande de la chanson.	10 10 10
CONCLUSION Phrase résumée: Pourquoi le haut commandement français aurait dû lire <i>Armée de métier</i> de Charles de Gaulle? Ouverture: Les Alliés sont-ils allés pendre leur linge sur la ligne Siegfried en 1940? 1945?	5
Total	50 points

LA SECONDE GUERRE MONDIALE

I. LES PHASES DE LA GUERRE



Suggestion de lecture pour aller plus loin

- 1- La muraille de France ou la ligne Maginot
- 2- La bicyclette bleue

Annexe C- Liste de vérification des éléments à observer pendant la mise à l'essai d'un cours intégrant la chanson comme source primaire

Il est à noter que cette liste sert avant tout à la construction d'un document permettant la prise de note pendant la mise à l'essai de la séquence. L'annexe D est un exemple de ce type de document.

Comment enquêter selon la MÉTHODE HISTORIQUE avec les SOURCES

- Interroger et analyser efficacement une source (MELS, 2006)
 - Critique externe : on cherche la crédibilité par rapport à notre question
 - Quoi- Description précise
 - Qui- Auteur est un témoin direct? (source primaire ou secondaire)
 - Quand- Anachronisme?
 - Où- préserver-crée
 - Critique interne : POURQUOI (Bloch, 1974)
 - Motivation
 - Provenance
 - Complexité
 - Comparaison
 - Piste de réflexion?
- Information située dans son contexte (Bancel, 2000)
 - Critique d'autres sources primaires ou secondaires?
 - Chercher les éléments de continuités entre les sources
 - Si les sources ne concordent pas, il faut nuancer ou chercher l'erreur.

Comment écrire

- Question détermine les sources pertinentes (Segall, 1999 cité dans Miller 2007)
- Conclusions à partir de faits tirés de sources variées (MELS, 2006; Bibliothèque et archives nationales, 2008)
- Justifier par des arguments (Marou, 1954)
 - Pas raconté en fonction de la fin (téléologie)
 - Complexité des causes
 - Rester neutre
 - douter des convictions (Martin, 2005; Bloch, 1974)
 - Se méfier des anachronismes psychologiques
- Intention de vérité : éviter les récits épiques (Prost, 1996)
- Logique et clair
- Perception de la valeur des sources
 - Artistiques : photo, vidéo, chanson, peinture, sculpture (Epstein, 1994)
 - Classique : documents écrits (Van Sledright, 2001)

Autres éléments de la CHANSON (Mercadier, 2002)

- Intellectuel : mémorisation, représentation spatio-temporelle, attention, créativité
- Linguistique : prononciation et intonation de la langue
- Culturel : brève, simple en apparence et accessible
- Social : changement de comportement

Annexe D-Étude-pilote réalisée en janvier 2013

L'idée d'une étude-pilote m'est venue suite à la conférence de Van der Maren au début du mois de décembre 2012 dans le cadre du cours ETA 6512. Il recommandait ce genre d'exercice pour s'assurer de l'efficacité du projet. Tout d'abord, on vérifie que les étapes du projet de recherche couleront de source. Ensuite, une séquence d'apprentissage a beau être belle en théorie, ce doit être conforme aux valeurs du milieu si on espère qu'elle soit réutilisée. Pour optimiser l'étude-pilote, Van der Maren recommande de la faire auprès d'un cas typique et de deux cas marginaux.

Pour l'instant, j'ai un cas marginal, celui d'une école pour élèves doués. En effet, je vais faire une étude-pilote le 8 et 9 janvier 2013 dans une école montréalaise pour élèves doués avant la mise à l'essai officielle en octobre, mais avec des groupes différents. L'étude-pilote sera faite auprès de quatre groupes de mes anciens élèves grâce à l'aide d'une collègue de travail. Il est prévu que j'observe chaque groupe deux fois. Le cours présenté sera le *10-La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie*. Il est intéressant de noter que les élèves viennent d'étudier « L'écume des jours » de Boris Vian dans le cadre de leur cours de français. L'auteur de la chanson « La Java des bombes atomiques » ne leur sera donc pas étranger. Aussi, dans le cadre du cours de sciences, ils viennent d'étudier les trois types de rayonnement radioactifs. Ils ont donc déjà des connaissances sur les effets de l'utilisation de la bombe.

1-Entrevue et préparation de l'enseignante observée

Le 19 décembre 2012, dernier jour avant les vacances, l'enseignante et moi, nous nous sommes rencontrées pour discuter de l'étude-pilote du 9 et 10 janvier auprès de

trois groupes de quatrième secondaire. Dans un premier temps, je lui ai présenté le but de ma maîtrise et la place que vont occuper mes observations dans ses classes. Ensuite, nous avons regardé la présentation PowerPoint et allongé, à sa demande, la longueur du texte à remettre à 250 mots. Finalement, nous avons complété ensemble le document « la chanson à l'école ». L'ensemble de l'entretien a duré 45 minutes. L'enseignante semblait détendue et satisfaite des documents de la présentation et m'a demandé d'en préparer un deuxième pour janvier.

La fin de semaine précédant l'étude-pilote, je l'ai invitée à se joindre à mon fichier dropbox qui lui donnait accès à toutes les mises à jour des documents. J'ai reçu le message automatisé confirmant son entrée dans dropbox seulement la veille de l'étude-pilote.

2- Stress de l'enseignante observée la veille de l'étude-pilote

Dans le questionnaire sur la chanson à l'école, l'enseignante observée a mentionné être moyennement stressée par l'utilisation de la chanson en classe d'histoire. C'est effectivement ce que j'ai constaté. La veille de l'étude-pilote, nous avons échangé plusieurs courriels parce que l'enseignante avait eu des contraintes de temps et en lisant les documents, elle ne se sentait plus à l'aise pour donner les cours. Elle a donc demandé à ce qu'elle m'observe donner le premier cours et qu'elle donne les suivants afin de mieux gérer son stress. Nous avons donc convenu que le lendemain je donnerais le premier cours et que je lui préparerais les documents photocopiés pour les élèves.

3- Pépins techniques en classe

Nous sommes allées installer le matériel 15 minutes avant le début du cours. Comme nous avions déjà toutes les deux présenté des PowerPoint dans ces locaux, nous nous n'attendions pas vraiment à des pépins techniques. J'avais un adaptateur pour les prises de MAC, une télécommande pour faire avancer le diaporama à distance. Par contre, il a été tout à fait impossible que le système reconnaisse mon ordinateur pour projeter la présentation. Avec le portable de l'enseignante, nous avons été capables de projeter la présentation, mais pas d'écouter la chanson ni même de visionner l'extrait vidéo. Il a fallu retourner directement sur Internet pour écouter « La Java des bombes atomiques ». Nous avons laissé tombé l'extrait vidéo. Comme nous changions de local à chaque période, nous avons perdu de 5 à 10 minutes au début de chaque période pour tenter d'améliorer cette situation technique. Quand une période dure 43 minutes, c'est trop long.

4- Enseignement et observations en classe

Trois groupes de quatrième secondaire ont participé à l'étude-pilote : deux en option civilisation latine et un en option sport. Considérant le stress de l'enseignante observée à présenter devant les élèves, j'ai accepté d'enseigner moi-même aux deux premiers groupes. Étant toujours en congé de maternité, c'était mon premier cours en classe depuis le mois de juin. L'enseignante observée a donné le troisième cours. Par conséquent, il est clair que je l'ai influencée en présentant deux fois les points que je trouvais importants et qu'elle a répété au troisième cours. En l'observant, j'ai donc entendu des expressions que je savais être les miennes tout comme certaines de mes idées. Pour la mise à l'essai de la séquence, il faudrait pouvoir éviter que je présente

devant les élèves pour que je puisse vraiment savoir ce qui est authentique à l'enseignante observée et ce qui est une succession de répétitions de mes présentations antérieures. Il m'est difficile de prendre du recul puisque je suis très proche de la pratique. Je vais tout de même le faire au mieux de mes souvenirs actuels.

a) Questions posées aux élèves après l'écoute de la chanson « La Java des bombes atomiques »

1- D'après toi, Boris Vian est-il pour ou contre l'usage de la bombe atomique? Dans les trois groupes, les élèves ont immédiatement répondu, à l'unanimité que l'auteur était contre l'usage de la bombe. Un élève a ajouté qu'il faisait du sarcasme puisqu'il disait le contraire de ce qu'il pensait.

2- Quels sont les éléments de la chanson qui suggèrent l'idée « d'acte de barbarie »?

Les deux groupes les plus forts ont suggéré plusieurs extraits alors qu'il a fallu délimiter à la troisième colonne de texte de la chanson pour aider les plus faibles à trouver qu'il s'agissait par exemple du passage suivant :

« Et, quand la bombe a explosé

De tous ces personnages

Il n'en est rien resté »

3- Quels sont les éléments qui suggèrent l'idée d'une « cruelle nécessité »? Dans les trois groupes, les élèves ont trouvé rapidement un ou plusieurs extraits pour illustrer cette idée. Dans tous les cas, ils ont relevé celui-ci :

« Qu'en détruisant tous ces tordus

Je suis bien convaincu

D'avoir servi la France »

4- D'après vous, l'usage de la bombe sur le Japon en 1945 était-il une cruelle nécessité ou un acte de barbarie? Dans les deux groupes devant lesquels j'ai fait la présentation, il semble y avoir eu beaucoup plus de voix choisissant l'idée de cruelle nécessité puisqu'on devait gagner la guerre. Dans le troisième groupe (présentation faite par l'enseignante observée), un élève a demandé s'il serait possible aujourd'hui de poursuivre les États-Unis pour crimes de guerre. À cette question, l'enseignante observée a répondu qu'il est beaucoup trop tard aujourd'hui et que les États-Unis étaient en guerre quand la bombe a été utilisée. Devant cette réponse, l'élève n'a rien répondu, mais quelques Asiatiques assis dans le fond de la classe ont chuchoté. Étaient-ils convaincus par la réponse?

b) Quelques questions des élèves pendant le cour 10- La bombe, cruelle nécessité ou acte de barbarie? qui intègre la chanson « La Java des bombes atomiques »

Les élèves n'ont posé que des questions démontrant leur intérêt à comprendre et dépasser le contenu du cours. Il est vrai que l'enseignante a mentionné un 5% de participation à la note de l'étape 2, mais j'ose croire que cet élément ne vient que pallier le fait qu'un travail était exigé par un visiteur.

1- « Le communisme c'est mal, non? »

2- Les bombes atomiques ont-elles été testées avant? Si oui, où?

3- Le Japon pourrait-il accuser les États-Unis d'avoir perpétré un crime de guerre en 1945 pour avoir tué majoritairement des civils à Hiroshima et Nagasaki?

4- Truman savait-il que ça tuerait autant de personnes?

5- Pourquoi les Japonais ont-ils attaqué Pearl Harbor spécifiquement?

6- Pourquoi les Américains ont-ils bombardé Hiroshima et Nagasaki plutôt que Tokyo, la capitale? Réponse d'un autre élève : Ils voulaient montrer leur puissance -choquer plus- en détruisant une ville presque intacte. Tokyo était déjà bombardée.

7- Truman avait sûrement plus d'information que nous n'avons pas. Qu'est-ce que je fais si je sens que je n'ai pas toute l'information? Réponse de l'enseignante observée : Mentionne-le dans ta réponse et tente de répondre au mieux de tes connaissances actuelles.

8- Comment le Japon a-t-il réagi pendant les 48heures entre les bombes de Hiroshima et Nagasaki?

c) Quelques réponses typiques et marginales des élèves

Le tableau 16 présente quelques réponses d'élèves en option sport qui ont écouté la présentation de l'enseignante observée en classe. Ils ont répondu à ces questions: « À l'aide de la chanson de Boris Vian et d'au moins trois faits présentés dans le cours, répondez à une des deux questions ci-dessous dans un court texte d'environ 250 mots.

- Pour quelle théorie optez-vous : cruelle nécessité ou acte de barbarie?
- Qu'auriez-vous fait à la place de Truman?

Aidez-vous du résumé au verso de cette feuille.

Tableau 16 Échantillon de réponses des élèves en option sport qui ont écouté l'enseignante observée pendant l'étude-pilote

	Question 1 : Pour quelle théorie optez-vous : cruelle nécessité ou acte de barbarie?	Question 2 : Qu'auriez-vous fait à la place de Truman?
ACTE DE BARBARIE :	Fatman Selon moi, j'opterai pour la théorie d'acte de barbarie parce que les pertes causées par les bombes atomiques ont été énormes pour les Américains et les Japonais. En effet, pour les Américains, ils ont perdu 2 milliards de dollars pour fabriquer Little Boy et Fat man. Pour les Japonais, ils ont perdu 70 000 habitants à Hiroshima et 72 000 à Nagasaki. De plus, les Japonais survivants ont une forte chance d'avoir le cancer et une reproduction cellulaire anormale comme par exemple avoir plusieurs orteils (plus de 5) sur un pied. En plus, le Japon a une économie ruinée et leurs ressources naturelles et	W.Churchill À la place de Truman, je n'aurai pas lâché la bombe sur le Japon. Cette bombe a fait plus de 72 000 victimes innocentes (des enfants et des femmes). Truman disait que la raison pour laquelle il a lâché la bombe, c'est pour sauver les 500 000 soldats américains qu'il aurait perdus pour l'invasion des Îles Kyashu et Honshu, alors que les experts

	<p>d'approvisionnements sont coupées. Bref, ces bombes atomiques ne valaient pas la peine d'être lancées suite à toutes ces conséquences.</p> <p>Mussolini 1 « C'est un acte de barbarie, car les Japonais étaient sur le point de s'effondrer : l'économie était en ruine, les villes étaient déjà bombardées et les défenses antiaériennes étaient inutilisables. Finalement, les Japonais essayaient de faire un accord de paix avec les États-Unis.</p> <p>Dr Robidoux « Pour moi, le larguement de cette bombe est un acte de barbarie. C'était absolument inutile, car un traité comme il y en a à la fin de la guerre aurait pu arrêter le conflit. De plus, ceux qui ont été tués ou qui ont vécu des souffrances inimaginables à cause des radiations étaient majoritairement des enfants et des femmes, des civils. Ils n'auraient absolument pas changé quelque chose dans la guerre qui n'est de toute façon pas justifiée par aucun motif. Je ne pense pas que les années de recherches qui ont coûté si cher soient une justification non plus. Ils auraient simplement dû ne jamais chercher dans ce domaine.</p>	<p>prévoient 46 000 morts.</p> <p>Mao Ze Dong Si j'étais à la place de Truman, j'aurais lancé la bombe sur le Japon, car avec une invasion le coût sera trop coûteux. Pas juste sur les Américains, mais aussi sur les Japonais. Pour les autres sur le Pacifique, tous les soldats sont presque tous morts non seulement tués en un jour, mais aussi suicider après la perte. Imaginons les actions des soldats et même des citoyens si l'accusé américain envahit leur pays. Même s'il y a déjà une plante d'invasion « Opération downfall » mais la perte de vie est accumulée d'être trop grande.</p>
<p>CRUELLE NÉCESSITÉ</p>	<p>Captain Scarlet Je pense que la bombe atomique est une cruelle nécessité. Tout d'abord, la Deuxième Guerre mondiale a en effet terminé très rapidement suite aux lancements de ces deux bombes. Ensuite, les deux bombes ont exterminé le désir des Japonais pour se battre. Une bataille dominante peut rendre la population japonaise une peur de redéclencher la guerre. Ces deux bombes vengent aussi d'ailleurs aussi les familles des décédés de l'incident de Pearl Harbor. Finalement, ces bombes seraient de toute façon lancés un jour dû à l'ignorance qu'on a de l'impact de ces bombes. Vaut mieux donc l'utiliser tôt lorsque la technologie de ces bombes n'est pas encore très raffinée.</p> <p>Vlad Dracula Selon moi, le bombardement d'Hiroshima et Nagasaki était une cruelle nécessité pour mettre fin à la guerre. En effet, même si plusieurs stratèges américains prévoient encore perdre que 46 000 soldats supplémentaires, on ne sait jamais ce que la guerre nous réserve et qui sait ce qui serait arrivé aux États-Unis si les bombardements n'avaient pas eu lieu. En mettant fin à la guerre, cet événement tragique a épargné la vie de milliers de civils innocents de partout dans le monde. Le bombardement démontra à l'URSS de Staline et à l'Allemagne nazie la puissance des Américains et d'une certaine manière, c'était nécessaire pour la stabilité des États-Unis.</p>	<p>Soldat Ryan Je crois que j'aurais tout simplement largué une seule bombe si la nécessité fut imminente mais je n'aurais certainement pas lancé les deux, si la guerre aurait pu se terminer sans l'usage en même temps de vie américaine perdue je n'aurais pas largué la bombe. Enfin, le choix le plus probable aurait été de larguer UNE seule bombe et tuer un coup de soldat pour montrer la puissance et non pour tuer des civils. Après tout, tuer des civils est un crime de guerre.</p>
<p>MARGINALE</p>	<p>Little Boy « Je pense que c'est une nécessité et Truman a bien fait. On parle de « barbarie » pour des attaques qui ont fait moins de 200 000 morts. Mais qu'en est-il des dizaines de millions de personnes que les japonais ont torturé et tué sans pitié dans des régions conquises de la Chine, de la Corée et d'autres régions dans le Pacifique? D'ailleurs, n'oublions pas une chose : c'est EUX qui ont commencé cette guerre en lançant une attaque salaud contre les États-Unis. Si ils auraient eu accès à la bombe H en 1941, je douterai pas que les japonais en lanceraient une sur Pearl Harbor. Ce sont eux qui ont commencé donc ils méritent d'être punis. La vie de 46 000 soldats américains vaut beaucoup plus cher que ces criminels de guerre. N'eut été des 2 bombes, les japonais auraient probablement résisté jusqu'au bout avec toute leurs populations. Alors une nécessité même pas cruel. »</p>	<p>Personne normal qu'on essaie de manipuler par les médias « Premièrement, si j'étais Truman, j'aurais eu accès à d'autres informations importantes. Mais avec les informations dont je dispose, je dirais que je j'aurais largué une bombe atomique dans une des îles de l'archipel japonais, pour montrer qu'ils sont supérieurs en terme de force. Les japonais auraient alors eu deux choix : ou être réaliste, penser à leur civils et se rendre, ou tenter une dernière offense majeure, une tentative ultime de neutraliser la bombe. Dans le premier cas, la bombe atomique ne sera pas utilisée et il n'y aura aucun mort civil. Toutefois, dans le deuxième cas, l'utilisation d'une bombe aurait été suffisante pour montrer aux Japonais qui est le plus fort. Avec les informations dont je dispose, je ne peux pas aller plus loin. »</p>

Le tableau 17 présente d'autres réponses d'élèves. Il s'agit des textes écrits dans le groupe d'option latine auquel j'ai moi-même enseigné. Ils ont répondu à ces questions: « À l'aide de la chanson de Boris Vian et d'au moins trois faits présentés dans le cours, répondez à une des deux questions ci-dessous dans un court texte d'environ 250 mots.

- Pour quelle théorie optez-vous : cruelle nécessité ou acte de barbarie?
- Qu'auriez-vous fait à la place de Truman?

Aidez-vous du résumé au verso de cette feuille.

Tableau 17 Échantillon des réponses des élèves en option latine qui ont écouté l'enseignante observée pendant l'étude-pilote

Question 1 : Pour quelle théorie optez-vous : cruelle nécessité ou acte de barbarie?	Question 2 : Qu'auriez-vous fait à la place de Truman?
<p>ACTE DE BARBARIE :</p> <p>« Je pense que cet acte en était un de barbarie, car en effet les Japonais étaient sur le point de se rendre et cet acte a surtout servi à augmenté la puissance économique des États-Unis dans le Pacifique. L'autre important point pour Truman est de démontrer la puissance militaire et technologique des États-Unis. Selon moi, les Japonais civils étaient innocents et leurs morts a été un acte cruel, inutile et gratuit. Peut-être cela a-t-il sauvé quelques vies de soldats Américains, mais les centaines de milliers de morts causés par les Américains sont trop importantes pour prétexter des raisons humanitaires. Je partage donc l'avis de Boris Vian et je pense que les véritables coupables sont les dirigeants politiques, puisque les raisons de Truman ne reposent que sur la vengeance et la volonté d'étendre leur politique impérialiste. Bien sûr, les États-Unis ont fait un grand coup en se permettant d'avoir une plus grande importance lors de la signature du traité de paix et d'ainsi pouvoir s'octroyer des îles dans le Pacifique. En conclusion, je pense que le bombardement de Hiérosshima et Nagasaki n'a servi à rien et n'a été qu'un acte cruel de barbarie. » Neville Chamberlain</p> <p>« D'après moi, l'acte des américains demeure un acte violent de barbarie. Malgré le patriotisme très connu aux États-Unis et une attaque tout aussi violente à Pearl Harbor en 1941, l'attaque à la bombe reste une action de vengeance envers un pays qui était menacé de tomber dans très peu de temps, comme l'on affirmer certains hauts placés de la société américaine. La conférence de Yalta rajoute au scandale, car l'URSS, puissante et bien placé géographiquement aurait pu attaquer et arrêter la guerre au Japon avec une armée, et causer moins de morts. Dans sa chanson, Vian critique d'abord les bombes en tant que telles, mais également les grands chefs d'états qui sont,</p>	<p>« Boris Vian croit que le nombre de morts est moins important que l'identité des morts. C'est en tuant les chefs, et en conséquent ceux qui font véritablement la guerre, qu'on peut y mettre fin. Selon moi, l'utilisation des bombes nucléaires est barbare, car elles ont le pouvoir, potentiellement, de dévaster la civilisation. Par contre, il était quand même nécessaire pour la dominance et la stabilité des États-Unis.</p> <p>À la place de Truman, je les aurais lancé. Tout de même, s'il était question de décider si le projet Manhattan devrait naître, je m'y opposerai. Le fait même que des pays ont des armes nucléaires ne fait qu'assurer leur utilisation et notre destruction. » Ribbentrop</p> <p>« À la place de Truman, j'aurai demandé le lancement des bombes atomiques contre le Japon sans toutefois mentir au public.</p> <p>Tout d'abord, comment aurais-je pu justifier 2 milliards de dollars investis dans le projet Manhattan d'une autre façon? Le plus simple était de larguer ces bombes afin de voir les résultats.</p> <p>De plus, j'aurai aussi largué deux bombes. Pas pour détruire le Japon comme premier but, mais plutôt pour tester les deux types de bombes. Quel meilleur temps pour tester des armes à destruction massive que lors d'une guerre?</p> <p>Aussi, ces essais me permettent d'intimider l'URSS, une très grande puissance. Ainsi, Staline, ne tentera pas d'attaquer les États-Unis sans avoir peur. En plus de ça, j'évite que le Japon soit influencé par l'URSS lors de sa reconstruction.</p> <p>En conclusion, j'aurai fait la même chose que</p>

	<p>selon moi, une grande raison de ces actes violents. Truman en est un exemple, car c'est lui qui ordonne ces attaques au nom de la nation américaine, même si certains généraux, journalistes, etc. critiquent ces décisions. » Maréchal Pétain 2</p> <p>« J'opte pour la théorie de l'acte de barbarie puisqu'évidemment tout acte de guerre est cruel, mais surtout, que la vengeance dans un contexte de guerre est dangereuse et ne mène à rien. Boris Vian dans sa chanson dit que : « La seule chose qui compte, c'est l'endroit où s'qu'elle tombe » pour signifier que la localisation de l'attaque était prévue et importante et justement, effectivement, les Américains ont prévues largués les bombes sur des villes très peuplées et innocentes, donc, acte de barbarie puisque les larguées dans la campagne aurait fait le même effet de peur. De plus, en temps que chef d'une démocratie au service du peuple, je trouve impensable, le fait d'utiliser deux milliards de dollars des fonds publics pour préparer le massacre de 72 000 et d'ensuite 70 000 Japonais. De plus, même si on dit que Truman a voulu montrer sa puissance à l'URSS de Staline, le seul fait de lui montrer qu'il avait en sa possession la bombe H et A était sûrement assez pour faire descendre leur hargne mutuelle. Cette idéologie « d'œil pour œil, dents pour dents. » n'a mené qu'à la mort de milliers d'hommes, de femmes et d'enfants. » Maréchal Pétain</p>	<p>Truman, à l'exception de ces mensonges pour justifier l'argent investis dans le projet Manhattan pour tester les deux types de bombes nucléaires et pour influencer le Japon et intimider l'URSS. » De Gaulle 2</p> <p>« À la place de Truman, je pense que j'aurai fait la même chose. Je pense qu'il était primordial de mettre fin à cette guerre. De plus, l'attaque de Pearl Harbor était toute à fait illégale car elle n'était pas dans le contexte d'une guerre (les Japonais n'avait pas encore déclaré la guerre). Je pense que la décision de Truman était tout à fait logique et stratégique, il avait tout à gagner : une revanche, une preuve de puissance, l'épargne de la vie de plus de 40 000 soldats américains et le pouvoir de redessiner la carte de l'océan Pacifique. Je pense que le seul problème, c'était que les Américains, ne connaissant pas la puissance de cette bombe et les dommages irréparables que ça a causé. C'est pour ça que si un président avait fait ça maintenant (sachant les conséquences) ce serait irréprochables. » Chuck Norris</p>
<p>CRUELLE NÉCESSITÉ</p>	<p>« Je pense que c'était une cruauté nécessaire. D'abord ce bombardement permet aux États-Unis de sauver la vie de plusieurs milliers de soldats. Je pense que Truman avait raison d'emplifier le nombre de soldats puisqu'une vie reste une vie et il est primordial de les sauver. De plus, ce projet avait coûté 2 milliards de dollars et c'est bien qu'ils ne les ont pas dépensés pour rien. Je pense aussi que les Japonais l'avaient mérité. Après l'attaque de Pearl Harbor et après avoir fait tant de massacres en Chine, deux bombes atomiques étaient la moindre des choses. Je crois que Boris Vian était pour cette bombe dans la fin de la chanson : « Et le pays le reconnaissant, l' élu immédiatement, chef du gouvernement. » » Eva Braun</p> <p>«1. À vrai dire, c'est compliqué. Mais, je trouve que c'est plus proche d'une cruelle nécessité qu'un acte sanglant de barbarie. Bien sûr, il est question de sauver des vies. Truman insiste sur le fait que la bombe sauvera des centaines de milliers, mais il ne faut pas n'ont plus oublié la vie de toutes les familles sous occupation japonaise et celles des Japonais même qui souffriraient si les Américains envahissait leur Île. 14 000 pour des millions me semble un sacrifice qui vont la peine. La justice a aussi été mentionné. Non seulement les Japonais avait attaqué traitreusement Pearl Harbor, mais encore ils ont commis des atrocités partout (Chine, Corée, les « filles de réconforts », massacre de Nakin) où ils ont rasé avec leur machines militaires. La bombe a non seulement mis fin à cette guerre, et venger les innocents mais a aussi éliminer la possibilité que le Japon répète ses crimes. La bombe atomique a aussi ses bienfaits postérieurs. Comme les pays ont constaté les ravages de la bombe, personne n'avait osé l'utiliser de nouveau et jamais n'avait-on déclenché une guerre d'une envergure telle que la bombe a été nécessaire. 2. À sa place, j'aurai fait une démonstration et ensuite jetté un ultimatum : s'il se rendent, rien ne se passe; sinon c'est</p>	<p>« J'aurai fait absolument la même chose à la place de Truman. Entre les puissances mondiales, il y a toujours un concours de la meilleure arme. Truman a bien fait d'investir l'argent dans l'affaire, mais pour prouver la dépense à son peuple, il a dut l'utiliser. Plusieurs puissances de ce temps avaient peur de la « menace du communisme » L'URSS ayant pris un grand pouvoir (elle occupait la moitié de l'Europe et avait d'excellentes troupes) était dangereuse aux États-Unis. Pour prouver au monde que l'Amérique a encore des cartes à jouer, Truman utilise la bombe atomique. Quant au fait qu'il a faussé le nombre de soldats qui seraient morts, il a eu raison. Les stratèges étaient prêts à perdre les 46 000 hommes pour prendre les deux îles japonaises. Lui, il a décidé d'épargner la vie de ses soldats en acceptants les quelques pertes civiles. » Glou</p> <p>« Je ne crois pas que ce soit un acte de barbarie. En temps de guerre, tout est justifiable. De plus, la situation dans laquelle les États-Unis se trouvaient étaient parfaite. Le moment idéal pour tester une bombe c'est généralement pendant une guerre. Si les États-Unis n'avaient jamais fait ce qu'ils ont fait, nous ne saurions pas les conséquences des bombes atomiques. Les conséquences auraient pu être pire. Il est aussi vrai que d'avoir dépensé 2 milliards de dollars sur une recherche où on ne peut pas complètement vérifier les conséquences que des années de recherches ont finalement servi à rien n'est pas quelque chose de souhaitable. Selon moi, le motif de la vengeance est justifiable en temps de guerre puisque c'est un peu ça le principe. Si j'étais à la place de Truman, j'agirai exactement comme lui sauf les parties où il a dû mentir. En disant la vérité, je pense que j'aurai eu une meilleure confiance de la part des Américains. » Mr. Ching Chong</p>

	la bombe. » Maurice Duplessis	
RÉPONSE MARGINALE	« Je crois que l'opinion d'un artiste surtout d'un artiste reconnu pour ses œuvres surréalistes n'a aucune valeur historique. Ce n'est ni une présentation de faits, ni une étude empirique de faits recueillies. L'étude donc d'une chanson, quelque soit l'opinion présentée par l'artiste, ne consiste en fait que d'une opinion, subjective et faillible et surtout ne proposant qu'une seule perspective plutôt qu'une vue complète de la situation. Je refuse par conséquent de prendre en compte les <u>opinions</u> projetées par la chanson. Quand à la décision de Truman, il faut se placer dans le contexte de l'époque pour le comprendre. Certes, il est facile de le critiquer à présent pour un choix au prétexte douteux, mais à l'époque, la guerre avait déjà duré plusieurs années et coûté des milliards de dollars. Pourquoi sacrifier des soldats Américains lorsqu'il serait beaucoup plus simple d'en finir d'un coup décisif. À long terme, qui sait combien de pertes la guerre aurait entraîné? Bien que moi-même aurait peut-être fait un autre choix, il en demeure que la décision de Truman a sans doute été faite après une longue considération de la situation. » Joseph Staline 4	« À mon avis, il s'agit à la fois d'une cruelle nécessité ainsi que d'un acte de barbarie. Selon moi, Truman fit recours à une méthode aussi sanglante puisqu'il souhaitait mettre un terme à cette guerre avant qu'il ne doive la cesser en faisant payer des milliers d'américains innocents par leurs vies. Le président américain savait également qu'une méthode de la sorte allait effrayer toutes les forces armées de l'Axe. Il croyait aussi anéantir le Japon d'un seul coup lui faisant économiser bien de l'argent. Bref, Truman usa de sa pensée calculante pour gagner cette guerre. Cependant, c'est également de la barbarie, car il fit cela afin de prouver à son allié soviétique sa suprématie en tuant des dizaines de milliers d'innocents et il agit aussi ainsi par soif de vengeance. Il voulait faire couler le sang des Japonais » Benito Mussolini 3

5- Analyse des données recueillies en classe

Dans le cadre de l'étude-pilote, j'ai travaillé sur le *cours 10-La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie*, avec le programme N'Vivo, dans le but de mettre à l'essai un cours de la séquence et survoler les possibilités qu'offre l'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur. Dans un souci de rigueur, j'ai tenté de limiter les risques associés au codage des données. En effet, même si le codage est bien fait, les risques associés à cet exercice sont bien réels puisqu'il exige constamment un esprit critique et une cohésion entre la personne qui fait le codage et celle qui fait le contre-codage. Il s'agit là d'un processus de réflexion, en fonction des lectures et du contexte, qui m'a amenée à prendre plusieurs décisions. J'ai donc réfléchi sur les possibilités qu'offre une grille fermée, ouverte ou mixte avec ce premier corpus de travail. J'ai aussi pris le temps de comparer différentes façons de vérifier la qualité du codage.

« Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et

l'autre type de calculs. Tout matériel peut être codé, c'est-à-dire représenté à l'aide d'un système conventionnel de symboles. On peut coder un matériel très large comme un fichier, un document, ou plus restreint, comme un paragraphe, une phrase ou une proposition dans laquelle on distinguerait le sujet, le verbe, ses modalités, les compléments, etc. L'élément codé est toujours une unité de sens. » (Van der Maren, p. 432, 1996)

a) Étude-pilote : Les risques associés au codage

Une méthode qualitative donne accès aux forces des données qualitatives, c'est-à-dire, au sens des mots dans toutes leurs complexités. Que l'on provoque une situation ou que l'évènement survienne naturellement, les données qualitatives s'intéressent à ce qui se passe au quotidien. Ainsi, l'ancrage de proximité favorise des données précises et contextualisées (Miles et Huberman, 2003, p. 27). Ces forces des données qualitatives sont présentes lorsque l'analyste fait preuve de rigueur pour ne pas perdre de l'information utile ou encore pour ne pas la travestir.

« La décontextualisation des situations par leur analyse en éléments isolables permet de protéger la cohérence des théories en sacrifiant la cohérence des situations. Or, voilà une faiblesse des théories que d'autres épistémologues, comme Nicolas Rescher, n'acceptent pas. » (Van der Maren, p.21, 1996)

Bien intentionnée, je n'avais aucunement l'intention d'enlever les faits gênants pour conserver la cohérence d'une théorie. Par contre, Van der Maren (1996) met en garde. Après tout, travailler avec le sens des mots est très subjectif, surtout lorsqu'on doit sélectionner seul ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas (Van der Maren, 1996, p.428). À chaque fois que l'on travaille seul ou avec une

seule méthode ou un seul programme, il est pertinent de se demander si le travail a été bien fait.

Van der Maren (p.429, 1996) présente trois modalités pour coder les unités de sens: selon le cadre conceptuel, par écho analogique ou par production de sens. Lorsqu'on code par production de sens, on cherche la structure et certains contenus en fonction d'un modèle préalable (Van der Maren, 1996, p.430). Comme il n'y a pas de modèle, cette modalité n'est pas pertinente. On a aussi le choix de construire les rubriques par écho analogique, c'est-à-dire, en nous servant des analogies éveillées chez le chercheur par les passages du texte. C'est une modalité surtout utilisée lorsqu'il y a découverte ou tentative de confirmation de l'intuition d'un chercheur (Van der Maren, 1996, p.429). Comme c'est le cas ici, c'est la modalité que j'ai choisie.

« Ce sont les passages du texte qui suggèrent les rubriques plutôt qu'ils n'y répondent ; ils éveillent un écho dans les connaissances du chercheur. » (Van der Maren, 1996, p.429).

Évidemment, la richesse comme la difficulté de l'analyse dépendent de la culture de l'analyste et donc en partie de son cadre conceptuel. J'aurai pu choisir de travailler exclusivement selon le cadre conceptuel présenté au chapitre 3 dans l'élaboration de la grille de codage.

« Par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser » (Van der Maren, 1996, p.428-429)

C'est d'ailleurs ce que j'ai fait initialement (voir tableau 3 à la page suivante). Par contre, je me suis vite rendu compte que cette façon de faire ne laisse que peu de place aux informations inattendues vu qu'il y a modélisation minimale des résultats. Or, le modèle reste à découvrir. Il sera stable lorsque les textes n'apporteront plus de nouveautés. (Van der Maren, 1996, p.430). C'est donc la modélisation par écho analogique qui répond le mieux au problème de la mise à l'essai d'une séquence d'apprentissage intégrant la chanson comme source primaire dans le développement de la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*.

Tableau 18 Exemple de grille de codage d'une activité intégrant la chanson comme source primaire construite exclusivement grâce au cadre conceptuel

Catégories	Rubriques et valeurs	Description	Exemple tiré du corpus	Code
Basés sur les critères et opérations intellectuelles de la deuxième compétence en histoire : <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i>	Utilisation appropriée de connaissances <ul style="list-style-type: none"> - Examiner des réalités sociales du présent et du passé - Situer dans le temps et dans l'espace - Établir des faits - Caractériser une réalité historique - Établir des comparaisons - Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences - Déterminer des éléments de continuité et des changements - Mettre en relation des faits - Établir des liens de causalité 			
	Rigueur du raisonnement <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter plusieurs sources primaires, dont la chanson - Maîtriser les sources primaires pertinentes - Mettre en évidence des transformations sociales - Mettre en évidence des transformations politiques - Mettre en évidence des transformations économiques - Mettre en évidence des transformations culturelles - Mettre en évidence des transformations territoriales 	-	-	
Composantes de la compétence <i>Apprécier des œuvres musicales</i> du programme de	4- repérer des aspects historiques			
	5- porter un jugement d'ordre critique et esthétique			
	6- Revoir son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique			

chanson				
Approche culturelle	7- Patrimoniale 8- Historique 9- Historiographique 10- Sociologique 11- Critique 12- Herméneutique 13- Esthétique			

b) Étude-pilote : Grille de codage ouverte, fermée ou mixte

Tableau 19 Avantages et inconvénients des types de codages dans ce travail de recherche

	Codage ouvert	Codage fermé	Codage mixte
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'ajouter des codes tout au long de la recherche • Capacité de faire face à de l'information inattendue 	<ul style="list-style-type: none"> • La grille est terminée avant le codage comme tel puisque construite exclusivement grâce au cadre conceptuel • Codage efficace en terme de temps quelque soit la taille du corpus 	<ul style="list-style-type: none"> • Comme le codage ouvert, il est possible d'ajouter des codes tout au long de la recherche • Comme le codage ouvert, capacité de faire face à de l'information inattendue • La grille contient des éléments du cadre conceptuel
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> • Codage demande beaucoup de temps • Si le corpus est grand, c'est encore plus long • Risque de se déconnecter de la réalité en subdivisant toutes les unités de sens d'un code. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossible d'ajouter des codes tout au long de la recherche • Difficile de faire face à de l'information inattendue • Risque de supprimer ou regrouper des codes non utilisés amenant à se déconnecter de la réalité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Codage demande beaucoup de temps • Risque de supprimer ou de regrouper des codes non utilisés amenant à se déconnecter de la réalité.
	<ul style="list-style-type: none"> • NON, ne tient pas suffisamment compte du cadre conceptuel 	<ul style="list-style-type: none"> • NON, ne tient pas compte de l'information inattendue 	<ul style="list-style-type: none"> • OUI, équilibre entre les deux types de codage

Dans le cadre de cette recherche-développement, il convient de réfléchir au type de codage qui optimise la qualité des données recueillies. Un codage fermé, basé exclusivement sur le cadre conceptuel ne tient pas compte de l'information inattendue alors que c'est exactement ce qui nous intéresse. D'un autre côté, le codage ouvert, basé exclusivement sur le corpus des données empiriques, ne tient pas suffisamment compte du cadre conceptuel. C'est en cherchant un équilibre entre ces deux façons de faire qu'il sera possible d'ajouter des codes tout au long de la recherche, de faire face à de l'information inattendue tout en

tenant compte du cadre conceptuel. Considérant aussi une modélisation par écho analogique, il est donc préférable ici de travailler avec un codage mixte.

Le codage mixte exige du temps et il faut coder aussi finement que possible avant de faire des regroupements judicieux. En effet, afin de conserver le maximum d'information, pendant l'étude-pilote, il est préférable de coder le corpus aussi finement que possible, c'est-à-dire, au niveau des valeurs. Pour chaque valeur on associe donc un code et on donne un exemple tiré du corpus. Il est plus facile de faire des regroupements plus tard que de reprendre le corpus pour subdiviser les unités de sens. Quoi qu'il en soit, comme l'a affirmé Van der Maren dans sa conférence du 4 décembre 2012, il faut être prudent. Supprimer ou regrouper des codes non utilisés risque de nous déconnecter de la réalité.

On peut consulter un exemple complet de lexique de la grille de codage au tableau 14 de cette recherche.

Voici un extrait du codage de l'étude-pilote

<p>Fatman Selon moi, j'opterai pour la théorie d'acte de barbarie parce que les pertes causées par les bombes atomiques ont été énormes pour les Américains et les Japonais. En effet, pour les Américains, ils ont perdu 2 milliards de dollars pour fabriquer Little Boy et Fat man. Pour les Japonais, ils ont perdu 70 000 habitants à Hiroshima et 72 000 à Nagasaki. De plus, les Japonais survivants ont une forte chance d'avoir le cancer et une reproduction cellulaire anormale comme par exemple avoir plusieurs oreilles (plus de 5) sur un pied. En plus, le Japon a une économie ruinée et leurs ressources naturelles et d'approvisionnement sont coupées. Bref, ces bombes atomiques ne valaient pas la peine d'être lancées suite à toutes ces conséquences.</p> <p>Personne normale qu'on essaie de manipuler par les médias «Premièrement, si j'étais Truman, j'aurais eu accès à d'autres informations importantes. Mais avec les informations dont je dispose, je dirais que je j'aurais largué une bombe atomique dans une des îles de l'archipel japonais, pour montrer qu'ils sont supérieurs en terme de force. Les japonais auraient alors eu deux choix : ou être réaliste, penser à leur civils et se rendre, ou tenter une dernière offensive majeure, une tentative ultime de neutraliser la bombe. Dans le premier cas, la bombe atomique ne sera pas utilisée et il n'y aura aucun mort civil. Toutefois, dans le deuxième cas, l'utilisation d'une bombe aurait été suffisante pour montrer aux Japonais qui est le plus fort. Avec les informations dont je dispose, je ne peux pas aller plus loin.»</p> <p>Captain Scarlet Je pense que la bombe atomique est une cruelle nécessité. Tout d'abord, la deuxième guerre mondiale a en effet terminé très rapidement suite aux lancements de ces deux bombes. Ensuite, les deux bombes ont exterminé le désir des japonais pour se battre. Une bataille dominante peut rendre la population japonaise une peur de réencalcher la guerre. Ces deux bombes vengent aussi d'ailleurs aussi les familles des décédés de l'incident de Pearl Harbor. Finalement, ces bombes seraient de toute façon lancés un jour dû à l'ignorance qu'on a de l'impact de ces bombes. Vaux mieux donc l'utiliser tôt lorsque la technologie de ces bombes ne sont pas encore très raffinée.</p> <p>Mussolini 2 J'opterai pour le fait que la bombe était une cruelle nécessité, non seulement pour accélérer la fin du conflit, mais aussi pour sauver des vies. De plus, je considère cela aussi comme un investissement, car si la bombe n'avait pas créé une certaine tension et une certaine réserve entre la Russie et les Etats-Unis, un conflit ouvert</p>	<p>Juste Henry 13-5-9 1:28 AM Commentaire [1]: L1. acte de barbarie</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:30 AM Commentaire [2]: 6.2- Utilisation de la présentation de l'énigmatique comme source secondaire bombe odde investissement</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:30 AM Commentaire [3]: 5.1-Utilisation de la présentation de l'énigmatique comme source secondaire bombe les des civils</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:32 AM Commentaire [4]: 2.3- Utilisation de photographie comme source primaire</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:33 AM Commentaire [5]: 2.24- D- L'élève fait référence à la théorie selon laquelle, avant même les bombes atomiques lancées sur Hiroshima et Nagasaki, le Japon était bombardé et donc avait bien approvisionné et donc qu'il manque de ressources primaires.</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:31 PM Commentaire [6]: 1.5- Opinion de l'élève manipuler par les médias</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:01 PM Commentaire [7]: 1.4- Opinion de l'élève manque d'information</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:01 PM Commentaire [8]: 5.4- Utilisation de la présentation de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:01 PM Commentaire [9]: 1.4- Opinion de l'élève manque d'information</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:34 AM Commentaire [10]: 1.2- Opinion de l'élève manqué d'information</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:34 PM Commentaire [11]: 3.2-Utilisation de la question comme source primaire. L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:14 PM Commentaire [12]: 3A- Utilisation de l'avis comme source secondaire. Au l'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 7:09 AM Commentaire [13]: 4- Erreur sur le contenu présenté</p> <p>Juste Henry 13-5-9 7:09 AM Commentaire [14]: 1.2- Opinion de l'élève, conflit ouvert</p> <p>Juste Henry 13-5-9 7:11 AM Commentaire [15]: 2.2- R- L'élève mentionne le fait que c'est le président</p> <p>Juste Henry 13-5-9 7:14 AM Commentaire [16]: 2.2- C- L'élève mentionne le fait que c'est le président</p>	<p>aurait peut être fait beaucoup plus de morts qu'il n'y en a eu pendant la guerre froide.</p> <p>Albert Einstein Si j'étais à la place de Truman, j'aurais opté pour attendre que les japonais se rendent. 1- Les grandes villes japonaises ont été détruites alors baisse de la morale des habitants. 2- Les Japonais manquent de matériaux premiers, leur stratégies de kamikazes va bientôt être suicidaires. 3- La tuerie inutile des civils et les répercussions qu'on ne peut pas prévoir sont rien comparé à des GI et des Marines.</p> <p>Little Boy « Je pense que c'est une nécessité et Truman a bien fait. On parle de « barbarie » pour des attaques qui ont fait moins de 200 000 morts. Mais qu'en est-il des dizaines de millions de personnes que les japonais ont torturé et tué sans pitié dans des régions conquis de la Chine, de la Corée et d'autres régions dans le Pacifique? D'ailleurs, n'oublions pas une chose : c'est EUX qui ont commencé cette guerre en lançant une attaque salaud contre les États-Unis. Si ils auraient eu accès à la bombe H en 1941, je douterais pas que les japonais en lanceraient une sur Pearl Harbor. Ce sont eux qui ont commencé donc ils méritent d'être punis. La vie de 46 000 soldats américains vaut beaucoup plus cher que ces criminels de guerre. N'eut été des 2 bombes, les japonais auraient probablement résisté jusqu'au bout avec toute leurs populations. Alors une nécessité même pas cruel.»</p> <p>Gelbap « Cruelle nécessité! Boris Vian dit qu'on a fait explosé la bombe sur le chef de guerre. A montré aux Américains que Etats-Unis est définitivement plus fort que le Japon. A épargné la vie aux soldats américains »</p> <p>Glou « J'aurais fait absolument la même chose à la place de Truman. Entre les puissances mondiales, il y a toujours un concours de la meilleure arme. Truman a bien fait d'investir l'argent dans l'affaire, mais pour prouver la dépense à son peuple, il a dut l'utiliser. Plusieurs puissances de ce temps avaient peur de la « menace du communisme » L'URSS ayant pris un grand pouvoir (elle occupait la moitié de l'Europe et avait d'excellentes troupes) était dangereuse aux Etats-Unis. Pour prouver au monde que l'Amérique a encore des cartes à jouer, Truman utilise la bombe atomique. Quant au fait qu'il a faussé le nombre de soldats qui seraient morts, il a eu raison. Les stratèges étaient prêts à perdre les 46 000 hommes pour prendre les deux îles japonaises. Lui, il a décidé d'épargner la vie de ses soldats en acceptants les quelques pertes civiles. »</p>	<p>Juste Henry 13-5-9 7:20 AM Commentaire [17]: 5.4- L'élève juge que la bombe a évité les affrontements directs entre les Etats-Unis et l'URSS pendant la guerre froide.</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:31 AM Commentaire [18]: 2.4- C- L'élève mentionne le fait que c'est le président américain Truman qui a décidé l'ordre de lancer les bombes sur le Japon pour sauver des vies américaines.</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:17 PM Commentaire [19]: 2.2- D- L'élève fait référence à la théorie selon laquelle le Japon</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:30 PM Commentaire [20]: 2.3- A- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:16 PM Commentaire [21]: 6.1- Utilisation de ce</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:30 PM Commentaire [22]: 1.3- Opinion de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:21 PM Commentaire [23]: 1.3- Opinion de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:27 PM Commentaire [24]: 3B- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:27 PM Commentaire [25]: 3A- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:27 PM Commentaire [26]: 2.2C- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [27]: 1.3- Opinion de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [28]: 1.3- Opinion de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [29]: 2.1- L'élève utilise</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [30]: 5.4- Utilisation de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [31]: 2.2- C- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [32]: 5.4- Utilisation de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [33]: 5.2- Utilisation de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [34]: 5.2- Utilisation de</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [35]: 5.4- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [36]: 2.2- A- L'élève</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:24 PM Commentaire [37]: Utilisation de la</p>
---	--	--	---

Voici les mêmes réponses qui ont été contre-codées par Tanya Bousquet St-Laurent en mai 2013

<p>Fatman Selon moi, j'opterai pour la théorie d'acte de barbarie parce que les pertes causées par les bombes atomiques ont été énormes pour les Américains et les Japonais. En effet, pour les Américains, ils ont perdu 2 milliards de dollars pour fabriquer Little Boy et Fat man. Pour les Japonais, ils ont perdu 70 000 habitants à Hiroshima et 72 000 à Nagasaki. De plus, les Japonais survivants ont une forte chance d'avoir le cancer et une reproduction cellulaire anormale comme par exemple avoir plusieurs oreilles (plus de 5) sur un pied. En plus, le Japon a une économie ruinée et leurs ressources naturelles et d'approvisionnement sont coupées. Bref, ces bombes atomiques ne valaient pas la peine d'être lancées suite à toutes ces conséquences.</p> <p>Personne normale qu'on essaie de manipuler par les médias «Premièrement, si j'étais Truman, j'aurai eu accès à d'autres informations importantes. Mais avec les informations dont je dispose, je dirais que je j'aurais largué une bombe atomique dans une des îles de l'archipel japonais, pour montrer qu'ils sont supérieurs en terme de force. Les japonais auraient alors eu deux choix : ou être réaliste, penser à leur civils et se rendre, ou tenter une dernière offensive majeure, une tentative ultime de neutraliser la bombe. Dans le premier cas, la bombe atomique ne sera pas utilisée et il n'y aura aucun mort civil. Toutefois, dans le deuxième cas, l'utilisation d'une bombe aurait été suffisante pour montrer aux Japonais qui est le plus fort. Avec les informations dont je dispose, je ne peux pas aller plus loin.»</p> <p>Captain Scarlet Je pense que la bombe atomique est une cruelle nécessité. Tout d'abord, la deuxième guerre mondiale a en effet terminé très rapidement suite aux lancements de ces deux bombes. Ensuite, les deux bombes ont exterminé le désir des japonais pour se battre. Une bataille dominante peut rendre la population japonaise une peur de réencalcher la guerre. Ces deux bombes vengent aussi d'ailleurs aussi les familles des décédés de l'incident de Pearl Harbor. Finalement, ces bombes seraient de toute façon lancés un jour dû à l'ignorance qu'on a de l'impact de ces bombes. Vaux mieux donc l'utiliser tôt lorsque la technologie de ces bombes ne sont pas encore très raffinée.</p> <p>Mussolini 2 J'opterai pour le fait que la bombe était une cruelle nécessité, non seulement pour accélérer la fin du conflit, mais aussi pour sauver des vies. De plus, je considère cela aussi comme un investissement, car si la bombe n'avait pas créé une certaine tension et une certaine réserve entre la Russie et les Etats-Unis, un conflit ouvert</p>	<p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [38]: 1.1</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [39]: 5.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [40]: 5.1</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [41]: 2.3</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [42]: 5.2 remplacé par 2.24</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:05 PM Commentaire [43]: 1.5</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:05 PM Commentaire [44]: 1.5</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:05 PM Commentaire [45]: 1.4</p> <p>Juste Henry 13-5-9 1:05 PM Commentaire [46]: 1.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [47]: 2.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [48]: 3a</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [49]: 4</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [50]: 1.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [51]: 2.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [52]: 3a</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [53]: 2.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:35 PM Commentaire [54]: 2.2</p>	<p>aurait peut être fait beaucoup plus de morts qu'il n'y en a eu pendant la guerre froide.</p> <p>Albert Einstein Si j'étais à la place de Truman, j'aurais opté pour attendre que les japonais se rendent. 1- Les grandes villes japonaises ont été détruites alors baisse de la morale des habitants. 2- Les Japonais manquent de matériaux premiers, leur stratégies de kamikazes va bientôt être suicidaires. 3- La tuerie inutile des civils et les répercussions qu'on ne peut pas prévoir sont rien comparé à des GI et des Marines.</p> <p>Little Boy « Je pense que c'est une nécessité et Truman a bien fait. On parle de « barbarie » pour des attaques qui ont fait moins de 200 000 morts. Mais qu'en est-il des dizaines de millions de personnes que les japonais ont torturé et tué sans pitié dans des régions conquis de la Chine, de la Corée et d'autres régions dans le Pacifique? D'ailleurs, n'oublions pas une chose : c'est EUX qui ont commencé cette guerre en lançant une attaque salaud contre les États-Unis. Si ils auraient eu accès à la bombe H en 1941, je douterais pas que les japonais en lanceraient une sur Pearl Harbor. Ce sont eux qui ont commencé donc ils méritent d'être punis. La vie de 46 000 soldats américains vaut beaucoup plus cher que ces criminels de guerre. N'eut été des 2 bombes, les japonais auraient probablement résisté jusqu'au bout avec toute leurs populations. Alors une nécessité même pas cruel.»</p> <p>Gelbap « Cruelle nécessité! Boris Vian dit qu'on a fait explosé la bombe sur le chef de guerre. A montré aux Américains que Etats-Unis est définitivement plus fort que le Japon. A épargné la vie aux soldats américains »</p> <p>Glou « J'aurais fait absolument la même chose à la place de Truman. Entre les puissances mondiales, il y a toujours un concours de la meilleure arme. Truman a bien fait d'investir l'argent dans l'affaire, mais pour prouver la dépense à son peuple, il a dut l'utiliser. Plusieurs puissances de ce temps avaient peur de la « menace du communisme » L'URSS ayant pris un grand pouvoir (elle occupait la moitié de l'Europe et avait d'excellentes troupes) était dangereuse aux Etats-Unis. Pour prouver au monde que l'Amérique a encore des cartes à jouer, Truman utilise la bombe atomique. Quant au fait qu'il a faussé le nombre de soldats qui seraient morts, il a eu raison. Les stratèges étaient prêts à perdre les 46 000 hommes pour prendre les deux îles japonaises. Lui, il a décidé d'épargner la vie de ses soldats en acceptants les quelques pertes civiles. »</p>	<p>Juste Henry 13-5-9 12:37 PM Commentaire [55]: 5.4</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:37 PM Commentaire [56]: 2.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:37 PM Commentaire [57]: 2.3</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:37 PM Commentaire [58]: 5.1</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:37 PM Commentaire [59]: 1.3</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:38 PM Commentaire [60]: 3b</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:38 PM Commentaire [61]: 2.2a</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:38 PM Commentaire [62]: 1.3</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:38 PM Commentaire [63]: 1.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [64]: 2.1</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [65]: 5.4</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [66]: 2.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:41 PM Commentaire [67]: 5.4</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [68]: 2.2</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [69]: 5.3 Séparation de ce</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [70]: 2.2a</p> <p>Juste Henry 13-5-9 12:39 PM Commentaire [71]: 2.2</p>
--	---	--	---

c) Étude-pilote : Vérifier la qualité du codage

Le but de l'analyse qualitative est d'observer, questionner et examiner (Wolcott, 1992). Pour que les résultats soient jugés crédibles, il faut non seulement que les outils, comme les grilles de codage, répondent aux critères de fidélité, mais que les traces correspondent aux concepts présentés (validité interne). Nos données, comme nos résultats, sont temporaires, temporelles et conjecturales. Ils dépendent du cadre conceptuel. Il y a des limites d'efficacité, de recul, d'authenticité, liées au contexte, de transparence, de validité, de matériel. C'est beaucoup. Ainsi, ce qui importe, c'est de donner le meilleur résultat selon le contexte

CONTRE-CODAGE COMME OUTIL DE VALIDITÉ

Toujours dans un esprit de rigueur, au moment du traitement des données qualitatives, on a souvent recours à l'aide d'une personne neutre. En effet, dans le cadre de l'étude-pilote, le chercheur devra examiner et traiter l'information produite par plusieurs élèves. Combiné au journal de bord, cela fait un gros corpus à manipuler constamment de façon rigoureuse et efficace.

La validité, c'est l'assurance que l'on obtient les mêmes résultats, peu importe qui a fait le codage. Des programmes informatiques comme N'Vivo fournissent une aide futile. En effet, il est inutile de se servir de la fonction de N'Vivo qui est si sensible qu'elle prend en compte les points et les espaces inclus ou non pour identifier s'il s'agit ou non de la même unité de sens. On ne peut donc toujours pas remplacer le gros bon sens d'une personne impartiale.

Pour contre-coder, on demande à une personne neutre d'utiliser la même grille de codage pour recoder une partie des unités de sens déjà codée par le chercheur. Pour

vérifier la validité de nos codes, nous avons fait le codage individuellement de huit réponses puis comparé nos choix de codes. On cherche ici à vérifier l'accord interjuge. En effet, selon Miles et Huberman (2003), la grille de codage est efficace si les codes attribués aux unités de sens sont les mêmes dans au moins 85% des cas. Dans le cas contraire, le chercheur doit peaufiner sa grille de codage. Pourquoi y a-t-il eu chevauchement de codes? Les valeurs sont-elles claires? Comme les codes attribués étaient les mêmes dans 88% des cas, on peut dire qu'on est sur la bonne voie. Il aurait aussi été possible de tenir compte du hasard dans les calculs en introduisant la constante de kappa, mais le temps étant limité et l'exercice plus ou moins pertinent dans une étude-pilote, nous nous sommes contentées de trouver directement un accord par consensus pour chaque unité de sens. Après une brève discussion, nous nous sommes entendues pour les unités de sens codées différemment. Cet exercice nous a permis d'augmenter la validité de nos résultats, de peaufiner la grille, et ce, sans avoir utilisé cette fonction particulière du programme N'Vivo.

N'VIVO COMME OUTIL DE FIDÉLITÉ DU CODAGE

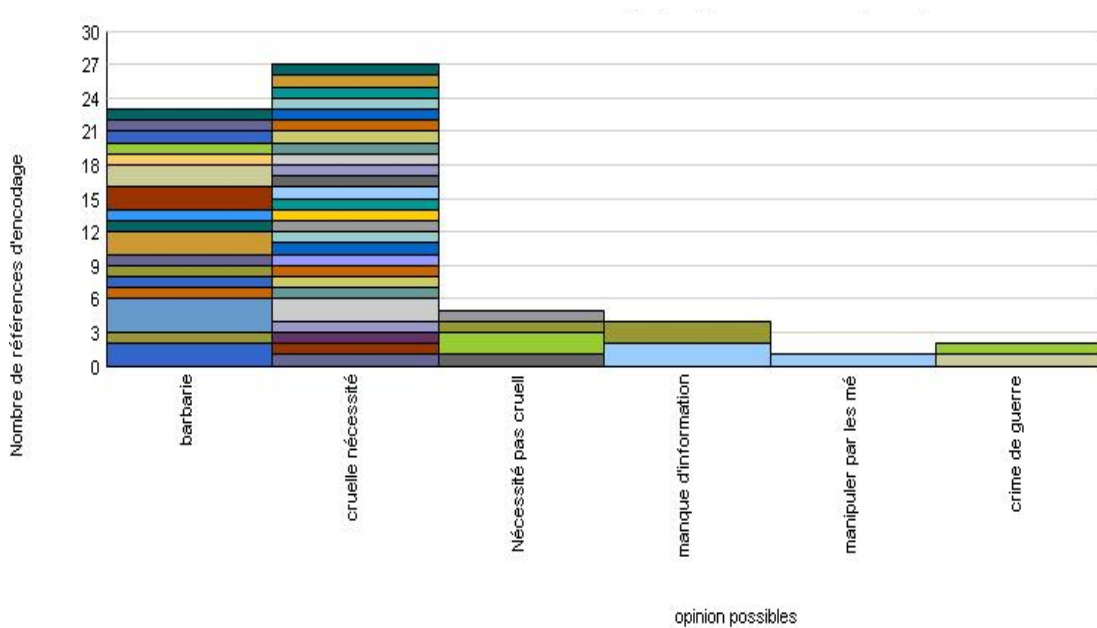
En général, faire une analyse à la main augmente la validité des résultats, mais diminue la fiabilité. Avec un programme d'analyse, c'est l'inverse. On augmente la fiabilité, mais on diminue la validité (notes personnelles du cours ETA 6512). Ainsi, les codes permettent de créer des graphiques et des schémas très fiables par rapport aux données comme il est possible de voir à la section suivante. Par contre, il est facile de faire des erreurs d'attribution de caractéristiques de sources ou de nœud et obtenir un graphique fidèle, sans toutefois avoir des

résultats valides. Par exemple, dans le premier graphique que j'ai construit, j'ai attribué un code pour les réponses qui ne faisaient pas référence aux élèves. Ainsi, lorsque j'ai demandé la fréquence de chaque type de document, la chanson était surreprésentée. Il a fallu enlever temporairement ce code pour obtenir un graphique tout aussi fidèle aux données, mais cette fois, valide. Considérant ceci, il est clair que l'ordinateur complète, mais ne peut remplacer le travail de l'analyste (Krippendorf, 2004, cité dans Landry, 2005). Un ordinateur peut trier, former des classes, mais toutes les tâches cognitives sont encore mieux faites par l'humain (Landry, 2005).

Pourquoi prendre le temps de coder s'il y a beaucoup de risque de manquer de fiabilité, de validité, de temps, d'objectivité? Devant un grand corpus, surtout si les unités de sens sont des mots plutôt que des phrases, c'est encore la façon la plus efficace de regrouper en familles pour tirer du sens (Van der Maren, 1996). L'utilité d'un code, c'est la possibilité d'observer sa fréquence, son pourcentage de répétition, son occurrence significative au contexte. C'est l'élément de base de l'analyse qualitative. Une analyse qualitative efficace réside dans la capacité de correspondre aux valeurs d'un milieu, d'utiliser les techniques de persuasion, mais surtout de convaincre par un raisonnement rigoureux à l'aide des données qualitatives, très souvent, codées (conférence Van der Maren, 4 décembre 2012).

d) *Étude-pilote : Quelques constats face aux réponses des élèves quant à l'utilisation de la chanson comme source primaire dans le développement de la compétence 2*

Graphique 7 Opinions des élèves à la question "Pour quelle théorie optez-vous: cruelle nécessité ou acte de barbarie?"



La structure de la présentation du cours comme la question posée aux élèves tend à les placer face à deux choix extrêmes: cruelle nécessité et acte de barbarie. Ces choix ne sont pas les seules opinions possibles et il est intéressant de constater que quelques élèves ont osé sortir des sentiers battus pour donner leur propre opinion. Le premier graphique présente donc les six opinions soulevées par les élèves. Chaque rectangle de couleur différente correspond à un élève, ce que le programme N’Vivo présente comme le nombre de références d’encodage.

Un élève affirme manquer d’information pour pouvoir correctement répondre à la question. Il est clair que dans une courte présentation d’environ 25 à 30 minutes, il est pratiquement impossible d’aller en profondeur sur toute cette question. Par contre, il

peut être pertinent de s'assurer pour les prochaines présentations de préparer les réponses aux questions qui ont été posées par les élèves pendant cette étude-pilote. Les réponses à ces questions ne peuvent pas toutes être présentées pendant le cours 10, mais l'ensemble de la séquence devrait permettre de le faire.

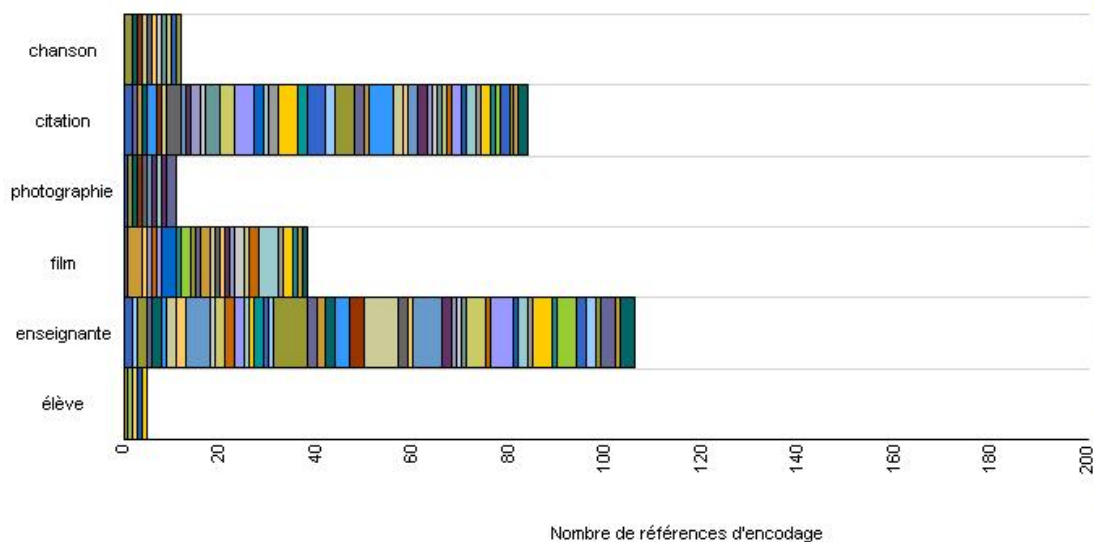
Quelques élèves ont mentionné que l'utilisation de la bombe atomique était une nécessité même pas cruelle. Il est curieux de considérer que la mort d'au moins 140 000 personnes n'affecte pas ces élèves. D'où vient cette insensibilité? Les noms fictifs des élèves m'empêchent de savoir de qui il s'agit exactement, mais est-il juste de supposer qu'il s'agit de Coréen ou de Chinois dont les familles ont subi l'occupation japonaise?

« Je pense que c'est une nécessité et Truman a bien fait. On parle de « barbarie » pour des attaques qui ont fait moins de 200 000 morts. Mais qu'en est-il des dizaines de millions de personnes que les Japonais ont torturées et tuées sans pitié dans des régions conquises de la Chine, de la Corée et d'autres régions dans le Pacifique? D'ailleurs, n'oublions pas une chose : c'est EUX qui ont commencé cette guerre en lançant une attaque salaud contre les États-Unis. S'ils avaient eu accès à la bombe H en 1941, je ne douterai pas que les Japonais en lanceraient une sur Pearl Harbor. Ce sont eux qui ont commencé donc ils méritent d'être punis. La vie de 46 000 soldats américains vaut beaucoup plus cher que ces criminels de guerre. N'eût été des 2 bombes, les Japonais auraient probablement résisté jusqu'au bout avec toute leur population. Alors une nécessité même pas cruelle. » Little Boy

Cet élève est beaucoup trop jeune pour avoir vécu l'occupation militaire japonaise de la Deuxième Guerre mondiale. C'est devant ce genre de réponse qu'il peut être intéressant de réfléchir sur la valeur de chaque être humain, et ce, malgré notre

bagage culturel. Les droits de l'Homme constituent d'ailleurs la ligne directrice de cette séquence d'apprentissage.

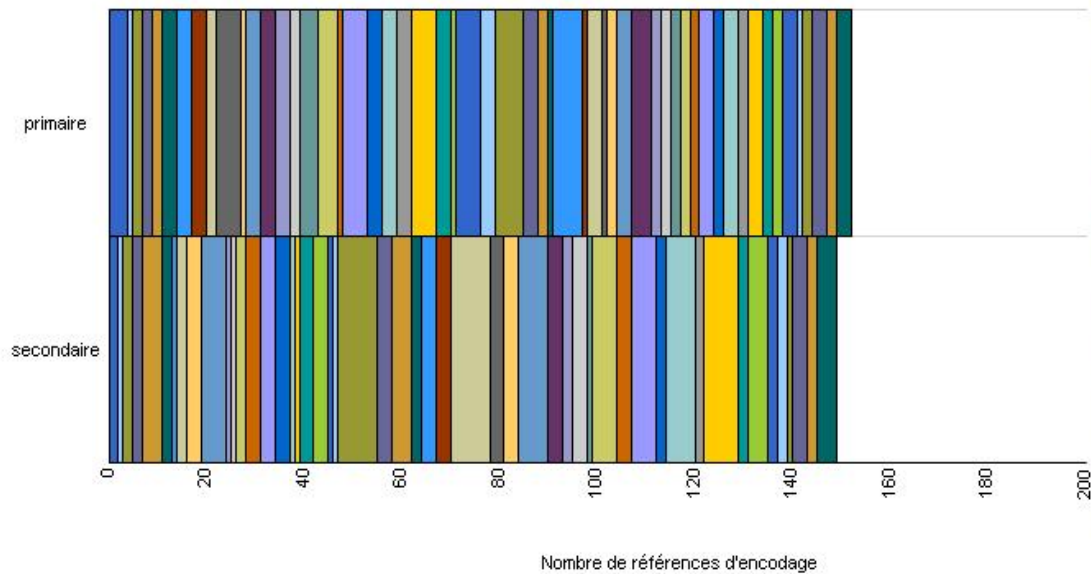
Graphique 8 Tableau de la fréquence d'utilisation de chaque type de sources



Ce deuxième graphique présente le nombre de fois que chacun des six types de sources a été utilisé par les élèves. Ainsi, on peut voir plusieurs rectangles de la même couleur puisqu'un élève peut avoir utilisé plusieurs sources d'information. Ici, le nombre de références d'encodage correspond donc à une référence à une source. Selon le graphique, c'est principalement l'information présentée par l'enseignante qui est reprise dans les réponses des élèves. Il est intéressant de remarquer l'importance de la citation. À mon avis, cette surreprésentation par rapport aux autres types de documents est due principalement à la structure de la présentation PowerPoint du cours qui présente les arguments de la théorie de « cruelle nécessité » via une citation du discours de Truman. Il y a donc plusieurs diapositives qui y font référence pendant le cours. Il est aussi intéressant de noter la force des films (Pearl Harbor et Le pont de la rivière Kwai) qui n'ont été que mentionnés dans une seule diapositive durant toute la présentation. C'est dire combien ce type de document a beaucoup de place dans

l'imaginaire des élèves. En ce qui concerne la chanson « La Java des bombes atomiques », elle est à peine plus présente que la photographie, ce qui est très peu, surtout si l'on considère le contexte de ce travail.

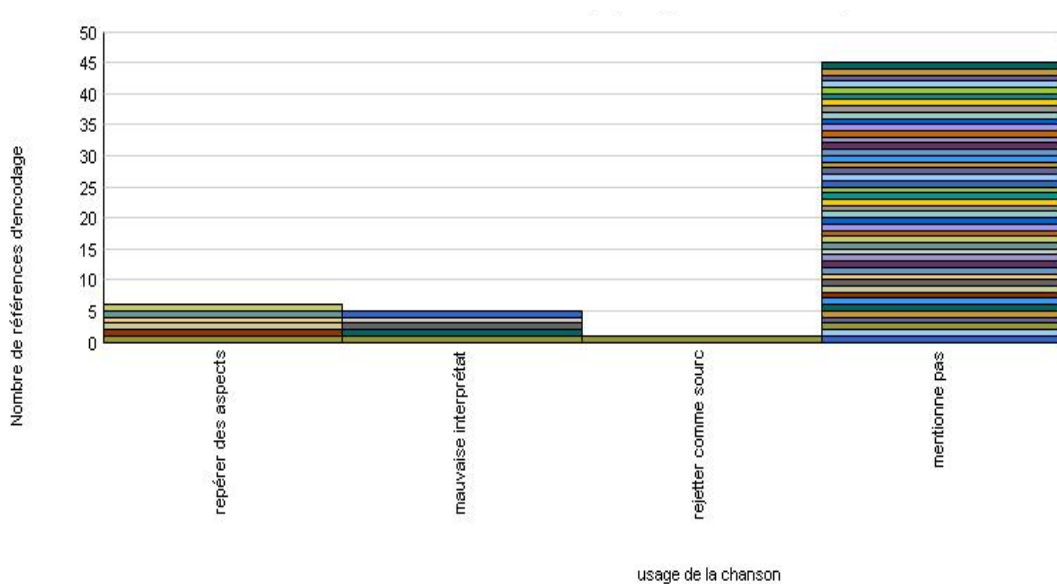
Graphique 9 Fréquences d'utilisation des sources primaires par rapport aux sources secondaires



Le graphique 9 présente le nombre d'utilisations d'une source primaire (photographie et citation) par rapport aux sources secondaires (chanson, élève, enseignant et film).

Chaque rectangle ou référence d'encodage correspond donc à l'utilisation d'une seule source par un élève. Comme un élève peut avoir fait référence à une citation, un film et la présentation de l'enseignante, il peut y avoir plusieurs rectangles de la même couleur. Selon le graphique ci-dessus, on constate que les deux types de sources sont pratiquement utilisées avec la même fréquence suite à la présentation du cours.

Graphique 10 Utilisations de la chanson comme source dans la construction des réponses



Ce dernier graphique présente les façons d'utiliser ou non la chanson dans la construction des réponses. Chaque rectangle correspond à un élève. Ainsi, le nombre de références d'encodage correspond au nombre d'élèves pour chaque type d'utilisation (ou non) de la chanson. À la lecture du graphique ci-dessus, il est clair que les élèves n'ont pas l'habitude de faire référence à une chanson. La grande majorité d'entre eux n'y ont tout simplement pas fait référence malgré la consigne donnée par les enseignantes. Pour ceux qui y ont fait référence, il y a eu plusieurs erreurs d'interprétation du texte de Boris Vian. Un cas particulier rejette ouvertement la crédibilité de l'auteur et de sa chanson dans la construction de sa réponse. Il est pertinent de se demander si d'autres élèves, plus discrets, n'ont pas eu la même impression. En fait, Miller (2006) a constaté que les élèves s'informent d'un sujet en consultant différentes formes d'art, mais qu'ils valorisent les documents écrits dans la rédaction de leurs travaux d'histoire au point de négliger les références artistiques. Comment est-il possible de rendre l'utilisation de la chanson crédible aux yeux des élèves?

« Je crois que l'opinion d'un artiste surtout d'un artiste reconnu pour ses œuvres surréalistes n'a aucune valeur historique. Ce n'est ni une présentation de faits ni une étude empirique de faits recueillis. L'étude donc d'une chanson, quelque soit l'opinion présentée par l'artiste, ne consiste en fait que d'une opinion, subjective et faillible, et surtout ne proposant qu'une seule perspective plutôt qu'une vue complète de la situation. Je refuse par conséquent de prendre en compte les opinions projetées par la chanson...» Joseph Staline 4

6- Synthèse de la rétroaction de l'enseignante observée

- Elle a aimé l'explication des kamikazes et a décidé d'aller plus loin en parlant du Bushido.
- La chanson « La Java des bombes atomiques » n'est pas aussi explicite que d'autres chansons dans la présentation de l'information du contenu pour un cours. Par exemple, elle utilise la chanson sortie en 2012 « La mémoire » de Loco Locas pour présenter la culture et les mouvements de pensées en quatrième secondaire.
- Dans un message texte où je lui demandais si j'avais passé un peu vite sur les éléments relatifs à l'URSS, elle m'a écrit : « Certains élèves ont trouvé qu'ils ne pouvaient pas répondre à la question, car ils n'avaient pas assez d'info, donc oui je te dirai plus l'URSS il faut absolument que tu gardes la partie sur les effets de la bombe (les pieds déformés et les pieds avec plein d'orteils). Certains élèves se cachaient la face pour ne pas voir... »

7- Améliorations proposées

a) préparation de l'enseignante observée

Je pense beaucoup à la présentation de Van der Maren que j'ai écoutée au mois de décembre 2012 dans le cours d'analyse qualitative. Apparemment, je suis tombée dans le piège de ne pas avoir suffisamment préparé l'enseignante puisqu'elle était tellement stressée qu'elle a diminué le nombre de cours, qu'elle a écouté deux fois ma présentation avant de le faire elle-même et qu'elle a répété sans trop faire d'ajout au cours. Pour travailler, j'ai donc peu de matériel différent de ma propre perception des choses. Si la rencontre un mois avant le cours lui-même est une bonne idée, pour créer un cours complet à deux têtes, il semble que ce soit trop d'avance pour que l'enseignante puisse se rappeler de tout ce qui a été discuté, forger son point de vue et se sentir rassurée au moment de la présentation elle-même. De ce que je viens de vivre, je suggérerai une deuxième rencontre 24 à 48h avant la séance pour

- revoir la présentation ensemble
- faire les photocopies nécessaires
- vérifier le matériel audiovisuel dans chaque classe prévue.

b) contenu du cours 10-La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?

Dans l'ensemble, l'attitude d'écoute, les questions pertinentes et la qualité des réponses à la question synthèse témoignent du potentiel de ce cours. Les élèves ont mentionné plusieurs questions intéressantes dont j'intégrerai les réponses dans la séquence d'apprentissage. Je tiens ici à souligner que toutes les réponses ne seront donc pas fournies dans le PPTX du cours *10-La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?* puisque cela risque de répéter des éléments, mais surtout de surcharger la présentation.

À la lecture des réponses aux questions, plusieurs éléments plus ou moins marginaux sont ressortis et méritent de l'attention

- Un élève affirme manquer d'information puisque le président avait probablement plus d'information. À la lumière de cette remarque pertinente puisqu'il s'agit de l'objet du cours suivant, je pense qu'il serait probablement une bonne idée de discuter des réponses à la fin du cours 10, mais de demander une réponse écrite à la fin du cours *11-Opération Downfall :l'invasion du Japon*.
- Un élève affirme que :

« Je pense que c'est une nécessité et Truman a bien fait. On parle de « barbarie » pour des attaques qui ont fait moins de 200 000 morts. Mais qu'en est-il des dizaines de millions de personnes que les Japonais ont torturées et tuées sans pitié dans des régions conquises de la Chine, de la Corée et d'autres régions dans le Pacifique? D'ailleurs, n'oublions pas une chose : c'est EUX qui ont commencé cette guerre en lançant une attaque salaud contre les États-Unis. S'ils avaient eu accès à la bombe H en 1941, je ne douterai pas que les Japonais en lanceraient une sur Pearl Harbor . Ce sont eux qui ont commencé donc ils méritent d'être punis. La vie de 46 000 soldats américains vaut beaucoup plus cher que ces criminels de guerre. N'eût été des 2 bombes, les Japonais auraient probablement résisté jusqu'au bout avec toutes leurs populations. Alors une nécessité même pas cruelle. »

Considérant les droits de l'Homme comme fil conducteur à ma séquence d'apprentissage, j'envisage d'illustrer le cours *14-La Déclaration universelle des droits de l'Homme* afin d'enrichir les discussions des élèves.

- Quelques élèves affirment être pour une théorie alors que tous leurs arguments pointent vers l'autre (Exemple, texte de Harry Potter). Ainsi, je propose d'insister

un peu plus sur l'explication des expressions « cruelle nécessité » et « acte de barbarie » au moment de présenter la question aux élèves.

Pour les détails de l'observation en classe, consulter la grille d'observation et les commentaires faits directement sur la copie de la présentation dans le journal de bord en date du 10 janvier 2013.

c) Élément majeur de la structure du PowerPoint et du document de travail

Très peu d'élèves n'ont utilisé la chanson ni même fait référence explicitement aux documents présentés en classe. D'ailleurs, l'enseignante observée n'a jamais posé de questions remettant en question l'information fournie par un document ou un autre. Une exception intéressante est l'élève qui s'est donné le nom fictif : « Personne normale qu'on essaie de manipuler par les médias »

« Premièrement, si j'étais Truman, j'aurais eu accès à d'autres informations importantes. Mais avec les informations dont je dispose, je dirais que je j'aurai largué une bombe atomique dans une des îles de l'archipel japonais, pour montrer qu'ils sont supérieurs en terme de force. Les japonais auraient alors eu deux choix : ou être réaliste, penser à leurs civils et se rendre, ou tenter une dernière offensive majeure, une tentative ultime de neutraliser la bombe. Dans le premier cas, la bombe atomique ne sera pas utilisée et il n'y aura aucun mort civil. Toutefois, dans le deuxième cas, l'utilisation d'une bombe aurait été suffisante pour montrer aux Japonais qui est le plus fort. Avec les informations dont je dispose, je ne peux pas aller plus loin. »

Il faut donc construire la présentation et encourager les enseignants observés de façon à ce que les élèves soient beaucoup plus conscients d'utiliser des sources primaires. Il faudrait que l'idée de source primaire elle-même soit présentée plus explicitement aux élèves. Ensuite, il faut présenter les différentes sortes de sources primaires, dont

la chanson. Finalement, une présentation qui compare l'apport des sources primaires aux sources secondaires amènerait une vision plus complète de la perception actuelle de la question qui nous intéresse. Il faudra donc retravailler cette présentation PPTX ainsi que les autres cours de cette séquence.

d) En résumé

Tableau 21 Grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire (l'étude-pilote)

	ENSEIGNANT	GROUPE
Caractéristiques générales	Matériel audiovisuel utilisé: canon et notes de cours de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau : 4^e secondaire • Heure du début du cours : 14h • Durée du cours : 43 minutes • Option : latin
Comment l'enseignant met en contexte et crée des liens significatifs chez les élèves entre la chanson et le contenu? (compétence 1)	Présentation : Questions aux élèves :	
Quels sont les moyens efficaces pour prendre position et soutenir clairement des idées? (compétence 2-3)	Prise de position : Corrige les erreurs des élèves : Cite ses sources :	
Comment cela affecte-t-il la gestion de classe au niveau guide, stratégies, démarche, questions, rétroactions, évaluation, climat propice à l'apprentissage? (compétence 4-5-6)	NON VERBAL de l'enseignante : VERBALE de l'enseignante :	Réaction NON VERBALE des élèves : Réaction VERBALE des élèves :
Usage de la chanson	Ludique : Comme source primaire : non Motivation :	
Idées pour améliorer le matériel de la séquence d'apprentissage		
Autre		

Selon Patricia Tetcher citée par Van der Maren dans sa présentation de décembre 2013, pour faire une étude-pilote efficace, il faut s'assurer d'avoir un cas typique et deux extrêmes marginaux. À mon avis, dans ce cas-ci, considérant les contraintes de temps, je me contenterai d'un seul cas. L'étude-pilote menée dans le cadre cette recherche a eu plusieurs conséquences.

- 1) Modifications apportées au contenu du cours
- 2) Modifications apportées au document de l'élève

- 3) Constats par rapport à l'utilisation de la chanson comme source primaire
- 4) Autres constats par rapport à l'utilisation de la chanson
- 5) Premiers contacts avec l'analyse des données de la mise à l'essai

Je remarque que la manipulation de cette grille est particulièrement difficile sur le terrain alors je propose plutôt cette grille-ci qui permet de garder les éléments à observer en aide-mémoire tout en laissant un peu plus de liberté pour la prise de note.

Tableau 22 Grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire-version suivant l'étude-pilote

	ENSEIGNANT	GROUPE
Caractéristiques générales	Matériel audiovisuel utilisé:	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau : • Heure du début du cours : • Durée du cours : • Option :
Comment l'enseignant met en contexte et crée des <u>liens significatifs</u> chez les élèves entre la chanson et le contenu? (compétence 1)		
Quels sont les <u>moyens efficaces pour prendre position</u> , corriger les erreurs et soutenir clairement des idées (cite ses sources)? (compétence 2-3)		
Comment cela affecte-t-il la <u>gestion de classe</u> au niveau <u>guide</u> , <u>stratégies</u> , <u>démarche</u> , <u>questions</u> , <u>rétroactions</u> , <u>évaluation</u> , <u>climat propice à l'apprentissage</u> ? Observer le verbal et le non verbal (compétence 4-5-6)		
La <u>chanson</u> est-elle utilisée de façon <u>ludique</u> , comme <u>source primaire</u> ou simplement pour motiver les élèves à apprendre?		
Idées pour améliorer le matériel de la séquence d'apprentissage		
Autre		

Annexe E- Extraits du journal de bord

8 octobre 2012- Les types d'apprenants

Les élèves plus visuels seront avant tout stimulés par les cartes, les caricatures, les vidéos ou les photographies. De leur côté, les élèves plutôt auditifs pourront compléter le discours de l'enseignant par la chanson et sa mélodie. C'est qu'il y a plusieurs types d'apprenants dans une même classe : auditifs, visuels, kinesthésiques, verbomoteurs, observateurs. Pourrais-je supposer que les élèves plus auditifs maîtriseront mieux qu'auparavant la compétence 2? S'ils n'ont pas beaucoup de stratégies d'apprentissage, sera-t-il possible de constater une amélioration chez les élèves auditifs plus faibles académiquement? Est-il trop ambitieux de faire compléter un court document aux élèves afin de connaître les types d'apprenants présents?

11 novembre 2012-Ébauche des chansons possibles en cours d'histoire au secondaire

Tableau 23 Ébauche d'un inventaire des chansons francophones en classe d'histoire au secondaire

PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

RÉALITÉS SOCIALES	CHANSONS	
	SOURCE PRIMAIRE	SOURCE SECONDAIRE
La sédentarisation		L'aventure... en chanson, les Fêtes de la Nouvelle-France, disque officiel, Musée de la civilisation et Via Chanson, LLL 97004
L'émergence d'une civilisation		Ancient Egypt, a Tribute Composed and Performed by Ali Jihad Racy, Lyrichord Discs Inc., LYRCD 7347.
Une première expérience de démocratie	<ul style="list-style-type: none"> Chanson of Greek Antiquity (Chanson de l'Antiquité grecque), Petros Tabouris, F.M.Records S.A., SMP 653. Chanson de la Grèce antique, Atrium Musicae de Madrid, Gregorio Paniagua, Chanson d'abord, Harmonia mundi, France, HMA, 1901015 Sacred Music of Greek Antiquity, Petros Tabouris, PAIAN 607 (2 CD) Secular Music of Greek Antiquity, Petros Tabouris, PAIAN 606 (2CD) 	
La romanisation	SYNAULIA, Music from Ancient Rome, Volume 1, Wind instruments, AMAIATA Records, 1996, ARNR 1396.	
La christianisation de l'Occident	<ul style="list-style-type: none"> Gérard Zuchetto chante LES TROUBADOURS XIIe et XIIIe siècles avec Patrice Brient et Jacques Khoudir, Gallo CD-529, 1988. Rue des Jugeors, Jongleurs, ménestrels et goliards de Paris, Ensemble Anonymus, direction : Claude Bernatchez, Chanson instrumentale et vocale du XIIe au XIVe siècle, Analekta, AN 2 8002, DDD, 1994 Music of the Crusades (Chanson des temps des croisades), The Early Music Consort of London, David Munrow, London Serenata, 430 264-2, 1991 Llibre Vermell de Montserrat, Hespèrion XX, Jordi Savall, EMI Reflexe, CDM7 63071 2.1989. Gregorian Chant, Chrsalschola der Weiner Hofburgkapelle, P. Hubert Dopf S.J., Philips, 411 140-2, 1983. Millenium, music from the Middle Ages, Ensemble Gille Binchois, Virgin 	« Le temps des cathédrales » de Luc Plamondon « Sacré Charlemagne » de France Gall (1964) « Sur le pont d'Avignon » Tristan & Iseult, The Boston Camerata, Joël Cohen, Erato 2292-45348-2

	<p>Classics, 7243 5 61640 2 4, 2CD</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Black Madonna, Pilgrim Songs from the Monastery of Montserrat (1400-1420), Ensemble unicorn, Naxos 8.5545256 • Alexandre AGRICOLA (?1446-1506), Ensemble Unicorn, Naxos 8.55340. • Sepharadic Romances, Ensemble Accentus, Naxos 8.553617 • Music of the Troubadours, Ensemble Unicorn et Oni Wytars, Naxos 8.554257 • *** On the Way to Bethlehem (Music of the Medieval Pilgrim), Ensemble Oni Wytars et Ensemble Unicorn, Naxos 8.553132. • LO GAI SABER, Troubadours et Jongleurs 1100-1300, Camerata Mediterranea, Joël Cohen, Erato 2292-45513-DDD • THE SACRED BRIDGE, Juifs et Chrétiens dans l'Europe médiévale, The Boston Camerata, Joël Cohen, Erato 2292-45513-DDD • Kalenda Maya, Norske Middelalderballader, FXCD 82. • La cour du roi René, Chansons et danses, Ensemble Perceval, dir. Guy Robert, Arion ARN 68104. • Grantjoie, Ménestrels de grands chemins, Strada, Analekta AN 2 8811 	
L'essor urbain et commercial	<ul style="list-style-type: none"> • Début de la polyphonie (Manuel « Réalités 2A ») 	
Le renouvellement de la vision de l'homme	<ul style="list-style-type: none"> • Exalter la puissance et le mythe du surhomme (Richard Wagner et son opéra moderne) • Chanter la gloire des rois et des grands seigneurs (Marais et Mozart) • Ockeghem, Missa Prolationum, Marian Motets, The Hilliard Ensemble, REFLEXE EMI CDC 7 49798 2, 1989. • Thomas Thallis, Spem in Alium, The Tallis Scholars dirigés par Peter Philips, Gimell, CDGIM 006, 1985. • UTOPIA TRIUMPHANS, Huelgas Ensemble, Paul Van Nevel, SONY Classical, SK 66 261, 1995. • La cour du Roi René, Chansons et Danses, Ensemble Perceval, dir. Guy Robert, Arion, ARN 68104, 1989 • Il ballo della Ingrate (Le ballet des ingrates), Monteverdi, Les Arts Florissants, William Christie, Harmonia Mundi, HMC 901108, 1983. • Vespro della Beata Vergine (Les Vêpres de la Vierge Marie) 1610, Claudio Monteverdi, La Capella Reial, Jordi Savall, Astrée Auvidis, E 8719. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guide des instruments de la Renaissance, Ricercar RIC 95001 (3 disques) • Farinelli il Castrato, Bande originale du film, Traveling K 1005, 1994 • « Florence » de Luc Plamondon
L'expansion européenne dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> • ** L'aventure... en chanson, les Fêtes de la Nouvelle-France, disque officiel, Musée de la civilisation et Via Chanson, LLL 97004 • Chanson au temps de Jacques Cartier, Ensemble Claude-Gervaise, direction : Gille Plante, Chanson ancienne aux instruments anciens, Oratorio, ORCD-4103 (cours d'Anne de Bretagne en 1505, François premier en 1535 et fête villageoise en 1550) • El Cancionero de la Colombina, Musica en el tiempo de Cristobal Colon, Hespèrion XX, direction Jordi Savall, Astrée Auvidis, E 8763, DDD, 1992 • Chanson au temps de Léonard de Vinci, Ensemble Claude-Gervaise, Musica Viva, Les entreprises Radio-Canada, MVCD 1022, 1897. (chanson de Mantoue, Florence et Milan) • Victoires et Réjouissances à Québec (1690-1758), L'ensemble Nouvelle-France, Chansons historiques du Québec-Anthologie vol.2, Oratorio ORCD 4109. 	
Les révolutions américaine ou française	<ul style="list-style-type: none"> • Chanter la gloire de Dieu (Mozart, Bach, Handel) • Georg-Friedrich Haendel (1685-1759), Johann-Sébastien Bach (1685-1750), Georg-Philipp Telamann (1681-1767), Joseph Haydn (1732-1809) Ludwig van Beethoven (1770-1827), Frank Schubert (1797-1828), Gioacchino Rossini (1792-1868), Gioacchino Rossini (1792-1868), Hector Berlioz (1803-1869), Robert Schumann (1810-1854), Félix Mendelssohn-Bartholdy (1809-1847), Frédéric Chopin (1810-1849), Franz Liszt (1811-1886), Giuseppe Verdi (1813-1901), Johannes Brahms (1833-1897) • « Vive Henri IV » • La Marseillaise des cotillons (Chants des suffragettes) • « La carmagnole » 	
L'industrialisation : une révolution économique et sociale	<p>Anton Bruckner (1824-1896), Gustav Malher (1860-1911), Richard Strauss (1864-1949), Charles Gounod (1818-1893), Camille Saint-Saëns (1835-1893), Édouard Lalo (1823-1892), Georges Bizet (1838-1875), Jules Massenet (1842-1912), Jacques Offenbach (1819-1880), César Franck (1822-1890), Vincent d'Indy (1851-1931), Emmanuel Chabrier (1841-1894) Michel Glinka (1804-1857), Alexandre Borodine (1833-1887), Piotr Illitch Tchaïkovski (1840-1893), Serge Rachmaninov (1878-1943), Giacomo Puccini (1858-1924)</p>	
L'expansion du monde industriel	<p>Debussy (1862-1918) avec Pélleas et Mélisande, la Mer; Maurice Ravel (1875-1937) avec le Boléro, la Rhapsodie espagnole, la Valse, Daphnis et Chloé; Paul Dukas (1865-1935); Bela Bartok (1881-1955), Serge Prokofiev (1891-1953)</p>	
La reconnaissance des	<p>« L'internationale » de Eugène Pottier (juin 1871)</p>	

libertés et des droits civils		
Une réalité sociale du présent	« Au Champs Élysées » de Joe Dassin	

PREMIÈRE ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

RÉALITÉS SOCIALES	CHANSONS	
	SOURCE PRIMAIRE	SOURCE SECONDAIRE
Les premiers occupants (conception du monde)	vers 1500 à 1608 <ul style="list-style-type: none"> Chants inuits enregistrés par l'Unesco Chanson amérindienne (L'aventure... en chanson, les Fêtes de la Nouvelle-France, disque officiel, Musée de la civilisation et Via Chanson, LLL 97004) 	« La paix des braves » de Samian et Loco Locass (2007)
L'émergence d'une société en Nouvelle-France (Colonie)	1608 à 1760 <ul style="list-style-type: none"> L'aventure... en chanson, les Fêtes de la Nouvelle-France, disque officiel, Musée de la civilisation et Via Chanson, LLL 97004 Chanson au temps de Jacques Cartier, Ensemble Claude-Gervaise, direction : Gille Plante, Chanson ancienne aux instruments anciens, Oratorio, ORCD-4103 (cours d'Anne de Bretagne en 1505, François premier en 1535 et fête villageoise en 1550) El Cancionero de la Colombina, Musica en el tiempo de Cristobal Colon, Hespèrion XX, direction Jordi Savall, Astrée Auidis, E 8763, DDD, 1992 Chanson au temps de Léonard de Vinci, Ensemble Claude-Gervaise, Musica Viva, Les entreprises Radio-Canada, MVCD 1022, 1897. (chanson de Mantoue, Florence et Milan) Victoires et Réjouissances à Québec (1690-1758), L'ensemble Nouvelle-France, Chansons historiques du Québec-Anthologie vol.2, Oratorio ORCD 4109. 	« La langue de chez nous » Yves Duteil (1986)
Le changement d'empire (Conquête)	1760 à 1791	
Revendications et luttes dans la colonie britannique (Nation)	1791 à 1850	
La formation de la fédération canadienne (industrialisation)	1850 à 1929 <ul style="list-style-type: none"> « Ça va venir découragez-vous pas » La Bolduc¹ 	
La modernisation la société québécoise (modernisation)	1929 à 1980 <ul style="list-style-type: none"> « Bozo-les-culottes » de Raymond Lévesque (1967) « Il fait beau dans le métro » (« La manic » de George d'Or) « Mon pays » de Gille Vigneault « La plainte du phoque en Alaska » Beau Dommage (1974) « Le tour de l'île » de Félix Leclerc (1975) « Lindberg » de Robert Charlebois et Louise Forestier 	
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980 (espace public)	1980 à aujourd'hui <ul style="list-style-type: none"> « 1990 » de Jean le loup « En Berne » des Cowboys fringants « Vive la politique Serge Hureau au Sénat » « 12 hommes rapaillés » Richard Desjardins Plume Latraverse-Diane Dufresne-Pauline Julien Séguin « Le droit de chialer » de Vilains Pingouins (1992) 	

DEUXIÈME ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

RÉALITÉS SOCIALES	CHANSONS	
	SOURCE PRIMAIRE	SOURCE SECONDAIRE
Économie et développement	<ul style="list-style-type: none"> « Amère Amérique » de Luc de Larochelière (1990) « Passe-moé la puck » Les colocs (1993) « Fer et titane » de Gilles Vigneault² 	
Culture et mouvements de pensée	<ul style="list-style-type: none"> « La Bastringue » La Bolduc « Je veux tout » de Ariane Moffatt La bonne chanson³ 	

¹ Suggestion du programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, pages 58

² Suggestion du programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, pages 73

	• Symphonie gaspésienne, de Claude Champagne⁴	
Pouvoir et pouvoirs	• « Bozo-les-culottes » de Raymond Lévesque (1967)	
Un enjeu de société du présent		
Population et développement	« La langue de chez nous » Yves Duteil (1986)	

TROISIÈME ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

RÉALITÉS SOCIALES		CHANSONS : SOURCE PRIMAIRE
Révolution russe	<ul style="list-style-type: none"> • « La vie pour le tsar ou "Ivan Susanin"(Хор «Славься!») de Mikhaïl Ivanovitch Glinka en 1836 à Saint-Petersbourg. L'opéra en quatre actes relate la guerre de 1633 contre la Pologne et le sacrifice d'un paysan pour sauver le tsar Michel Romanov. • « Nathalie » de Gilbert Bécaud • « L'internationale » de Eugène Pottier en juin 1871 	
Première Guerre Mondiale	<ul style="list-style-type: none"> • « Le fils de l'Allemand » (1870) • « La chanson de Craonne » (1917) • « L'Alsace et la Lorraine » 	

13 novembre 2012-Quantitatif ou qualitatif?

Et si malgré tous les arguments présentés, on utilisait une méthode quantitative quand même, on peut se demander quels en seraient les avantages. Ce n'est pas le sens donné aux notes des élèves puisqu'ils ne commencent pas tous du même point. Certains maîtrisent déjà plus la compétence que d'autres. Les résultats fournissent donc la force du groupe bien plus que le développement de la compétence depuis le début de la mise à l'essai de la séquence d'apprentissage. Or, au moment de la cueillette des données, comment constaterons-nous l'impact de la mise à l'essai sur l'enseignant comme sur les élèves?

2 décembre 2012-« Tout va très bien, Mme la Marquise »

Cette chanson de Ray Ventura était particulièrement à la mode pendant la Deuxième Guerre mondiale. Elle illustre très bien à quel point les pays alliés ne voulaient pas entrer en guerre. C'est une phase de déni devant les multiples signes et agressions du régime nazi. L'exemple parfait de cette phase de déni est la capitulation à Munich des pays alliés devant toutes les volontés de Hitler. Les Allemands se moqueront de cette chanson dans une caricature. Pendant la bataille d'Angleterre, on y voit Winston Churchill chanter « Tout va très bien Mme la

³ Suggestion du programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, pages 77

⁴ Suggestion du programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, pages 77

Marquise » alors que Londres brûle en arrière-plan. C'est donc un excellent rappel pour les élèves. (La seconde guerre mondiale en caricatures, Mark Bryant, p. 46)

16 décembre 2012- Notes personnelles de la conférence de Van der Maren dans le cadre du cours ETA 6512

- Van der Maren recommande de s'assurer de rester connecté à la réalité lorsque l'on fait des regroupements de codes dans une grille de code. Même si certains codes sont vides, cela peut avoir du sens.
- Van der Maren affirme qu'il n'y a pas de propos spontané qui soit parfaitement efficace pour un chercheur. En effet, quelques jours avant la rencontre, il recommande de toujours donner aux interviewés deux-trois pages d'explication pour s'assurer de relancer la mémoire. On sait que la mémoire triche avec les documents et les photos conservés. Aussi, en donnant les questions d'avance, on rétablit la relation dominant-dominé qui tend à s'installer entre l'interviewer et l'interviewé. Dans le cas contraire, il y a de bonnes chances que la personne interviewée donne des réponses pour faire plaisir, par affection pour l'interviewer ou tout simplement pour ne pas perdre la face. Le chercheur se retrouve devant un corpus qu'il pourra traiter beaucoup moins en profondeur.
- Pour que vos écrits soient utilisés, ça a beau être vrai, cela doit être conforme aux valeurs du milieu concerné.

17 décembre 2012- Réflexion sur le contre-codage : Doit-on contre-coder la totalité du corpus?

Grâce à Monsieur Dembélé (enseignant du cours ETA 6512), je suis entrée en contact avec Tanya Bousquet Saint-Laurent. C'est une étudiante en psychologie qui fait sa maîtrise sur des dossiers de la DPJ. Elle a offert son aide pour le contre-codage de mes données. En échange, je vais contre-coder son corpus. Son corpus est composé de 48 entrevues qui contiennent majoritairement des questions fermées, mais aussi cinq questions ouvertes. Elle prévoit fusionner les réponses de trois des questions ouvertes puisqu'elles sont très peu répondues et couvrent presque le même sujet. Elle a peur que son corpus soit très long pour que j'en fasse le

contre-codage en entier. Au-delà de la charge de travail, je me pose plutôt la question de la pertinence de l'exercice. Faire un codage à la main augmente la validité des résultats, mais diminue la fiabilité. Veut-elle s'assurer d'une plus grande fiabilité par le contre-codage entier du corpus?

19 décembre 2012- Collaboration avec un enseignant en art ou en chanson

Afin de mieux sélectionner les chansons pertinentes à la séquence d'apprentissage, j'ai consulté une enseignante en chanson, Laurence Latreille ainsi qu'un compositeur en chanson contemporaine, Simon Henry. Oui, c'est mon frère et ma belle-sœur. Parfois, il n'est pas nécessaire d'aller trop loin pour avoir de l'information pertinente. J'ai donc soumis dans un premier temps la liste des réalités historiques abordées par le programme d'histoire au secondaire actuellement avec une ébauche personnelle des auteurs associés. Après quelques heures de discussions et un bon repas, nous avons complété un tableau des réalités sociales, des compositeurs et de leurs compositions les plus marquantes au point de vue historique. Dans un deuxième temps, j'ai soumis par courriel mon *Tableau 1 : Exemples de choix de sources pour chaque période de cours*. J'attends leur réponse.

21 décembre 2012- Importance d'une étude-pilote pour assurer l'efficacité de la recherche empirique

L'idée d'une étude-pilote m'est venue suite à la conférence de Van der Maren au début du mois de décembre 2012 dans le cadre du cours ETA 6512. Il recommande ce genre d'exercice pour s'assurer de l'efficacité du projet. Tout d'abord, on vérifie que les étapes du projet de recherche couleront de source. Ensuite, une séquence d'apprentissage a beau être belle en théorie, ce doit être conforme aux valeurs du milieu si on espère qu'elle soit réutilisée. Pour optimiser l'étude-pilote, Van der Maren recommande de la faire auprès d'un cas typique et de deux cas marginaux.

Pour l'instant, j'ai un cas marginal, celui d'une école pour élèves doués. En effet, je vais faire une étude-pilote le 8 et 9 janvier 2013 au Collège Jean-de-Brébeuf avant la mise à l'essai officielle du mois de mai qui sera aussi à Brébeuf, mais avec des groupes différents. L'étude-pilote sera faite auprès de quatre groupes de mes anciens élèves grâce à l'aide d'une collègue

de travail. J'observerai chaque groupe deux fois. Le premier cours présenté sera le *10-La bombe atomique, cruelle nécessité ou barbarie*. Il est intéressant de noter que les élèves viennent d'étudier « L'écume des jours » de Boris Vian dans le cadre de leur cours de français. L'auteur de la chanson « La Java des bombes atomiques » ne leur sera donc pas étranger. Aussi, dans le cadre du cours de sciences, ils viennent d'étudier les trois types de rayonnements radioactifs. Ils ont donc déjà des connaissances sur les effets de l'utilisation de la bombe. Le deuxième cours de l'étude-pilote sera le *12-La solution finale, politique préméditée ou concours de circonstances*. À ma connaissance, ce sera le premier contact en classe avec ce sujet. L'enseignante prévoit poursuivre le cours 12 par le visionnement du film de Steven Spielberg, « La liste de Shindler ».

16 janvier 2013- Réservation d'un vol pour l'Allemagne pour le mois prochain

Prenant de plus en plus conscience du point de vue particulièrement centré sur les Amériques de mes références de la Deuxième Guerre, j'envisage depuis quelque temps de constater ce qu'il en est du côté allemand. Au-delà du film allemand « La vague » qui semble toujours aussi difficile d'accès hors de Netflix, j'aimerais pouvoir discuter de la perception de la guerre avec les descendants des Allemands aussi. Profitant de ce que mon frère, Simon Henry, y poursuit sa formation de compositeur en chanson, je viens de réserver un vol pour passer deux semaines en Allemagne. Aussi, pour mettre un peu de piquant jusqu'à la fin de ma séquence d'apprentissage, je me propose de compléter cet apprentissage par une suggestion d'itinéraire réaliste en Allemagne toujours sous le thème de la Deuxième Guerre mondiale et de l'utilisation de la chanson comme source primaire pour développer la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*.

31 janvier 2013- Test personnel de la chanson « The Partisan »

J'ai eu une offre exceptionnelle d'enseignement de l'histoire en secondaire 3, 4 et 5. J'en profite donc pour peaufiner des séquences d'apprentissage qui utilisent la chanson. En secondaire 5, en conclusion du chapitre sur l'antisémitisme, j'ai présenté la chanson « The Partisan » de Leonard Cohen avec une série de questions librement inspirées de l'étude de la chanson « L'internationale » aux chapitre 10 L'industrialisation : une révolution économique

et sociale, Savoir-faire Étudier une chanson : L'internationale du manuel de deuxième secondaire (voir à la fin des notes du 31 janvier 2013). Les élèves ont bien réussi cette activité. Je remarque que cette chanson est particulièrement accessible pour les jeunes. D'ailleurs, plusieurs la connaissaient déjà. C'est une chanson récente, une source secondaire, qui conserve pour un rythme familier, une voix douce et un thème accessible. Ça confirme la première approche privilégiée par Wolf (1994) qui suggère une approche progressive de l'utilisation de la chanson. Il suggère de terminer par un style non conventionnel.

Nom : _____ Groupe : _____

Étudier une chanson : « The Partisan » de Léonard Cohen

When they poured across the border
I was cautioned to surrender,
This I could not do;
I took my gun and vanished.
I have changed my name so often,
I've lost my wife and children
But I have many friends,
And some of them are with me.
An old woman gave us shelter,
Kept us hidden in the garret,
Then the soldiers came;
She died without a whisper.
There were three of us this morning
I'm the only one this evening
But I must go on;
The frontiers are my prison.
Oh, the wind, the wind is blowing,
Through the graves the wind is blowing,
Freedom soon will come;
Then we'll come from the shadows.
Les Allemands c'étaient chez moi, [The
Germans were at my home
Ils me dirent, "Signe toi." They said, "Sign

yourself,"
Mais je n'ai pas peur; But I am not afraid
J'ai repris mon arme. I have retaken my
weapon.
J'ai change' cent fois de nom, I have changed
names a hundred times
J'ai perdu femme et enfants I have lost wife
and children
Mais j'ai tant d'amis; But I have so many
friends
J'ai la France entic'ée. I have all of France
Un vieil homme dans un grenier An old man,
in an attic
Pour la nuit nous a cache', Hid us for the night
Les Allemands l'ont pris; The Germans
captured him
Il est mort sans surprise. He died without
surprise.]
Oh, the wind, the wind is blowing,
Through the graves the wind is blowing,
Freedom soon will come;
Then we'll come from the shadows.



Julian Bryan, un enseignant américain, était en Autriche lorsque les Allemands envahirent la Pologne. Armé de son appareil photo, il partit immédiatement au front. Sa photo d'une jeune polonaise pleurant sur le corps de sa sœur, mitraillée par un avion allemand, exprime la tragédie de tout un peuple. Ce cliché fit la « Une de tous les journaux.

Biographie de Léonard Cohen www.stars-celebrities.com

Léonard Cohen est né le 21 septembre 1934 à Montréal en Québec (Canada) dans une famille d'origine juive polonaise. Dès l'adolescence, il écrit ses premiers textes poétiques et publie son premier livre en 1952. Il va consacrer les années suivantes à l'écriture et sortira plusieurs recueils de poésies, mais également deux romans. La guerre, qu'il a apprise quand il était adolescent, va lui permettre de mettre en musique ses œuvres. En 1967, il sort son premier album folk très ancré son époque qui va lui apporter une certaine notoriété. Sa voix grave et ses musiques minimalistes séduisent le public et Léonard Cohen va traverser les années soixante-dix puis quatre-vingt en devenant l'un des artistes-compositeurs les plus attendus à la sortie de chaque nouvel album.

Sur une feuille mobile, donne une réponse complète, mais efficace aux dix questions ci-dessous. Vous avez droit à toutes vos notes de cours pour compléter ce travail individuel.

Total : ____/30

A- ORIGINE DE LA CHANSON (6 points)

1- Quel est le titre de cette œuvre?

2- a) Qui est l'auteur de cette œuvre?
b) Quand a-t-il vécu?

3- Dans quel contexte (famille, politique) cette chanson a-t-elle été écrite?

4- L'auteur est-il un témoin direct de son interprétation des événements historiques rapportés? Pourquoi?

B- LES PAROLES DE LA CHANSON (10 points)

4- Le titre révèle-t-il le thème principal de la chanson? Si oui, quel est ce thème?

5- D'après vous, à qui cette chanson s'adresse-t-elle?

6- Relève les répétitions qui révèlent des thèmes et indique quels sont ces thèmes (au moins deux).

7- Une chanson cherche à susciter de l'émotion. Indique deux images dans le texte qui suscitent des émotions et explique pourquoi.

C- INTERPRÉTATION DE LA CHANSON (9 points)

8- Comment cette chanson critique-t-elle l'antisémitisme?

9- Que propose l'auteur de cette chanson comme attitude face à l'antisémitisme?

10- D'après toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette chanson?

N.B. Cinq points seront alloués pour la présentation de votre travail : calligraphie, français, propreté, réécrire les questions avant d'y répondre et dessiner un bonhomme souriant dans le coin gauche de la feuille.



Deuxième version de questions

A- Origine de la chanson

1- Sur une ligne du temps, place la date de création de cette chanson ainsi que les événements présentés dans les notes du cours 12-*La solution finale : politique préméditée ou concours de circonstances?*

2- Le titre de la chanson est « The Partisan ». De quelle attitude partisane s'agit-il?

3- a) Qui est l'auteur de cette œuvre b) Quand a-t-il vécu?

4- Dans quel contexte familial et politique cette chanson a-t-elle été écrite?

5- L'auteur est-il un témoin direct de son interprétation des événements historiques rapportés? Pourquoi?

B- Les paroles de la chanson

6- D'après vous, à qui cette chanson s'adresse-t-elle?

7- Une chanson cherche à susciter de l'émotion. Indique deux répétitions dans le texte qui suscitent des émotions et explique pourquoi.

C- Interprétation de la chanson

8- Comment cette chanson critique-t-elle l'antisémitisme?

9- Que propose l'auteur de cette chanson comme attitude face à l'antisémitisme?

10- D'après toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette chanson?

4 février 2013-Test personnel de la chanson « Papineau »

En secondaire 3, je commence le chapitre des revendications et luttes dans la colonie britannique. En préparant mon PPTX et en fouillant sur internet, j'ai découvert une nouvelle chanson sur Papineau. Elle a l'avantage d'être riche en références historiques que je pourrai présenter en classe, mais aussi d'être chanté dans un débit pas trop rapide. Ainsi, les élèves pourront plus facilement s'imprégner des paroles de la chanson. J'ai conservé la même liste de questions d'analyse que pour la chanson « The Partisan » en remplaçant le thème de l'antisémitisme par celui des rébellions de 1837-1838. Par contre, considérant le débat historique quant à la portée de ces événements, j'ai ajouté cette question : « À ton avis, l'auteur considère-t-il les rébellions de 1837-1838 comme un conflit principalement ethnique ou comme des revendications démocratiques? ». Je fais le test demain. Voici les documents que je viens de créer.

Nom : _____ Groupe : _____

Étudier une chanson : « Papineau » de Alexandre Belliard

Sur une feuille mobile, donne une réponse complète, mais efficace aux dix questions ci-dessous. Vous avez droit à toutes vos notes de cours pour compléter ce travail individuel.

PAPINEAU
(Alexandre Belliard)

Je suis d'un parti Patriote
d'une voix qui frappe et frappe aux portes
d'un parlement outre-Atlantique
d'une monarchie toute britannique

quatre-vingt-douze résolutions
sans aucune considération
pour seule réponse outre les armes
Victoria nous envoie Durham

je suis Patriote en exil
d'un peuple que l'on maintient fragile
poudre à canon, Acte d'Union
ce jusqu'à l'assimilation

mais ne reviendrai-je jamais
en ce pays qui m'est si cher
si l'indépendance n'est pas faite
c'est qu'elle sera toujours à faire

J'ai dû quitter miens et patrie
fuir car ma tête est mise à prix
par tous les Colborne, les Gosford
Torles et autres Doric Club

pour ne pas finir en prison
comme autant de mes compagnons
sacrifiés au pied d'un courant
qui n'emportera jamais leur sang

Je pense à toi Charles Hindelang
Je pense à Narcisse Cardinal
Je pense à toi Charles Sanguinet
J' pense à François-Xavier Hamelin
Je pense à toi Joseph Duquette
Je pense à Théophile Dacigne
Je pense à toi Joseph Robert
Je pense à toi Amable Daunais
Je pense à toi Rémi Narbonne
Je pense à Ambroise Sanguinet
Je pense à François Nicolas
Je pense à toi Marie-Thomas De Lorimier

Alexandre Belliard
Il est né en 1976. En 2012, Après trois albums en cinq ans, Alexandre Belliard entreprend de présenter sous un jour nouveau l'histoire de l'Amérique francophone. Le premier tome du projet "Légendes d'un peuple", titre inspiré de l'auteur majeur du poète Louis Fréchette, cette exploration en chansons de notre histoire, allie les adaptations de texte historiques et les **gouzes**, inédites de l'auteur-compositeur-interprète québécois. (...)
Source : Québecinformatique.com



Au Québec, la démocratie directe émerge du printemps d'érable
Depuis février 2012, la grève étudiante en réaction à la hausse de 75% des droits de scolarité à l'Université ne s'essouffle pas. Une grève dont il était difficile de prévoir qu'elle se transformerait en vaste mouvement populaire. En réaction à la Loi spéciale 78, qui limite le droit de manifester et d'association, le bruit des casseroles a commencé à se faire entendre dans des quartiers jusqu'alors apolitiques. Et voilà que sont lancés, depuis la fin mai, des appels à des assemblées populaires de quartier (...)
Source : Le nouvel Observateur, 2 juillet 2012

Nom : _____ Groupe : _____

Étudier une chanson : « Papineau » de Alexandre Belliard

A-ORIGINE DE LA CHANSON

- 1- Quel est le titre de cette œuvre?
a) Qui est l'auteur de cette œuvre?
b) Quand a-t-il vécu?
- 3- Écrite au printemps 2012, dans quel contexte politique québécois cette chanson a-t-elle été écrite?
- 4- L'auteur est-il un témoin direct de son interprétation des événements historiques rapportés? Pourquoi?

B-LES PAROLES DE LA CHANSON

- 5- Le titre révèle-t-il le thème principal de la chanson? Si oui, quel est ce thème?
- 6- Nomme deux groupes à qui cette chanson pourrait s'adresser.
- 7- Relève deux répétitions qui révèlent des thèmes et indique quels sont ces thèmes. Trace un tableau comme ceci pour organiser tes idées :

	Répétition 1	Répétition 2
Extrait du refrain ou du couplet		
...		
Refrain ou couplet ...		
Thème		

- 8- Une chanson cherche à susciter de l'émotion. Indique deux images dans le texte qui suscitent des émotions et **explique pourquoi**.

C-INTERPRÉTATION DE LA CHANSON

- 9- Comment cette chanson critique-t-elle les rébellions?
- 10- Que propose l'auteur de cette chanson comme attitude face aux rébellions?
- 11- D'après toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette chanson?
- 12- À ton avis, l'auteur considère-t-il les rébellions de 1837-1838 comme un conflit principalement ethnique ou comme des revendications démocratiques?

N.B. Attention à la présentation de votre travail : calligraphie, français, propreté et réécriture des questions avant d'y répondre.

12 février 2013-Résultats du test personnel de la chanson « Papineau »

Au point de vue de la motivation à apprendre, je pense que l'introduction de cette chanson a été particulièrement bénéfique. En effet, après l'écoute et l'analyse des références et du contexte d'écriture de cette chanson, les élèves m'ont demandé si on pouvait réécouter le clip sur you-tube afin qu'ils puissent chanter. À mon plus grand bonheur, c'est la majorité des élèves qui a chanté. Je les ai accompagnés et c'était un moment de pur plaisir.

Cette chanson est particulièrement riche en références historiques. Elle m'a permis de faire un retour de façon différente sur les éléments du *chapitre 4-Luttes et revendications dans la colonie britannique* vus en classe (ou dans leur manuel *Fresque B*) dans les trois cours précédents. Les cours étant relativement frais dans leur mémoire, ils ont été capables d'identifier et reconnaître la plupart des éléments. Quelques minutes ont été nécessaires à l'explication des vers « sacrifiée au pied d'un courant qui n'emportera jamais leur sang ».

La question du contexte d'écriture a ouvert le débat sur la hausse des frais de scolarité et les mesures prises par les gouvernements pour gérer la situation. Les élèves étant très partagés sur la question, la discussion a été particulièrement riche puisque de nombreux éléments présentés dans les médias sont ressortis (gel des frais ou hausse progressive, droit de

manifester ou gérer la violence, se payer des cellulaires ou se payer une bonne éducation, gestion de Jean Charest ou de Pauline Marois). J'ai jugé pertinent de prendre-perdre 15 minutes de cours pour faire cette discussion qui semblait enflammée certains élèves. Par conséquent, il m'a fallu prendre une deuxième période pour terminer l'activité sur la chanson « Papineau ».

Au deuxième cours, la chanson elle-même n'était plus une nouveauté, mais les élèves ont tout de même chanté de bon cœur en début de période. Nous avons répondu aux questions 5 à 8 en plénière et je leur ai donné le temps de répondre aux questions d'interprétation de la chanson (questions 9 à 12) en classe puis en devoir. J'ai ramassé les cahiers pour vérifier leur devoir. J'ai constaté que ce qui avait été fait en classe était relativement complet, mais que le devoir avait été bâclé comme s'il n'avait pas été pris au sérieux.

28 février au 8 mars 2013-Perception de la Deuxième guerre mondiale en Allemagne

Comme prévu, avec mon frère et ma fille, je suis allée visiter Munich, Dachau et Stuttgart pendant la semaine de relâche scolaire. Dans les trois cas, j'ai été en contact avec une perception dérangeante de l'héritage de la Deuxième Guerre mondiale. Si l'ensemble de l'Europe s'est lavé les mains quant à son rôle dans cette guerre, ce n'est pas le cas de l'Allemagne. Il y a des traces de la guerre pratiquement partout. Dans le programme scolaire allemand actuel, tous les élèves doivent absolument visiter au moins une fois un camp de concentration. Aussi, il est interdit, par exemple, de faire le salut hitlérien sous peine d'emprisonnement. Si un voyageur ose le faire, il sera aussi mis en prison puis retourné chez lui. C'est un symbole qui est encore chargé de beaucoup d'émotions.

Personnellement, j'ai d'abord été en contact avec ce malaise face à la guerre chez un philatéliste de Munich. Voulant me procurer des timbres et des billets imprimés tout juste avant, pendant et après la crise économique, j'ai demandé au vendeur de l'aide. C'est alors que je me suis sentie dans un film de Harry Potter qui évitait de nommer Celui-dont-il-ne-faut-pas-dire-le-nom. J'ai été impressionnée par l'habileté presque naturelle du vendeur pour ne pas dire « Hitler » ou « Deuxième guerre mondiale ». Je sentais son malaise et le regard

des autres clients. Alors, il s'est vite empressé de me donner une carte en me suggérant de commander par Internet pour avoir des prix avantageux.

À Dachau, j'ai fait une visite du camp de concentration avec un guide britannique. Selon lui, Dachau est une ville où 70% des gens ont perdu leur emploi suite à la fermeture forcée des industries militaires (le traité de Versailles). La crise de 1929 a été un deuxième coup fatal.

Il a insisté que ce camp ne fût pas réservé qu'aux Juifs comme on peut en avoir l'impression en regardant les films récents. Il y avait six catégories qui portaient tous une étoile de couleur différente : Les homosexuels et les Tziganes y ont aussi été conduits, les opposants politiques, les témoins de Jehovah, les criminels, les émigrants et les asociaux (les handicapés).

Le guide nous a expliqué que la « rééducation politique » des communistes qui ont été blâmés pour le feu du Reichstag était principalement composée de travaux forcés et de la torture menant souvent à la mort. Les camps de travail à proximité recrutaient ceux qui étaient aptes à travailler le bois et le métal. À gauche de la porte d'entrée et de la tristement célèbre phrase « Le travail rend libre », il y avait la salle de torture qui conservait deux ou trois personnes la nuit, les fenêtres ouvertes, ce qui torturait mentalement les autres prisonniers qui tentaient de dormir. Les petites salles propres destinées à la « rééducation politique » donnent encore la chair de poule. (Ma fille Justine, âgée de 8 mois, a passé tout son temps à hurler ce qui n'a pas aidé la chose). En terme de torture psychologique, c'est Theodor Heicker, ex-patient d'un institut psychiatrique, qui est responsable de la conception de cette rééducation politique. Il recommandait d'enlever trois choses. Tout d'abord, on enlève la mémoire en retirant tout objet personnel. Ensuite, on remplace le nom par un chiffre, qui n'est pas tatoué dans 99% des cas. Le chiffre n'est que placé sur le vêtement et dépend du camp. Ainsi, si on change de camp alors on change de chiffre... si bien que certains ne se rappelaient plus de leur nom après la guerre. La troisième chose qui est enlevée est la dignité en enlevant tous les vêtements et en restant nu en groupe, tous ensemble.

Une fois les camps de concentration libérés par les Alliés, les prisonniers ne pouvaient toujours pas sortir. Certains affirment qu'il y avait une épidémie de typhus. D'autres

craignent le risque de vengeance sur les Ariens. Pour leur remonter le moral, on brûle les instruments de torture et on érige des drapeaux.

À Stuttgart, il y avait une exposition de peinture sur toile d'Otto Dix. Comme les nazis considéraient qu'il pratiquait de « l'art dégénéré », Otto Dix doit peindre selon les codes des nazis. (<https://www.youtube.com/watch?v=X86Wx-UEc20>). Après la guerre, il recommencera à peindre selon ses passions. Il est connu pour toujours peindre avec du mouvement et du rouge, toujours particulièrement traumatisé par la Première Guerre mondiale.

25 avril 2013-Test personnel de la chanson « Ça va venir » de la Bolduc

Dans le cadre de la révolution industrielle au Canada et de la politique de colonisation des régions éloignées, j'ai présenté la chanson « Ça va venir » de la Bolduc auprès du même groupe qui a travaillé « Papineau » de Alexandre Beillard ». C'est donc la première fois pour moi qu'un groupe est exposé à deux reprises à l'utilisation de la chanson comme source primaire pour développer la compétence 2 : *interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique*.

J'ai demandé aux élèves leur chanson préférée. Sur le coup, j'ai été étonné de la réponse. Je m'attendais à ce que ce soit la Bolduc puisque les paroles peuvent faire rire par le ridicule de la situation ou le contraste entre ce qu'elle décrit et le ton utilisé. C'est « Papineau » qui a gagné la mise et de loin. Un élève m'a dit qu'elle chantait trop vite pour pouvoir l'accompagner, même s'ils avaient les paroles. Apparemment, ça a gâché son plaisir de travailler une chanson. Un autre m'a demandé pourquoi elle « turlutait ». Clairement, ces remarques supportent les écrits de Wolf (1994) qui privilégie un premier contact avec quelque chose de familier (« Papineau » semble correspondre). Par contre, Wolf suggère aussi une deuxième approche avec une voix douce et une troisième approche avec un thème accessible avant de travailler une chanson dans un style différent. Je n'ai donc pas suffisamment préparé les jeunes à cette deuxième chanson.

J'ai aussi réalisé la différence majeure entre la présentation des deux chansons. Dans le cas de « Papineau », je l'ai présentée pour faire la synthèse des derniers cours. Les élèves avaient travaillé dans le manuel « Fresque » sur les Rébellions, ils avaient pris des notes de cours complètes sur les événements de 1837-1838, ils avaient même vu le film de Falardeau « 1838 ». La chanson a servi de synthèse à ce qui a été étudié en vue d'amorcer l'étude pour leur examen du vendredi suivant. Aussi, comme c'est une source secondaire, écrite dans le contexte du printemps d'érable 2012, le style et le vocabulaire sont plus accessibles pour les élèves que celui de la Bolduc.

11 mai 2013-Présenter la méthodologie d'analyse des données dans la méthodologie

Afin d'éviter les répétitions, je ne présenterai l'explication et les risques du codage qu'une seule fois, dans la méthodologie. De cette façon, l'analyse comme telle en sera allégée et plus efficace puisque centrée sur l'analyse elle-même. Aussi, de cette façon, l'ensemble des décisions méthodologiques sera concentré dans le chapitre sur la méthodologie.

12 mai 2013- Grille de codage ouverte ou fermée

Changer de la grille de codage basée exclusivement sur le cadre conceptuel à une grille ouverte construite par écho analogique. Conserver la grille originelle dans le journal de bord.

Tout d'abord, le chercheur construit un lexique de toutes les catégories d'unités de sens qu'il recherche dans le corpus. À l'intérieur des catégories, on peut retrouver plusieurs rubriques et valeurs. Afin de conserver le maximum d'information, à ce stade de la recherche, il est préférable de coder le corpus aussi finement que possible, c'est-à-dire, au niveau des valeurs. Il est plus facile de faire des regroupements plus tard que de reprendre le corpus pour subdiviser les unités de sens. Pour chaque valeur, on associe donc un code et on donne un exemple tiré du corpus. Le chercheur code l'ensemble du corpus à l'aide de sa grille de codage (voir exemple page suivante) en s'assurant que tous les codes sont bien utilisés et clairs.

Tableau 24 Exemple de grille de codage d'une activité intégrant la chanson comme source primaire
exclusivement grâce au cadre conceptuel

Catégories	Rubriques et valeurs	Description	Exemple tiré du corpus	Code
Basés sur les critères et opérations intellectuelles de deuxième compétence en histoire : <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i>	Utilisation appropriée de connaissances <ul style="list-style-type: none"> - Examiner des réalités sociales du présent et du passé - Situer dans le temps et dans l'espace - Établir des faits - Caractériser une réalité historique - Établir des comparaisons - Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences - Déterminer des éléments de continuité et des changements - Mettre en relation des faits - Établir des liens de causalité 			
	Rigueur du raisonnement <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter plusieurs sources primaires, dont la chanson - Maîtriser les sources primaires pertinentes - Mettre en évidence des transformations sociales - Mettre en évidence des transformations politiques - Mettre en évidence des transformations économiques - Mettre en évidence des transformations culturelles - Mettre en évidence des transformations territoriales 	-	-	
Composantes de la compétence <i>Apprécier des œuvres musicales du programme de chanson</i>	4- repérer des aspects historiques			
	5- porter un jugement d'ordre critique et esthétique			
	6- Revoir son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique			
Approche culturelle	7- Patrimoniale 8- Historique 9- Historiographique 10- Sociologique 11- Critique 12- Herméneutique 13- Esthétique			

19 mai 2013-Contenu politique de la séquence d'apprentissage

Compte tenu de l'orientation particulièrement politique du contenu de ma séquence, mon directeur de recherche, Marc-André Éthier suggère de revoir la structure des cours en tenant compte du livre *Histoire populaire de l'humanité* de Chris Harman, du concept

d'impérialisme et de la section sur Hitler du nouvel article publié dans *Historia* sur les « personnages qui ont changé le monde ».

21 mai 2013- Étude-pilote mis à part des critères de rigueur

Exclure l'étude-pilote des critères de rigueur pour en faire une section à part puisque ce ne sont pas seulement les critères de rigueur qui sont impliqués, mais bien la fluidité comme telle de l'ensemble des trois chapitres du devis de recherche. Conservée dans la méthodologie, elle sert en quelque sorte de première conclusion à ce chapitre puisqu'il s'agit d'une première étape dans la recherche empirique, mais aussi du premier aller-retour dans le cadre de cette maîtrise.

22 mai 2013- Maîtrise de N'Vivo- Attribut aux caractéristiques des sources

C'est un défi de comprendre ce programme qui permet clairement beaucoup de possibilités, mais qui n'est pas du tout intuitif. Il a fallu plusieurs jours d'écoute de vidéo guide sur internet, d'aide d'amis divers et de courriels à d'anciens collègues avant de tout simplement réussir à associer des attributs aux différentes sources. Le secret est de les attribuer aux caractéristiques puis ensuite aux sources. Certainement fiables, il reste à vérifier si les graphiques obtenus sont vraiment valides.

25 mai 2013- Grille d'observation

Afin d'organiser ma prise de note détaillée, j'avais construit le *Tableau 2 : Grille d'observation d'un cours utilisant la chanson comme source primaire* (voir page suivante). Il s'agit de lignes directrices inspirées de mon expérience personnelle lors de l'enseignement de « Sacré Charlemagne », de la compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et des compétences professionnelles de l'enseignant selon le ministère de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2001). Considérant le caractère itératif de cette recherche qualitative, j'avais prévu une section pour

améliorer le matériel de la séquence et une section « autre » pour tout ce à quoi je n’aurai pas pensé. Avec le recul, je ne compte plus l’utiliser puisque c’était beaucoup trop difficile à manipuler en classe.

Tableau 25 Exemple de grille d’observation d’un cours utilisant la chanson comme source primaire

	ENSEIGNANT	GROUPE
Caractéristiques générales	Matériel audiovisuel utilisé: canon, rétroprojecteur, lecteur DVD, i-pad, notes de cours de l’enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau : _____ • Heure du début du cours : ____ • Durée du cours : _____ • Option : communication, sport, latin, art, autre : _____
Comment l’enseignant met en contexte et crée des <u>liens significatifs</u> chez les élèves entre la chanson et le contenu? (compétence 1)	Présentation : Questions aux élèves :	
Quels sont les moyens efficaces pour prendre position et soutenir clairement des idées? (compétence 2-3)	Prise de position : Corrige les erreurs des élèves : Cite ses sources :	
Comment cela affecte-t-il la gestion de classe au niveau guide, stratégies, démarche, questions, rétroactions, évaluation, climat propice à l’apprentissage? (compétence 4-5-6)	NON VERBAL de l’enseignante : VERBALE de l’enseignante :	Réaction NON VERBALE des élèves : Réaction VERBALE des élèves :
Usage de la chanson	Ludique : Comme source primaire : Motivation :	
Idées pour améliorer le matériel de la séquence d’apprentissage		
Autre		

28 mai 2013 – Retour sur les succès de « Sacré Charlemagne »

C'est en réfléchissant sur l'impact différent des quelques chansons que j'ai présentées en classe que je me suis dit qu'il serait pertinent de revenir à mon tout premier succès, ma toute première expérience d'utilisation de la chanson en classe d'histoire. En regardant les documents, quatre éléments peuvent potentiellement être liés au succès en terme de motivation comme d'ébauche de méthode historique.

Secondaire 1 : les élèves du premier cycle sont peut-être plus à l'aise à chanter en classe si c'était quelque chose d'habituel au primaire

Source secondaire : La chanson de France Gall est une source secondaire. Son rythme est relativement près de ce que les jeunes écoutent.

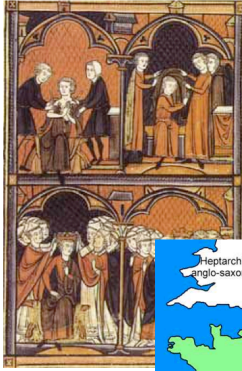

Chanson connue par les élèves : La plupart des jeunes connaissaient déjà le refrain avant même la présentation des paroles de la chanson.


En fin de séquence d'apprentissage : La chanson de Charlemagne a été présentée après un cours dans le manuel sur les Carolingiens. Elle a permis de faire un rappel de notions générales déjà vues et un lien entre des éléments moins compris par les élèves.

Écoute : Les élèves ont écouté la chanson trois fois. Une première fois pour en prendre connaissance, une deuxième pour en faire l'analyse couplet par couplet et une troisième fois pour le plaisir de chanter et faire une synthèse du contenu. Je me suis servie de la technique de ma grand-mère qui consiste à répartir les couplets entre les groupes d'élèves. Certains élèves compétitifs ont saisi l'occasion de sortir leur voix forte pour se faire entendre des autres.

Nom : _____ Groupe : _____
Date : _____



« Sacré Charlemagne »



**Analyse du contenu historique de la chanson
« Sacré Charlemagne »**

TITRE

Sacré		
Charlemagne		



PAROLES

Inventer l'école

Fils de Pépin le Bref

Barbe fleurie

S'occuper de batailles et de chasse

10

SACRÉ CHARLEMAGNE
(Paroles : Robert Gall/Musique : Georges Liferman 1964)
France Gall (France)

A
Qui a eu cette idée folle
Un jour d' inventer l'école
C'est ce sacré Charlemagne
Sacré Charlemagne
De nous laisser dans la vie
Que les dimanches, les jeudis
C'est ce sacré Charlemagne
Sacré Charlemagne

B
Ce filz de Pépin le Bref
Nous donne beaucoup d'ennuis
Et nous avons cent griefs
Contre, contre, contre lui

C
Qui a eu cette idée folle
Un jour d' inventer l'école
C'est ce sacré Charlemagne
Sacré Charlemagne

D
Participe passé
4 et 4 font 8
Leçon de français
De mathématiques
Que de que de travail
Sacré sacré sacré Charlemagne

E
Il aurait dû caresser
Longtemps sa barbe fleurie
Oh Oh sacré Charlemagne
Sacré Charlemagne

F
Au lieu de nous ennuyer
Avec la géographie
Oh Oh sacré Charlemagne
Sacré Charlemagne

G
Il n' avait qu' à s' occuper
De batailles et de chasse
Nous n' serions pas obligés
D' aller chaque jour en classe



H
Il faut apprendre à compter
Et faire des tas de dictées
Oh Oh sacré Charlemagne
Sacré Charlemagne

I
Participe passé
4 et 4 font 8
Leçon de français
De mathématiques
Que de que de travail
Sacré sacré sacré Charlemagne

J
Car sans lui dans notre vie
Y n' y aurait que des jeudis
Oh Oh sacré Charlemagne
Oh Oh sacré Charlemagne...
Oh Oh sacré Charlemagne...



**Notes de l'analyse du contenu historique de la chanson
« Sacré Charlemagne »**

TITRE

Sacré		Charlemagne est couronné empereur à Rome par le pape
Charlemagne		Il est le roi des Francs. Il rêve de reconstituer l'Empire romain

PAROLES



Inventer l'école	Il enlève le monopole de l'éducation au clergé en créant de nouvelles écoles
Fils de Pépin le Bref	Les rois Francs distribuent les terres entre tous leurs fils.
Barbe fleurie	Il n'a pas de barbe. C'est un symbole de sagesse C'est un noble.
S'occuper de batailles et de chasse	Il passe une grande partie de sa vie à se battre, notamment en chassant les celtes et les sorcières








11

Rappel : Au cours suivant, j'ai corrigé l'exercice et certains élèves ont demandé de chanter la chanson de nouveau, ce que nous avons fait tout de suite après la correction.

Associe ces images de Charlemagne au moments de sa vie

1-  4- 

2-  5- 

3-  6- 

29 mai 2013 – Retour sur la méthode personnelle d’enseignement de la chanson d’Imelda Boucher Daignault

Ma grand-mère a enseigné au préscolaire, au primaire, le français au secondaire ainsi que la pédagogie aux adultes. La technique pour enseigner une chanson qu’elle a dactylographiée a sans doute été utilisée dans un cours de chanson. Elle est à la page suivante.

30 mai 2013-Plusieurs sources – une grille comparative- une question directrice

C’est vers la fin d’un travail qu’on pense au début. C’est pour cette raison que je viens de relire le texte de la Britannique Rossie Turner-Bisset afin de me donner des pistes d’inspiration dans la préparation finale de mes cours et la conception de la façon la plus efficace pour provoquer et observer les résultats de la mise à l’essai. Rosie Turner-Bisset (avril 2001) utilise trois sources primaires qui présentent la même idée pour stimuler la création d’un texte à la fois historiquement riche et empathique.

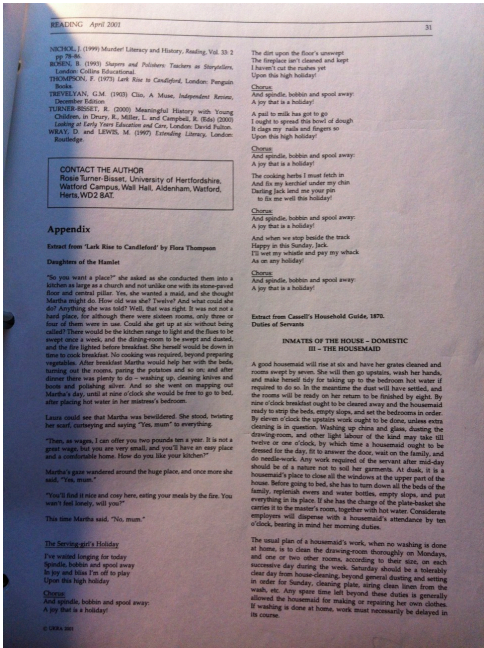
- Narration d'un extrait de Flora Thomason's « Lark Rise to Candleford ». Ce sont les mémoires de la vie dans le village de Northamptonshire au siècle dernier.
- La chanson traditionnelle « The Serving-Maid Holiday »

SERVING GIRL'S HOLIDAY

I've waited longing for today,
Spindle, bobbin and spool away,
In joy and bliss I'm off to play
On this high holiday

Chorus:

Spindle, bobbin and spool away
What joy that it's a holiday!
The dirt upon the floor's unswept,
The fireplace isn't cleaned or kept,
I haven't cut the rushes, yet
Upon this high holiday *Chorus*
The milk into the pails must go,
I ought to spread this bowl of dough
, It clogs my nails and fingers so
As I knead (need?...) this high holiday! *Chorus*
The cooking (pans? hams?) must be brought in
I'll tie my kerchief under my chin;
Darling Jack, lend me a pin
To fix me well this holiday. *Chorus*
And when we stop along the track
At the inn, this Sunday, Jack,
We'll whet my whistle and pay my whack
As on every holiday. *Chorus*
Repeat first verse and chorus



- Un extrait du « Cassell's Household Guide » qui présente le point de vue de la maîtresse de maison de ce qui est clairement attendu d'une servante.

Chaque texte a une forme différente, mais les idées se répètent dans la structure des différentes heures de la journée.

- Dans les trois textes, l'enseignante les a fait travailler en utilisant constamment deux crayons de couleur pour surligner d'abord les heures et ensuite le travail qui devait être fait (p.28).
- Dans les trois textes, elle leur a expliqué les mots inconnus (p.28).

- Ils avaient des copies des trois textes en main pendant toute l'activité (p.28).
- Après avoir travaillé chaque texte, ils ont complété une grille pour comparer l'information tirée de chaque texte (p.29).

Résultats obtenus :

- Tous les élèves ont écrit des textes élaborés.
- La plupart ont sélectionné et combiné de l'information de différentes sources. Les élèves généralement plus faibles ont sélectionné de l'information de plus d'une source.
- La plupart ont construit des textes structurés.
- Tous sauf un ou deux ont commencé à évaluer leur source d'information.

Je remarque que le travail des textes eux-mêmes est beaucoup plus direct que ce que j'ai préparé avec le cours *10-La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie*. C'est beaucoup plus proche de l'activité de « Sacré Charlemagne » où les élèves ont vraiment travaillé avec des surligneurs et une grille pour noter quelques éléments. Il est intéressant de remarquer ici qu'elle a fait le travail avec un objectif précis : amener les élèves à répondre à une question. C'est cet élément que je vais tenter de reprendre dans les prochains cours que je vais construire pour cette séquence.

31 mai 2013 – Séquence d'apprentissage de Sylvaine Moreau qui intègre la chanson pour présenter la Deuxième Guerre mondiale

L'académie de Poitiers, en France, a récemment rendu disponible sur Internet deux séquences d'apprentissages complètes intégrant de la chanson comme source primaire pour présenter des thèmes de l'histoire de France. L'enseignante, Sylvaine Moreau, a choisi la Révolution française et la Deuxième Guerre mondiale. Ces séquences sont très intéressantes du point de vue de l'analyse qui en est faite par des extraits

de texte tout comme par le choix des chansons. Par contre, certains éléments sont particulièrement centrés sur l'histoire de France et ne sont pas nécessairement aussi pertinents pour des élèves du Québec. C'est le cas de la chanson « C'est nous les Africains » qui aborde le thème de la décolonisation amorcée suite à la Deuxième Guerre mondiale. Dans les pages suivantes, on peut consulter le document portant sur la Deuxième Guerre mondiale.

Décembre 2013-Test personnel de la séquence d'apprentissage de Sylvaine Moreau et commentaires personnels


- Lors de la première écoute, écouter la chanson en mentionnant qu'on ne faisait pas de vidéoclip en 1939, mais qu'on faisait jouer la mélodie au complet une première fois avant les paroles. Cela permet de se concentrer sur une chose à la fois.
- "en arrivant au camp": spécifier qu'il ne s'agit pas de camp de concentration ni de camp de jour, mais bien d'un camp d'entraînement militaire.
- Faire écouter la chanson une fois pour compléter le texte et une deuxième fois après avoir terminé les explications. Cela permet de mieux saisir l'ambiance de la chanson et de répondre aux questions de compréhension.
- Changement de la partie B. Demander de chercher les mots de vocabulaire pousse certains jeunes à se concentrer sur la recherche dans le dictionnaire plutôt que la compréhension du texte. Aussi le

travail de recherche de 17 mots est très long pour les élèves puisque cela a pris entre 30 et 40 minutes de travail en classe que les élèves soient en équipe ou seuls. Cette recherche, bien que pertinente, cadre beaucoup plus dans le cours de français que celui d'histoire. On gardera en tête que les expressions les plus difficiles à saisir pour les élèves sont: belligérants, fer de lance, percer le front, division et chasseur. En leur donnant des mots avec des définitions à placer, ils n'auront pas le choix de tenter de maîtriser le texte et le retour en groupe sera probablement plus efficace.


- En ce qui concerne le travail interdisciplinaire avec le cours de français, j'envisage deux modifications. Tout d'abord, il faut varier les types d'accord pour que les participes passés ne soient pas tous au masculin et pluriels, ce qui ne représente pas un très grand défi. Aussi, il faudrait une carte plus claire de l'Europe pour expliquer le désastre de 1940. La carte ci-dessous a l'avantage de la clarté des fortifications, mais elle ne mentionne ni Sedan ni le trajet emprunté par les nazis en 1940. Je cherche encore.

Annexe F- Document de travail permettant la prise de note pendant l'observation en classe de la mise à l'essai

10- La bombe atomique, cruelle nécessité ou acte de barbarie?



"La Java des bombes atomiques" de Boris Vian




1- Écoute de la chanson pour en tirer l'idée générale de Boris Vian

Plan du cours-bombe atomique

1. La bombe atomique tombe sur le Japon
2. Qu'est-ce qu'une bombe atomique?
3. Pourquoi?
 - Cruelle nécessité
 - Acte de barbarie

Qu'en pensez-vous?


- Pour quelle théorie optez-vous?
- Qu'auriez-vous fait à la place de Truman?




2- L'enseignante présente l'objectif, la question posée aux sources

1- La bombe atomique tombe deux fois sur le Japon

HIROSHIMA	NAGASAKI
■ 6 août 1945 à 8h15	■ 9 août 1945 à 11h02
■ 72 000 morts	■ 70 000 morts
■ B-29 large la bombe A, Little Boy	■ B-29 large la bombe Fat Man



3 300 mètres



h = 18km

3- Comparer

1- La bombe atomique sur le Japon

NAGASAKI 1945, APRÈS LA BOMBE ATOMIQUE



NAGASAKI 2011, APRÈS LE TREMBLEMENT DE TERRE ET LE TSUNAMI



De quoi est faite cette arche?
C'est le matériel qu'il nous faut pour les ponts et les viaducs du Québec...

2- Qu'est-ce que la bombe atomique? Investissement en recherche

"La Java des bombes atomiques" de Boris Vian

Mon oncle un fameux bricoleur
Faisait en amateur
Des bombes atomiques
Sans avoir jamais rien appris
C'était un vrai génie
Question travaux pratiques
Il s'enfermait toute la journée
Au fond de son atelier
Pour faire des expériences
Et le soir il rentrait chez nous
Et nous mettait en transe
En nous racontant tout.

COÛT DU PROJET MANHATAN:

- 2 milliards
- Tests dans les îles Bikini
- 100 000 scientifiques dont



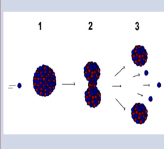
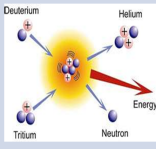
5- Critique interne : souligner que les sources ne concordent pas

- Motivation
- Provenance
- Complexité
- Comparaison

2- Qu'est-ce que la bombe atomique? Le nucléaire

"La Java des bombes atomiques" de Boris Vian

Pour fabriquer une bombe " A " Mes enfants croyez-moi C'est vraiment de la tarte La question du détonateur Se résout en un quart d'heure C'est de celles qu'on écarte En ce qui concerne la bombe " H " C'est pas beaucoup plus vache Mais une chose me tourmente C'est que celles de ma fabrication N'ont qu'un rayon d'action De trois mètres cinquante Il y a quelque chose qui cloche là-dedans J'y retourne immédiatement

FISSION NUCLÉAIRE	FUSION NUCLÉAIRE
	
<p>Un neutron est projeté sur un gros atome qui se brise et projette à son tour des neutrons sur les atomes environnants</p> <p>Bombe A ou bombe à neutron</p>	<p>Deux atomes sont projetés l'un sur l'autre, ce qui crée un atome plus gros, libère de l'énergie et projette un neutron.</p> <p>Bombe H ou bombe à hydrogène</p>

6- Interdisciplinarité

2- Qu'est-ce que la bombe atomique? **destruction**

"La Java des bombes atomiques" de Boris Vian

Il a bossé pendant des jours
Tâchant avec amour
D'améliorer le modèle
Quand il désespérait avec nous
Il avait d'un coup
Sa soupe au vermicelle
On voyait à son air féroce
Qu'il tombait sur un os
Mais on n'osait rien dire
Et pas un soir pendant le repas
Voilà tonton qui soupire
Et qui s'écrit comme ça

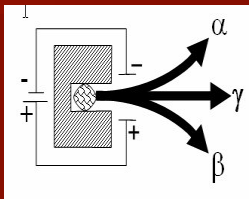
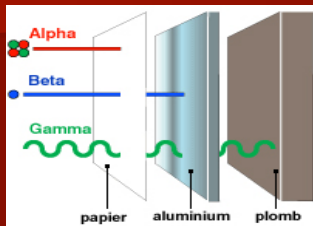
A mesure que je deviens vieux
Je m'en aperçois mieux
J'ai le cerveau qui flanche
Soyons sérieux disons le mot
C'est même plus un cerveau
C'est comme de la sauce blanche
Voilà des mois et des années
Que j'essaye d'augmenter
La portée de ma bombe
Et je ne me suis pas rendu compte
Que la seule chose qui compte
C'est l'endroit où elle tombe
Il y a quelque chose qui cloche là-dedans,
J'y retourne immédiatement



7- Critique externe d'une photographie :

- Quoi-description précise
- Qui- auteur certain
- Quand-anachronisme
- Où- créer et préserver

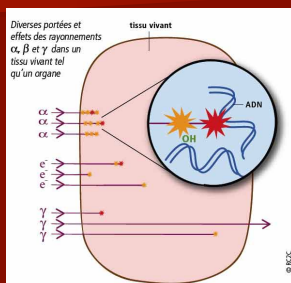
2- Qu'est-ce que la bombe atomique? **radioactivité**



En observant ces images, pouvez-vous associer le type de rayonnement "aux morceaux" de l'atome détruit?

- Alpha (α) → protons (+)
Beta (β) → rayon électromagnétique (neutre)
Gamma (γ) → électrons (-)

2- Qu'est-ce que la bombe atomique? **Cancer et +**



8-Interdisciplinarité (diapositive masquée sauf si les élèves ou l'enseignant veulent approfondir le sujet)

Remarque : images liées aux événements de Tchernobyl.

3- Pourquoi utiliser la bombe?

"La Java des bombes atomiques" de Boris Vian

Sachant proche le résultat
Tous les grands chefs d'Etat
Lui ont rendu visite
Il les reçut et s'excusa
De ce que sa cagna
Était aussi petite
Mais sitôt qu'ils sont tous entrés
Il les a enfermés
En disant soyez sages
Et, quand la bombe a explosé
De tous ces personnages
Il n'en est rien resté

Tonton devant ce résultat
Ne se dégonfla pas
Et joua les andouilles
Au Tribunal on l'a traîné
Et devant les jurés
Le voilà qui bafouille
Messieurs c'est un hasard affreux
Mais je jure devant Dieu
En mon âme et conscience
Qu'en détruisant tous ces tordus
Je suis bien convaincu
D'avoir servi la France
On était dans l'embarras
Alors on le condamna
Et puis on l'amnistia
Et le pays reconnaissant
L'élu immédiatement
Chef du gouvernement

9- Enseignant s'assure de la compréhension du texte, notamment des passages surlignés

3-Raisons en vrac

- Venger l'attaque surprise sur Pearl Harbor
- Venger les prisonniers des camps japonais
- Sauver des milliers de vie américaines
- Justifier l'investissement en recherche nucléaire
- Mettre fin au conflit avant l'intervention soviétique dans le Pacifique.
- Démontrer sa puissance face à l'URSS de Staline



Peut-être pas toutes aussi importante alors...

10- Justifier la réponse à la question

- Complexité des causes.
- Choix des arguments
 - Neutre
 - Pas raconté selon

la fin

3.1-La bombe, cruelle nécessité?

"Nous avons mis au point la bombe atomique et nous nous en sommes servis. Nous nous en sommes servis contre ceux qui nous ont **attaqués sans avertissement à Pearl Harbor**, contre ceux qui ont affamé, battu et exécuté des prisonniers de guerre. Nous avons utilisé l'arme atomique pour raccourcir l'agonie de la guerre, pour sauver des milliers de vies de jeunes Américains."

Harry Truman, août 1945



Affiche japonaise, 1942.



7 décembre 1941 : Pearl Harbour



11- Critique externe d'une photographie :

- Quoi-description précise
 - Qui- auteur certain
 - Quand-anachronisme
 - Où- créer et préserver
- Critique interne : souligner que les sources ne concordent pas
- Motivation
 - Provenance
 - Complexité
 - Comparaison

3.1-La bombe, cruelle nécessité?

« Nous avons mis au point la bombe atomique et nous nous en sommes servis. Nous nous en sommes servis contre ceux qui nous ont attaqués sans avertissement à Pearl Harbor, **contre ceux qui ont affamé, battu et exécuté des prisonniers de guerre.** Nous avons utilisé l'arme atomique pour raccourcir l'agonie de la guerre, pour sauver des milliers de vies de jeunes Américains. »

Harry Truman, août 1945

Prisonniers de guerres des camps japonais	
SOURCE SECONDAIRE - Extrait et musique du film britanno-américain de 1957 « Le pont de la rivière Kwai »	SOURCES PRIMAIRES - Prisonniers du camp japonais Changi
	
CRÉDIBLE?	

12- Critique externe d'une photographie :

- **Quoi-description précise**
- **Qui- auteur certain**
- **Quand-anachronisme**
- **Où- créer et préserver**

Critique interne : souligner que les sources ne concordent pas

- Motivation
- **Provenance**
- **Complexité**
- Comparaison

3.1-La bombe, cruelle nécessité?

« Nous avons mis au point la bombe atomique et nous nous en sommes servis. Nous nous en sommes servis contre ceux qui nous ont attaqués sans avertissement à Pearl Harbor, **contre ceux qui ont affamé, battu et exécuté des prisonniers de guerre.** Nous avons utilisé l'arme atomique pour raccourcir l'agonie de la guerre, pour sauver des milliers de vies de jeunes Américains. »

Harry Truman, août 1945

Volonté de résistance des Japonais	Fanatisme des militaires nippons
- bataille d'Iwo Jima : - 7 000 morts et 20 000 blessés américains. - bataille d'Okinawa: - 12 500 morts et 37 000 blessés américains - 260 000 morts chez les Japonais (110 000 chez les militaires et 150 000 chez les civils).	5000 kamikazes 

13- Critique externe d'une photographie :

- **Quoi-description précise**
- **Qui- auteur certain**
- **Quand-anachronisme**
- **Où- créer et préserver**

3.2-La bombe, acte de barbarie?

« Les Japonais étaient sur le point de se rendre et il n'était **pas nécessaire de les bombarder** avec cette chose horrible. »

Général Eisenhower, Newsweek, 1963.

« L'utilisation de cette arme barbare à Hiroshima et Nagasaki n'a été **d'aucune assistance matérielle** dans notre guerre contre le Japon. »

Amiral William Leahy, conseiller militaire de Roosevelt et Truman, Mémoires.

« Il nous est toujours apparu qu'avec ou sans la bombe atomique, **les Japonais étaient sur le point de s'effondrer.** »

Hap Arnold, commandant de l'armée de l'air.

En juin 1945, les stratèges américains prévoient perdre 46 000 soldats. Truman affirme que la bombe aurait épargné 500 000 soldats. Un mensonge?

14- Critique interne : souligner que les sources ne concordent pas

- Motivation
- **Provenance**
- **Complexité**
- Comparaison

15- Non verbal ?

3.2-La bombe, acte de barbarie?

Il faut justifier les deux milliards \$ de dépenses en recherche sur l'atome pour le projet Manhattan.

- Course contre la montre dirigé contre l'Allemagne
- Racisme envers les Japonais



3.2-La bombe, acte de barbarie?

MOTIFS DIPLOMATIQUES "SECONDAIRES"?

-Démontrer sa puissance face à l'URSS de Staline. La révolution d'octobre 1917 en Russie est l'évènement clé du XXe siècle puisqu'il a changé le rapport de force entre les classes à l'échelle internationale.



Conférence de Yalta février 1945: Churchill- Roosevelt- Staline

L'impérialisme américain et britannique espère l'épuisement de l'URSS dans la guerre.

16- Intention de vérité ou récit épique ?

3.2-La bombe, acte de barbarie?

MOTIFS DIPLOMATIQUES "SECONDAIRES"?

- Démontrer sa puissance face à l'URSS de Staline
- Mettre fin au conflit avant l'intervention soviétique dans le Pacifique afin de reconstruire le Japon selon leurs intérêts.



Conférence de Yalta février 1945: Churchill- Roosevelt- Staline

Holocauste interimpérialiste pour rediviser le monde?

17- Gestion de classe ?

4- Qu'en pensez-vous?

À l'aide de la chanson de Boris Vian et d'au moins trois faits présentés dans le cours, **au prochain cours**, vous répondrez à une des deux questions ci-dessous dans un court texte d'environ 250mots.



- Pour quelle théorie optez-vous?
- Qu'auriez-vous fait à la place de Truman?

18- Comment écrire?

- Conclusions à partir de faits tirés de sources variées
 - Sources primaires infaillibles?
 - Sources secondaires pleines d'erreurs?
- Justifier par des arguments
 - Logique et clair
 - Pas raconter en fonction de la fin
 - Complexité des causes
 - Rester neutre : douter, pas prêter des intentions sans preuve
- Atmosphère de travail
 - Gestion de classe
 - Intérêt pour le travail

Annexe G- Questionnaire la chanson à l'école

N.B. Les réponses sont celles de l'enseignante observée pendant l'étude-pilote

1. IDENTIFICATION DU RÉPONDANT

1.1. Sexe

a) Masculin

b) Féminin

1.2. Groupe d'âge

a) 21-30

b) 31-40

c) 41-50

d) 51 et +

1.3. Années d'expérience dans la profession

a) 0-4

b) 5-10

c) 11-20

d) 21-30

e) 31 et +

2. CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU

2.1. École

2.1.1. Type d'école

a) privée

b) publique

2.1.2. Milieu

a) favorisé

b) moyen

c) défavorisé

2.1.3. Nombre d'élèves

a) 1-199

b) 200-399

c) 400 et +

2.1.4. Situation géographique

a) urbaine

b) semi-urbaine

c) rurale

2.1.5. Présence de spécialistes

a) chanson

e) éducation

b) arts dramatiques

physique

c) danse

f) anglais

d) arts visuels

2.1.6. Activités parascolaires

a) radio-étudiante

b) chorale-étudiante

c) orchestre

d) autre : _____

2.2. Classe

2.2.1. Année scolaire

- | | |
|------------------------------|-----------------|
| a) 1 ^{er} | c. 21-30 |
| b) 2 ^e | d. 31 et + |
| c) 3 ^e | b) allophones |
| d) 4 ^e , | a. 0-10 |
| e) 5 ^e | b. 11-20 |
| f) 6 ^e | c. 21-30 |
| g) 1^{re} sec | d. 31 et + |
| h) 2^e sec | |
| i) 3^e sec | |
| j) 4^e sec | |
| k) 5^e sec | |

2.2.2. Type de classe

a) régulière

b) accueil

c) autre :

_____ à

Nombre

d'élèves/langue

a) francophones

a. 0-10

b. 11-20

3- CARACTÉRISTIQUES ARTISTIQUES /MUSICALES DES RÉPONDANTS

3.1 Avez-vous une formation musicale en chant?

a) oui

b) non

Si oui, de quel type et quel est votre niveau? Ou combien de temps avez-vous étudié le chant? _____

3.2-Avez-vous une formation musicale comme instrumentiste?

a) oui

b) non

3.2.1-Si oui, de quel type et quel est votre niveau? Ou combien de temps avez-vous étudié la chanson? _____

3.2.2- De quel(s) instrument(s) jouez-vous? **Piano depuis 3 mois**

3.3-Venez-vous d'un milieu familial où la chanson était présente, importante?

a) oui, beaucoup

b) oui, un peu

c) non, pas vraiment

d) non, pas du tout

e) je ne me rappelle pas

3.4- Avez-vous écouté, interprété ou étudié des chansons lorsque vous fréquentiez l'école primaire?

a) oui, plusieurs

b) oui, quelques-unes

c) non, pas vraiment

d) non, jamais

e) je ne me rappelle pas

3.4.1- Si oui, pouvez-vous nommer deux chansons (titres, chanteurs) qui vous auraient marqué?

3.5- Êtes-vous...? (plusieurs réponses possibles)

a) un amateur de chanson/chansons

b) du genre à fredonner, siffler, chanter quand bon vous semble

c) capable de chanter quand on vous le demande

d) membre d'une chorale ou inscrit à un cours de chant

e) inscrit(e) à des ateliers d'écriture, de chansons

f) un amateur de karaoke

g) un parolier amateur

h) un compositeur amateur

i) un interprète amateur

j) un auteur-compositeur-interprète-amateur

k) un DJ (disk jockey)

l) membre d'une association ou d'un organisme en rapport avec la chanson/chant

m) autre : _____

3.6.1- Cochez les activités « musicales » auxquelles vous vous adonnez dans votre quotidien.

Précisez la fréquence par jour, semaine, mois ou année selon le cas et précisez si elles ont eu lieu en français, en anglais ou dans une autre langue

	Fréquence				Langue		
	jour	semaine	mois	année	français	anglais	Autre
a) Acheter des CD ou de la chanson sur iTunes				X	X	X	
b) Naviguer sur Internet : visiter des sites et des répertoires concernant la chanson, la chanson, les artistes			X		X	X	
c) Emprunter des CD, de la chanson à des amis ou à des organismes							
d) Assister à des spectacles, des concerts de chanteurs, musiciens (bars, salles, festivals, concours, etc.)							
e) Écouter des émissions radio diffusant ou traitant de la chanson, de la chanson				X	X	X	
f) Regarder des émissions de télévision concernant la chanson, la chanson, des chaînes spécialisées de vidéos, des galas, etc.	X						
g) Lire des biographies de chanteurs, de musiciens, d'artistes		X					
h) Suivre le palmarès pour connaître les nouveautés musicales							
i) Autre :							

4. DISPONIBILITÉ DES SUPPORTS ET DISPOSITION DES LOCAUX

4.1- EN CLASSE

4.1.1- Cochez le matériel qui est en permanence dans votre classe.

Indiquez approximativement la quantité lorsqu'il y a une ligne à cet effet.

Encercler la lettre correspondant au matériel qui vous appartient en propre.

- a) Ordinateur avec lecteur CD**
- b) Accès Internet (câble ou ligne téléphonique)**
- c) Haut-parleur**
- d) DVD (spectacle, chanson, etc.)
- e) Chanson en feuilles (partitions de chanson, chansons)
- f) Téléviseur
- g) Tableau interactif
- h) CD vierge et/ou enregistrement-maison
- i) Radio avec lecteur CD seulement
- j) Radio avec lecteur cassette seulement
- k) Casette
- l) Enregistreuse

4.1.2- Cochez le terme qui qualifie le mieux l'insonorisation de votre salle de classe

- a) bien insonorisée
- b) moyennement insonorisée
- c) mal insonorisée**
- d) je ne sais pas

4.2- À L'ÉCOLE

4.2.1- Cochez ou inscrivez un point d'interrogation (en cas d'incertitude) le matériel disponible à votre école ou dans les classes de vos collègues

- | | |
|---|---|
| a) ordinateur avec lecteur CD | g) Tableau interactif |
| b) accès Internet (câble ou ligne téléphonique) | h) CD vierge et/ou enregistrement-maison |
| c) Haut-parleur | i) Radio avec lecteur CD seulement |
| d) DVD (spectacle, chanson, etc.) | j) Radio avec lecteur cassette seulement |
| e) Chanson en feuilles (partitions de chanson, chansons) | k) Casette |
| f) Téléviseur | l) Enregistreuse |

4.2.2-Cochez les « locaux » musicaux disponibles à votre école

- a) une salle de chanson**
- b) une scène**
- c) un amphithéâtre**
- d) un laboratoire de langue/chanson**

4.3- À quelle fréquence utilisez-vous du matériel audiovisuel (radio, magnétophone, lecteur CD)?

- a) souvent**
- b) à l'occasion**
- c) rarement**
- d) jamais**

4.3.1- Si vous avez répondu rarement ou jamais, pouvez-vous indiquer la ou les raisons?

5- OPINION ET PERCEPTION DES RÉPONDANTS

5.1- La chanson comme telle

5.1.1- Qu'est-ce qui, selon vous, donne le plus de valeur à une chanson?

a) le texte

b) la chanson

c) l'interprétation

d) les trois sont indissociables

e) autres : _____

5.1.2- Qu'elle est, selon vous, la principale fonction d'une chanson?

Vivre des émotions _____

5.2- La chanson à l'école

5.2.1- Quels acteurs ou groupes francophones sont, selon vous, adaptés à votre niveau d'enseignement? Nommez-en quatre au maximum

Loco Locas : Les Québécois s'unissent sous la fleur de lys

Les Cowboys fringants : Mamzelle

5.2.2- Connaissez-vous les goûts et préférences musicales de vos élèves?

a) oui, très bien

b) oui, un peu

c) non, pas vraiment

d) non, pas du tout

5.2.2.1- Si oui, pouvez-vous nommer 3 chanteurs ou groupes francophones qui sont populaires auprès d'eux en ce moment?

5.2.3- Croyez-vous que la chanson comme source secondaire (seconde main) soit un outil pédagogique pertinent à exploiter au niveau secondaire?

a) oui

b) oui, cela dépend

c) non

d) je ne sais pas

5.2.3.1 Si oui, quels sont les bienfaits?

Varier les techniques d'enseignement et exploiter le message le texte et le message de l'auteur

5.2.3.2- Si non, quelles sont les contraintes d'utilisation?

5.2.4- Croyez-vous que la chanson comme source primaire (écrite par un témoin direct de l'évènement) soit un outil pédagogique au niveau secondaire?

a) oui

b) oui, cela dépend

c) non

d) je ne sais pas

5.2.4.1 Si oui, quels sont les bienfaits?

Comprendre le métier d'historien _____

5.2.4.2- Si non, quelles sont les contraintes d'utilisation?

--

5.2.5- Croyez-vous que seuls les spécialistes de la chanson devraient (sont aptes) exploiter la chanson dans leur classe?

a) oui

b) non

c) je ne sais pas

5.2.6- Êtes-vous à l'aise (confiant, compétent) à l'idée d'exploiter la chanson en classe?

a) très à l'aise

b) moyennement à l'aise

c) mal à l'aise

d) Incapable

5.2.7- Croyez-vous que, dans le programme universitaire de formation des maîtres, un cours d'exploitation de la chanson au secondaire devrait être obligatoire?

a) oui

b) non

c) peut-être

d) je ne sais pas

6- EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

6.1- Fréquence

6.1.1- À quelle fréquence exploitez-vous la chanson (et non pas la chanson instrumentale) en salle de classe?

- a) 5 fois par semaine ou plus**
- b) 3 ou 4 fois par semaine**
- c) 1 ou 2 fois par semaine**
- d) occasionnellement pour des évènements, selon les thèmes, les fêtes, etc.**
- e) jamais**

Si vous avez répondu « jamais » à la question précédente, le questionnaire se termine ici pour vous. Merci de votre participation!

6.2- Durée

6.2.1- Quand vous exploitez la chanson en classe, à raison de combien de minutes en moyenne par jour, le faites-vous?

- a) 0-9 minutes**
- b) 10-19 minutes**
- c) 20 à 29 minutes**
- d) 30 minutes et plus**

6.3- Objectifs visés

6.3.1- À quelle(s) fin(s) utilisez-vous la chanson en salle de classe?

- a) Je l'utilise pour motiver, récompenser les élèves (ordre affectif)**
- b) Je l'utilise pour ponctuer la routine, effectuer les transitions (ordre organisationnel)**

- c) Je l'utilise pour détendre après un travail ou après la récréation (ordre physiologique)
- d) Je l'utilise pour créer une ambiance
- e) Je l'utilise lors d'évènements particuliers ou pour un projet spécial
- f) Je l'utilise en tant que telle, comme objet d'étude**

6.3.2- Je l'utilise pour travailler les compétences transversales

- a) Exploiter l'information
- b) Résoudre les problèmes
- c) Exercer sa pensée critique**
- d) Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- e) Pratiquer des méthodes de travail efficaces
- f) Exploiter les TIC
- g) Développer son identité personnelle
- h) Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses
- i) Travailler en coopération
- j) Faire preuve de sens éthique
- k) Communiquer de façon appropriée

6.4- Modalités d'utilisation

6.4.1- Utilisez-vous des chansons « didactiques » publiées dans les manuels scolaires?

- a) Oui, surtout
- b) Oui, parfois
- c) Non, jamais**

6.4.1.1- Si oui, de quel(s) manuel(s), collection(s)? Donnez des exemples.

--

6.4.2- Voici des genres/types/thèmes de chanson. Cochez ceux que vous avez exploité au moins 1 fois au cours des 2 dernières années.

- a) Chanson d'amour/sentimentale
- b) Chanson d'humour/de dérision
- c) Chanson exotique/d'ailleurs/internationale
- d) Chanson de comédie ou de spectacle musicale
- e) Chanson country western
- f) Chanson folklorique/traditionnelle
- g) Chanson yéyé (années 60)
- h) Chanson de chansonnier (années 60-75)
- i) Chanson engagée/politique/sociale (hymnes, chants patriotiques)**
- j) Chanson française de France
- k) Chanson contemporaine populaire (sur le palmarès/radio)
- l) Chanson de fêtes
- m) Chanson inventée (air/paroles)
- n) Chanson d'artistes locaux/régionaux/peu connus
- o) Chanson religieuse/opérette/art chorale...
- p) Chanson de marche/de camp/ de ralliement
- q) Autres genres/types/thèmes (précisez) _____

6.4.3- De quelle manière exploitez-vous principalement la chanson en salle de classe?

a) Je fais surtout de l'audition (s'approprier, s'imprégner, analyser, percevoir, se concentrer)

b) Je fais surtout de l'interprétation (chanter, performer, jouer, acter, mimer)

c) Je fais surtout de la création (penser, écrire, composer)

d) Je fais autant d'audition que d'interprétation

e) Je fais autant d'audition que de création

f) Je fais autant d'interprétation que de création

g) Je fais les 3 (audition, interprétation, et création) également

6.4.4- Voici des exemples d'exercices ou d'activités pédagogiques sur la chanson. Cochez les activités que vous avez faites avec vos élèves au mois 1 fois au cours des 2 dernières années.

a) Écouter les chansons

b) Organiser un thème sur la chanson ou la chanson

c) Discuter des préférences musicales de chacun, sonder les goûts

d) Lire un livre-cassette

e) Inventer une ou des chansons (chant de ralliement, comptine des règlements, chanson thème...)

f) Chanter à l'unisson ou en canon

g) Comparer différentes versions de la même chanson

h) Étudier une chanson en tant que telle (ex : compléter une grille d'écoute, un questionnaire, un texte à trou...)

i) Travailler à l'amélioration de la technique vocale (exploration vocale, jeux et exercices vocaux)

j) Mémoriser une chanson (phrase par phrase, un refrain à la fois...)

- k) Utiliser Internet ou des cédéroms pour se procurer de l'information sur la chanson, des chanteurs...**
- l) Utiliser différents médiums sonores (micro, enregistreuse, ordinateur...) pour écouter, interpréter ou enregistrer**
- m) Enregistrer une (des) chansons, faire un montage vidéo, concevoir un livre-cassette...**
- n) Utiliser et s'inspirer de chansons comme déclencheur pour peindre, inventer, créer...**
- o) Faire de l'expression corporelle, danser sur une chanson**
- p) Monter un récital, un intermède ou un spectacle**
- q) Organiser ou jouer au karaoké ou à la Fureur**
- r) Constituer un répertoire de chansons, un recueil...**
- s) S'intéresser à l'industrie musicale, analyser la chanson comme bien de consommation, produit culturel...**
- t) Rédiger un texte, une biographie... sur un auteur, compositeur, interprète**
- u) Visiter une médiathèque, audiothèque et/ou emprunter des cédéroms, des cassettes...**
- v) Faire de la relaxation, des exercices de concentration, de respiration, des étirements...**

6.4.5- Quels artistes parmi les suivants connaissez-vous? Lesquels avez-vous sur support (à la maison ou à l'école)? Lesquels avez-vous déjà exploités d'une manière ou d'une autre en classe?

Cochez les cases appropriées

	Nom de l'artiste	Je connais	Je l'ai (maison/école)	Je l'ai utilisé (1 fois et +)
1	La Bottine souriante	oui	oui	

2	Gilles Vigneault	Oui		
3	Robert Charlebois	Oui		
4	Félix Leclerc	Oui		
5	Diane Dufresne	Oui		
6	Beau Dommage	Oui		
7	Gilles Valiquette	Oui		
8	Claude Dubois	Oui		
9	Harmonium	Oui		
10	Richard Séguin	Oui	oui	
11	Gaston Mandeville	Non		
12	Richard Desjardins	Oui		
13	Daniel Bélanger	Oui	oui	
14	Daniel Lavoie	Oui		
15	Luc de la Rochelière	Oui	oui	
16	Claire Pelletier	Non		
17	France d'Amour	Oui		
18	Lynda Lemay	Oui	oui	
19	Kevin Parent	Oui	oui	
20	Marie-Jo Thériault	Oui		
21	Les colocs	Oui	Oui	
22	Sylvain Cossette	Oui	Oui	
23	Éric Lapointe	Oui	Oui	
24	Luce Dufault	Oui		
25	Jean Leloup	Oui	Oui	
26	Michel Rivard	Oui	Oui	
27	Dan Bigras	Oui		
28	Zébulon	Oui		
29	Ginette Reno	Oui	Oui	
30	Dubmatiques	oui		
31	Noir Silence	Oui	Oui	
32	Les frères à c'val	Oui		
33	Céline Dion	Oui	Oui	
34	Mitsou	Oui		
35	Marie-Denise Pelletier	Oui	Oui	
36	Lara Fabian	Oui		
37	Joe Bocan	Oui		
38	Julie Masse	Oui	Oui	
39	Isabelle Boulay	Oui	Oui	
40	Mario Pelchat	Oui	Oui	
41	Rock Voisine	Oui	Oui	
42	Bruno Pelletier	Oui	Oui	
43	Garou	Oui	Oui	
44	Rock et Beles Oreilles	Oui	Oui	
45	Jean Lapointe	Oui		

46	Luck Merville	Oui		
47	La compagnie créole	Oui	Oui	
48	Zachary Richard	Oui	Oui	
49	Kashtin	Oui		
50	Hart rouge	Oui		
51	Martin Deschamps	Oui		
52	La chicane	Oui	Oui	
53	Okoumé	Oui	Oui	
54	Natasha St-Pierre	Oui		
55	Jacynthe	Oui		
56	Les respectables	Oui	Oui	
57	Gabrielle Destroismaisons	Oui		
58	Infini-t	Non		
59	Loco Locas	Oui	Oui	Oui
60	Nancy Dumay	Non		
61	Mélanie Renaud	Oui		
62	Francis Cabrel	Oui	Oui	
63	Vanessa Paradis	Oui		
64	Zebda	Non		
65	Charles Aznavour	Oui	Oui	
66	Renaud	Oui		
67	Alain Souchon	Oui		
68	Yves Duteuil	Oui		
69	Niagara	Oui		
70	Julien Clerc	Oui		
71	Indochine	Oui		
72	Mc Solaar	Oui		
73	Mylène Farmer	Oui	Oui	
74	Brassens	Oui		
75	Manau	Non		
76	Patricia Kaas	Oui		
77	Parick Bruel	Oui		
78	Axelle Red	Oui		
79	Louise Attaque	Oui	Oui	
80	Jean-Jacques Goldman	Oui		
81	Alexandre Belliard	Non		
82	Autres			