

PPER
ZD 6-339

TRACES

Volume 28, N° 3 / Mai-Juin 1990

ISSN 0225-9710



LE TEMPS D'UNE PAIX

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

TRACES - revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, indexée dans REPÈRE depuis janvier 1989.

Adresse postale de la revue

TRACES

C.P. 507, succ. Beaubien
Montréal H2G 3E2

Direction de la revue

Robert Martineau (514) 596-4110

Comité de rédaction

Pierre Boucher
Gilles Berger
Robert Martineau
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard

Conception graphique et correction d'épreuves

Pierre Michaud

Mise en pages et impression

Imprimerie des
Éditions Vaudreuil inc.

Publicité

Lina Forest

Distribution et abonnements

Denise Tellier

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

- Courrier de deuxième classe
- Date de parution: juin 1990
- Numéro d'enregistrement
6323 - port de retour garanti
- Parutions: 5 numéros/année
- Tarifs:
membres SPHQ - gratuit
non-membres - 6\$/numéro
25\$ - abonnement annuel
pour institutions

TRACES appartient aux membres de la SPHQ. Le contenu des articles n'engage que leurs auteurs. Les textes peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

PAGE COUVERTURE:
NICOLE LEBLANC ET JEAN BESRÉ DANS
LE TEMPS D'UNE PAIX (1986-1987)
ARCHIVES RADIO-CANADA

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

- La société:
 - ...éditorial
 - ...débats
 - ...écho du primaire
 - ...écho du secondaire
 - ...informations
- L'enseignement:
 - ...moyens d'enseignement
 - ...perfectionnement
 - ...didactique
 - ...parutions / enseignement
 - ...évaluation
- L'histoire:
 - ...l'histoire qui s'enseigne
 - ...la recherche
 - ...parutions / histoire
 - ...disciplines complémentaires
 - ...passions obscures

Le comité de rédaction commande des articles précis selon les exigences de la grille de rédaction et certains thèmes susceptibles d'intéresser davantage les lecteurs. À l'occasion, il publie des textes de conférences prononcées dans le cadre des activités de la Société des professeurs d'histoire du Québec.

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

- article de fond
- éditorial
- texte court rendant compte d'un (d')événement(s) ou d'un débat
- compte-rendu d'ouvrages sur la recherche, l'enseignement.

Les articles doivent être soumis en deux (2) exemplaires dactylographiés à interligne double sur papier 21x28 cm. À titre indicatif, pour obtenir une (1) page imprimée, vous devez fournir un texte de 20 à 24 mots de largeur sur 48 lignes de hauteur.

Sur la première page doivent figurer le nom, le titre académique, le statut professionnel et le lieu de travail de l'auteur ainsi que le titre et le résumé informatif du texte.

Le comité de rédaction se réserve le droit d'apporter des corrections mineures au contenu des textes et à leurs titres sans en avertir les auteurs.

Les auteurs sont priés de conserver un double de leur article. Aucun manuscrit ne leur sera remis.

Chaque auteur recevra un exemplaire du numéro auquel il a contribué. ♦

LA S.P.H.Q.

ÉDITORIAL

INFORMATIONS

ÉCHO DU SECONDAIRE

- Le rôle de la femme dans la société 2
- Destination Sherbrooke '90 4
- Femmes et travail: témoignages 5
- Isabelle v'la l'printemps 6

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT

DIDACTIQUE

MOYENS

D'ENSEIGNEMENT

PARUTIONS

- Le prof efficace 8
- Le CEICI 10
- Histoire et fiction... à l'assaut de la télévision 12
- Discours de la méthode... historique 16
- Apprivoiser le module 2 du programme 534: le vécu 19
- Élémentaire... mon cher Watson 21
- Textes et documents pour la classe 22
- Les musées et l'histoire nationale: 3 - le musée David M. Steward 24
- L'enseignement de 1789 26
- La mesure et l'évaluation en enseignement 26

L'HISTOIRE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

DISCIPLINES

COMPLÉMENTAIRES

LA RECHERCHE

DOCUMENT

PARUTION

- De l'histoire plein les yeux 27
- L'archéologie... un voyage dans la Préhistoire 30
- Pour exposer son histoire 34
- L'histoire de demain et le quotidien d'aujourd'hui 36
- À quoi les historiens s'intéressent-ils? 40

Par: **Mariette Desranleau**
Conseil d'administration - SPHQ

Le rôle de la femme dans la société

"La moitié du monde est une femme". Cette réalité incite à se demander quelle est la place de la femme et quel rôle joue-t-elle dans la société en cette fin de millénaire.

Depuis quelques décennies, les femmes ont marqué des points: obtention du droit de vote (qui fut d'ailleurs brillamment souligné lors des **Cinquante heures de Femmes en tête** en avril dernier), accès à l'éducation, accès au travail salarié, participation aux mécanismes de décision, visibilité accrue dans les médias, mise sur pied de divers services.

Bien sûr, le rôle traditionnel de la femme demeure encore la maternité. Cependant, la réalité s'est transformée: contrôle du nombre d'enfants, retour sur le marché du travail. Par contre, selon les conceptions traditionnelles, c'est elle qui subit encore la plus grande partie des conséquences sociales, professionnelles et économiques de sa maternité.

Qu'on songe au fardeau de la double tâche, aux services de garde pas suffisamment développés, à la création de tensions entre femmes et hommes souvent mal préparés pour faire face aux réalités nouvelles. Dans un Québec confronté au problème de dénatalité, il est urgent que l'État adopte des mesures facilitant davantage la conciliation entre travail extérieur et famille.

Car le rôle exercé par la femme se situe aussi sur le marché du travail. Pour l'instant, la femme forme presque la moitié de la main-d'oeuvre. L'influence qu'elle exerce dans tous les secteurs de l'économie est manifeste mais est-ce concevable qu'elle ne touche encore en moyenne que 60% du salaire des hommes? Si la femme participe à part entière à la construction d'un monde meilleur, ne doit-elle pas avoir accès à l'égalité dans l'emploi?

Il est vrai que dans plusieurs secteurs, en éducation par exemple, l'obtention du "travail égal, salaire égal" contribue à améliorer les conditions de vie mais ce n'est pas suffisant. De plus en plus, l'idée de travail équivalent, salaire égal fait son chemin. Toutefois, nous sommes encore loin de la pleine reconnaissance de cette notion.

C'est pourtant ce principe qui prévaut au Québec depuis la promulgation, en 1975, de la Charte des droits de la personne. Par exemple, il faut se demander pourquoi un gardien de zoo reçoit un salaire plus élevé qu'une enseignante de maternelle. Il est évident que la mise en application d'un programme d'équité salariale suppose des ajustements et surtout des déboursés considérables. Ne sommes-nous pas tous interpellés comme individus et comme société?

Le rôle de la femme comme facteur de transformation de la société se jouera en autant qu'on saisira que le privé est politique. Le discours égalitariste est véhiculé partout mais l'égalité réelle n'est pas encore faite.

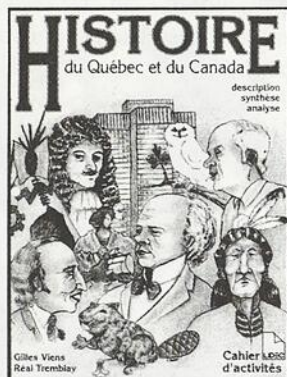
Tant que les femmes retournant sur le marché du travail se verront offrir des emplois à statut précaire, on ne pourra espérer un avenir prometteur. La valorisation du rôle de la femme dans la société passe inévitablement par l'amélioration de sa condition de vie économique.

Une plus grande sensibilisation, des changements de mentalité, des politiques de soutien, notamment dans les domaines de l'éducation et de la famille, devront venir appuyer cette offensive si l'on veut aborder le XXI^e siècle dans une pleine égalité des hommes et des femmes. ♦

HISTOIRE

(AU SECONDAIRE)

APPROUVÉ PAR LE M.E.Q.



*Gilles Viens
Réal Tremblay*

APPROUVÉ PAR LE M.E.Q.



*Michel Gohier
Luc Guay*



Gérard Cachat

HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

(histoire nationale 4^e année du secondaire)

Les activités visent à:

- faciliter l'acquisition des connaissances selon les 47 objectifs intermédiaires du programme du M.E.Q.;
- développer les habiletés intellectuelles suivantes: description, analyse et synthèse.

CAHIER D'ACTIVITÉS et CORRIGÉ DU CAHIER

HISTOIRE ET CIVILISATIONS de la préhistoire à nos jours

(histoire générale 2^e année du secondaire)

Ce manuel sert d'outil aux enseignant(e)s et répond aux directives nouvelles proposées par le M.E.Q. D'autre part; il convenait de prévoir des activités d'apprentissage favorisant le développement des habiletés. Ces activités sont intégrées dans le déroulement de la leçon.

MANUEL - GUIDE - CAHIER D'ACTIVITÉS - CORRIGÉ DU CAHIER

À LA RECHERCHE DE MES RACINES

(histoire nationale 4^e année du secondaire)

L'auteur a surtout voulu réaliser un guide, un outil de travail destiné à l'élève du secondaire, qu'intéresse l'histoire du Québec et du Canada, et dans lequel, chacun(e) puiserait selon sa personnalité, son rythme, ses intérêts, ses attentes.

MANUEL - GUIDE CORRIGÉ - CAHIER D'EXERCICES - CORRIGÉ DU CAHIER



LIDEC inc.
4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5
tél.: (514) 843-5991

Par: **Marielle Langlois**
Comité organisateur du congrès 1990

Destination Sherbrooke '90

Dans le dernier numéro de **TRACES**, le Comité organisateur vous faisait part des principales activités prévues pour le 28e congrès de la SPHQ qui se tiendra à Sherbrooke, à l'hôtel Delta, les 18, 19, 20 et 21 octobre prochain.

Depuis, les membres du Comité organisateur se sont réunis régulièrement pour préparer ces différentes activités et faire du 28e congrès de la SPHQ un moment inoubliable.

Nous pouvons maintenant vous assurer de la participation de Madame Madeleine Poulin, animatrice à Radio-Canada. Madame Poulin animera le grand débat (panel) du vendredi soir qui sera ouvert au grand public de Sherbrooke et de la région.

Après le banquet, samedi, en soirée, nous vous offrons la possibilité d'entendre un orchestre qui s'est mérité un prix au Festival Provincial des Harmonies, catégorie "stage band".

Au brunch-conférence du dimanche matin, nous sommes assurés de la présence d'une personne ressource du Conseil Supérieur de l'Éducation. Cette conférence s'adresse tout particulièrement aux enseignants. Les thèmes suivants seront développés:

- Quels sont les défis qui nous attendent?
- Quels moyens avons-nous pour les relever adéquatement?
- Comment nous préparer à répondre efficacement aux exigences d'une jeunesse en pleine effervescence tout en gardant une éducation efficace et de qualité?

Bref, beaucoup de questions qui méritent réflexion.

Grâce aux témoignages que nous ont donnés quelques femmes québécoises oeuvrant dans divers domaines, le Comité organisateur a pu produire un cahier pédagogique répondant aux objectifs des programmes d'histoire. Ce cahier pédagogique sera distribué à chaque congressiste. (Pour plus de détails concernant le cahier pédagogique, voir l'article d'Esther Fortin-Gobeil dans le présent numéro de **TRACES**.)

Parmi les activités proposées, vous pourrez également assister à l'exposition "Femmes à la Une" une gracieuseté de la Société d'Histoire des Cantons de l'Est. Cette exposition originale d'époque développe douze thèmes spécifiques dont la maternité, la santé, l'éducation, le syndicalisme, le sport, la mode... Vous pourrez y constater l'évolution entre les années '40 et l'époque actuelle.

Nous espérons vous voir nombreux au prochain congrès. Et surtout, n'oubliez pas de réserver le plus tôt possible. ♦

RAPPEL: Toutes les personnes intéressées à participer à un atelier lors du congrès sont priées de contacter les personnes suivantes le plus tôt possible:

Luigi Trifiro -
tél.: (819) 567-4685

ou

ATTENTION!

CHANGEMENTS IMPORTANTS:

SERGE DENIS

102, rue Gillespie

Sherbrooke (QC) J1H 4X1

Tél.: (819) 569-7637 ou

(819) 821-7388



THÉRÈSE CASGRAIN (1896-1981)

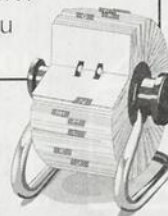
Thérèse Forget-Casgrain commence, dès les années 20, à s'occuper des questions sociales et politiques de l'heure. Pendant les années 20 et 30, elle se bat sans cesse pour améliorer le statut légal des Québécoises et pour leur obtenir le droit de vote aux élections provinciales. En 1926, elle fonde la Ligue de la jeunesse féminine, organisation où des bénévoles s'occupent de travail social. En 1945, elle lutte pour que les chèques d'allocations familiales soient versées aux femmes plutôt qu'aux pères "chefs de familles".

Plus que féministe, Thérèse Casgrain est une grande humaniste, toujours prête à se lancer dans des luttes pour les libertés civiles et les droits de la personne. En 1946, elle se joint à la Co-operative Commonwealth Federation (parti socialiste d'où est issu le Nouveau Parti Démocratique). Plusieurs fois, elle se présente comme candidate de la C.C.F. au Québec, sans jamais se faire élire.

En 1961, Thérèse Casgrain organise la filiale québécoise de la Voix des femmes, vaste organisation qui regroupe des femmes d'un peu partout en Occident qui sont opposées à l'armement nucléaire. En 1963 et 1964, elle se présente comme candidate de la paix lors des élections fédérales.

En 1967, elle fonde la Fédération des Femmes du Québec qui regroupera les organisations féminines existantes. En 1970, elle est nommée au sénat mais ne peut y rester qu'un an avant de prendre sa retraite obligatoire à 75 ans. Elle sera active jusqu'à la fin de sa vie.

(Source: Le Collectif Clio. L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles. Coll. "Idelles". Montréal, Quinze. 1982. p. 373-375.)



Par: **Esther Fortin-Gobeil**
Comité organisateur du congrès 1990

Femmes et travail: témoignages

Le Québec fête cette année le 50e anniversaire de l'obtention du droit de vote par les Québécoises. Cet anniversaire n'a pas laissé indifférent le Comité organisateur du 28e congrès d'octobre prochain à Sherbrooke. Le thème "**L'HISTOIRE AU FÉMININ**" fait donc place aux femmes et se veut le rappel historique d'une grande victoire en même temps que le souvenir d'une société profondément tiraillée opposant le clergé et les politiciens d'une part et d'autre part, des femmes soucieuses d'une plus grande influence sur la législation sociale.

Le 50e anniversaire, c'est la prise de conscience d'une période de luttes incessantes menées par des femmes comme Marie Lacoste-Gérin-Lajoie, Thérèse Casgrain et Idola St-Jean. Le 50e, c'est aussi la constatation que les droits politiques des femmes n'ont pas été acquis sans peine.

Suite à l'obtention du droit de vote dans la province, les femmes du Québec ont lutté pour gagner d'autres causes juridiques et/ou économiques afin d'en arriver à l'égalité avec les hommes. La conquête du droit de vote fut donc le déclencheur qui devait conduire petit à petit à d'autres victoires.

Lors du congrès d'octobre prochain, un grand débat et des conférencières chevronnées vont nous amener à réfléchir sur l'évolution et le rôle politique et professionnelle de la femme québécoise dans différents domaines de la vie de tous les jours. Comment des femmes ont-elles progressé pour en arriver à occuper certaines fonctions et professions jadis réservées exclusivement aux hommes? Il s'agit souvent de victoires personnelles marquées au coin de la ténacité et de la persévérance.

Nous voulions connaître cette progression, vivre quelque peu cette persévérance et vous les faire partager. Nous avons donc fait appel à quelque trente femmes de tous métiers et de toutes professions qui ont bien voulu nous livrer leur témoignage, nous écrire leurs expériences et leur cheminement dans des professions ou métiers communément appelés "non traditionnels". Le Comité organisateur du 28e congrès veut vous faire connaître ces femmes, vous faire apprécier leurs victoires gagnées de haute lutte contre l'indifférence, la désapprobation ou le rejet pur et simple. Ces obstacles, elles ont dû les surmonter, les vaincre et doivent encore les affronter quotidiennement uniquement parce qu'elles sont des femmes.

Ces femmes, de différents milieux et de différentes professions, ont généreusement répondu à notre appel. Nous les en remercions. Leurs témoignages constituent une telle richesse que vous voudrez à votre tour partager avec vos élèves, dans vos classes, ce qu'elles ont écrit.

Nous avons donc colligé ces textes à l'intérieur d'un cahier pédagogique. Nous voyons là un outil précieux pour l'enseignant et l'enseignante qui veulent amener leurs élèves à réfléchir sur la place et le rôle de la femme dans la société actuelle.

Les activités pédagogiques suggérées dans ce cahier sont d'ordre général et peuvent s'appliquer aux classes de sciences humaines et d'histoire. Mais, à travers ces activités, ce que nous souhaitons le plus, c'est que l'enseignant(e) garde le souci de l'initiative personnelle tout en adaptant son enseignement aux besoins de ses élèves. C'est à titre suggestif que nous avons inséré certaines activités dans ce cahier pédagogique.

Nous profiterons donc du congrès de Sherbrooke pour en faire le lancement officiel. Nous avons hâte de vous le présenter et de vous l'offrir. ♦



Par: **Jean-Claude Richard**
Conseiller pédagogique, CECM

Isabelle, v'la l'printemps!

Eh bien voici, Jean-Maurice, le printemps va peut-être s'installer. Remarquez que pour ce qui est de la SPHQ, le printemps est déjà là. Même que ça sent l'été à plein nez.

C'est vrai quoi! Voilà que je n'ai à peu près plus rien à vous signaler. Les réseaux d'échange vivent une accalmie, les musées ont déjà annoncé leur "programmation d'été", les conseillers pédagogiques font face à la tourmente des examens de juin, les universitaires tournent au ralenti, bref, il ne se passe rien. Ou presque...

Bien sûr, il y a le lac Meech... ou il n'y aura pas le lac Meach. Je n'en sais rien encore car, au moment où je rédige ce texte, Lucien Bouchard vient tout juste de démissionner... enfin, c'est ce que le journal télévisé a annoncé en précisant que notre Brian national n'a peut-être pas accepté. Vous voyez, j'en suis

presque réduit à jouer les Foglias de **TRACES** et à écrire n'importe quoi. J'admets tout de même que ce n'est pas désagréable et que ça me dispense un peu de me concentrer. Ce qui ne signifie pas que ce que j'écris n'est pas sérieux et ne présente aucun intérêt pour des enseignantes et des enseignants d'histoire du secondaire. Bien au contraire.

Prenez, par exemple, la question du français dans les écoles françaises de Montréal. C'est un dossier en or pour aborder la question de l'immigration du module 7 du programme 414. Quelle belle mise en situation on peut faire avec ça! Ça permettrait peut-être aussi au reste de la province de s'interroger sur une réalité qui semble lui échapper. Car, enfin, les immigrants, ailleurs, ils ne pavent pas les rues... du moins, au figuré. Faut-il ou ne faut-il pas exiger que les élèves s'expriment en français dans les

écoles françaises? Dilemme! Est-ce juste? Est-ce légitime? Est-ce conforme à la Charte? Quid? Vous voyez bien que je n'aborde pas des sujets insignifiants.

Il y a aussi la question culturelle. Est-il justifiable de vouloir "privatiser" le support à la création artistique? Faut-il relancer le mécénat? Voilà de quoi entreprendre de longues discussions.

Il n'y en a que pour le programme 414, dites-vous. Erreur! L'Europe se transforme à vue d'oeil, les idéologies se renouvellent... la face du monde change. Même l'Univers est scruté de plus près... ou de plus loin. C'est un nommé Hubble qui s'en charge. Et quelles choses il trouve!

Allons, vous voyez bien qu'il se passe des choses. Il n'y a qu'à la SPHQ que ça ralentit. Bon, bien, alors, bonnes vacances. Et n'oubliez pas, quand même, le Congrès de Sherbrooke à l'automne. ♦

PRODUCTION-VIDÉO

*L'essentiel du programme
en 15 heures*

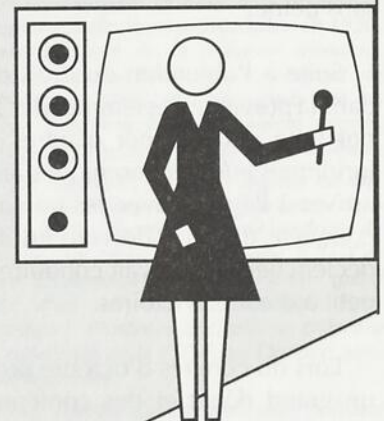
L'AUDIO-VISUEL AU SERVICE
DE LA RÉCUPÉRATION

CAMILLE CHARLES, responsable de l'ENSEIGNEMENT DE l'HISTOIRE à la polyvalente ST-JÉRÔME, expose l'ESSENTIEL du PROGRAMME EN HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA (085414).

**15 VIDÉOS-CASSETTES D'UNE HEURE CONTENANT LES
15 UNITÉS DU PROGRAMME.**

Prix: 650\$ + (TAXE 58,50\$) = 708,50\$

**POUR INFORMATIONS:
(514) 683-7070**



SUPPORT ESSENTIEL POUR...

- L'ENSEIGNANT NON-SPÉCIALISÉ EN HISTOIRE
- L'ÉLÈVE qui PRÉPARE UN EXAMEN DE REPRISE
- L'ÉLÈVE qui PRÉPARE UN EXAMEN FORMATIF OU SOMMATIF
- L'ÉLÈVE RETENU à DOMICILE par MALADIE
- L'ÉLÈVE qui doit S'ABSENTER de l'école
- L'ÉLÈVE qui a BESOIN de RÉCUPÉRATION
- L'ÉLÈVE qui a DES DIFFICULTÉS DE LECTURE
- LES ÉLÈVES NÉO-QUÉBÉCOIS • LA BIBLIOTHÈQUE de VOTRE INSTITUTION

UN
AUTHENTIQUE
INSTRUMENT
D'APPRENTISSAGE,
SOUCIEUX
DE
FORMER
AUTANT
QUE
D'INFORMER

LOUISE CHARPENTIER
RENÉ DUROCHER
CHRISTIAN LAVILLE
PAUL-ANDRÉ LINTEAU

NOUVELLE HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

MAINTENANT :
DEUXIÈME ÉDITION (1990)

•
Mise à jour
des documents
et statistiques

•
Illustrations couleur

•
Cahier d'activités
entièrement renouvelé;
corrigé avec réponses
couleur



CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL INC.
8101, boul. Métropolitain Est, Montréal (Québec) H1J 1J9
Téléphone : (514) 351-6010 Télécopie : (514) 351-3534

Par: **Gérard Giguère**
Direction de l'enseignement
C.S.R. Vaudreuil-Soulanges

Le prof efficace

De plus en plus, on parle d'efficacité. Dans le monde industriel, seuls les plus efficaces survivent.

Dans le domaine de l'enseignement, on est aussi préoccupé par l'efficacité. On a tous connu des enseignants qui étaient efficaces. En général, ces enseignants ont un impact marqué auprès de leurs élèves. Bien que les résultats scolaires ne soient pas les seuls indicateurs de succès, on est porté à se demander comment il se fait que certains sont plus efficaces que d'autres.

Autrement dit, on essaie de décrire l'enseignant que l'on considère comme un vrai pro de l'enseignement.

DES RECHERCHES

Des recherches intensives se sont penchées sur la question depuis quelques années, en Europe comme en Amérique du Nord.

Toutes ces recherches avaient pour objectif ultime le succès de l'élève.

Comment perçoit-on un "bon prof"? Il existe plusieurs modèles, probablement tous aussi valables les uns que les autres. Un de ces modèles, celui de l'université de l'Iowa aux États-Unis, semble plus objectif que les autres. De plus, on a validé les données auprès de plusieurs milliers d'enseignantes et d'enseignants.

CRITÈRES DISCRIMINANTS

On a aussi retenu les critères que l'on considère comme discriminants, c'est-à-dire qui ne laissent pas le champ libre à la subjectivité.

Les points retenus peuvent faciliter le jugement quant au rendement soit supérieur, soit inférieur, ou simplement entre les deux.

On a voulu savoir ce que les "bons profs" ont en commun. Pour ce faire, on a choisi cinq thèmes de base, à savoir:

- I- les techniques d'enseignement;
- II- les relations interpersonnelles;

- III- la gestion de la classe;
- IV- la stimulation intellectuelle;
- V- les attitudes souhaitables en dehors de la classe.

THÈME I: TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Ce que les "bon profs" ont en commun:

1. Clarté dans la présentation. Ces enseignants expliquent d'une façon claire et précise.
2. Variété dans les activités et le matériel utilisé. Cette variété est d'autant plus importante si la période d'enseignement est plus longue.
3. Leurs élèves ont la chance d'apprendre au moyen de tests diagnostiques. Autrement dit, les profs efficaces évaluent leur enseignement et les apprentissages constamment. C'est l'évaluation formative.
4. Les enseignants efficaces n'ignorent pas les idées de leurs élèves. Ceux-ci contribuent au fonctionnement de la classe. C'est le lien qui permet l'ordre bien accepté.
5. Les enseignants efficaces posent beaucoup de questions. C'est le meilleur moyen pour eux de savoir si ce qu'ils ont enseigné est bien compris. Rien ne sert de continuer si les préalables ne sont pas bien maîtrisés.

THÈME II: RELATIONS INTERPERSONNELLES

Les enseignants efficaces:

1. démontrent du respect pour leurs élèves. Ils respectent leur vie privée. Ils n'humilient pas leurs élèves devant les autres élèves;
2. critiquent leurs élèves d'une façon positive. Leur but est toujours de les encourager, de les supporter dans leurs démarches d'apprentissage;

3. sont tolérants sans toutefois tomber dans l'abus contraire;
4. sont justes. L'évaluation quotidienne est faite d'une façon objective et professionnelle. Les élèves sont là pour apprendre ce qu'ils ne savent pas;
5. sont disponibles. Il est impossible de répondre à toutes les attentes en tout temps. Cependant, rien ne brime un élève plus que de se voir dans l'impossibilité d'obtenir une réponse à une question qu'il est parfois difficile de poser;
6. permettent à leurs élèves de jouir du succès au moins de temps en temps.

Il faut beaucoup de maturité et de convictions personnelles pour recommencer après l'échec. L'élève qui ne réussit jamais ne pourra s'en sortir qu'avec l'aide de professionnels qui cherchent le succès plutôt que l'échec. Certains croient qu'en "coulant" leurs élèves en début d'année ou d'étape, ceux-ci vont changer d'attitude.

Faire l'expérience du succès est plus rémunérateur, même si on est porté à croire que ces élèves qui échouent en sont venus à l'accepter.

La théorie de motivation communément appelée "théorie Y" est basée sur la croyance que tout être humain veut réussir, veut bien faire. Ceux qui donnent l'impression du contraire cherchent à se valoriser autrement parce qu'ils ne voient pas d'issues à leurs échecs.

THÈME III: GESTION DE LA CLASSE BIEN STRUCTURÉE ET ORGANISÉE

L'enseignant efficace gère sa classe, d'une manière générale, de la façon suivante:

1. Il est orienté vers la tâche - "nous avons un objectif précis à atteindre et nous nous mettons à l'oeuvre".

...LE PROF EFFICACE...

2. Le niveau de difficulté est adapté aux individus. Il n'enseigne pas uniquement au groupe; il s'adresse aux personnes qui ont des besoins, des styles d'apprentissage différents.
3. Il utilise efficacement le temps qui lui est réservé. Pas de perte de temps inutile.
4. Il exerce une discipline qui favorise l'apprentissage. Il est conscient que l'ordre précède le contrôle.
5. Il évalue constamment le progrès de ses élèves et s'ajuste au besoin... C'est de l'évaluation formative qui précède le sommatif et garantit le succès. L'examen final ne vient que confirmer ce qu'il sait déjà; ses élèves sont prêts. Autrement dit, il applique le principe fondamental de la pédagogie de la maîtrise.
6. Les exercices sont reliés aux objectifs et quantitativement suffisants pour un apprentissage en profondeur. "C'est en forgeant qu'on devient forgeron".
7. Il s'est fixé des objectifs clairs et précis et tout son enseignement est axé sur la réalisation de ces objectifs.

**THÈME IV:
LA STIMULATION INTELLECTUELLE**

L'enseignant reconnu comme efficace applique les principes de stimulation intellectuelle.

1. Il fait preuve d'enthousiasme dans son enseignement. Cet enthousiasme se reflète dans ses gestes quotidiens.
2. Il s'organise pour que son cours soit intéressant. On convient que personne ne peut concurrencer la télévision. Toutefois, entre la monotonie, la routine et le show-biz, il y a toute une différence.

3. Il soutient l'attention et la participation de ses élèves au moyen d'activités appropriées à leur âge et à leur développement.
4. Il inspire ses élèves et suscite chez eux le désir de parfaire leurs connaissances dans la matière enseignée.
Ses élèves ne se limitent pas aux notes de cours; on les voit consulter des livres, revues, etc.

**THÈME V:
ATTITUDE SOUHAITABLE EN DEHORS
DE LA CLASSE**

L'enseignant considéré efficace:

1. travaille bien en équipe. Cette équipe se retrouve à l'intérieur de la discipline qu'il enseigne et même au niveau de l'école;
2. communique les résultats de son évaluation aux parents d'une manière claire et précise;
3. se sert des ressources du milieu pour améliorer son enseignement;
4. prend ses responsabilités en dehors de la classe en ce qui a trait à l'école. Il est à l'heure pour ses cours, ses rencontres, ses réunions;
5. applique les politiques de l'école dans ses relations avec les élèves.

CONCLUSION

Les traits retenus dans le modèle proposé sont communs chez ceux que l'on considère généralement comme de bons enseignants. Ils sont discriminants en ce sens qu'on peut les évaluer d'une façon objective.

Cet modèle a ses faiblesses comme il a ses points forts. À chacun de s'en servir comme bon lui semble.

Le seul objectif visé dans cet exposé est de favoriser la réflexion. Ceux qui veulent s'autoévaluer en regard de ce modèle, peuvent le faire en se servant de la grille qui suit. Celui qui croit pouvoir s'améliorer pourrait en tirer profit. ♦

FACTEURS	autoévaluation				
	(faible)				(fort)
I - TECHNIQUES					
1. présentation claire...	1	2	3	4	5
2. matériel, activités variées...	1	2	3	4	5
3. apprentissage par le biais de tests...	1	2	3	4	5
4. les idées des élèves...	1	2	3	4	5
5. questions...	1	2	3	4	5
II - RELATIONS...					
1. démontre respect...	1	2	3	4	5
2. critique positive...	1	2	3	4	5
3. tolérant...	1	2	3	4	5
4. juste et équitable...	1	2	3	4	5
5. disponible...	1	2	3	4	5
6. expérience du succès...	1	2	3	4	5
III - GESTION DE CLASSE					
1. orienté vers la tâche...	1	2	3	4	5
2. niveau de difficulté approprié...	1	2	3	4	5
3. utilisation du temps...	1	2	3	4	5
4. discipline...	1	2	3	4	5
5. vérifie le progrès...	1	2	3	4	5
6. exercices appropriés...	1	2	3	4	5
7. objectifs...	1	2	3	4	5
IV - STIMULATION					
1. enthousiasme...	1	2	3	4	5
2. cours intéressant...	1	2	3	4	5
3. activités adaptées...	1	2	3	4	5
4. inspire les élèves...	1	2	3	4	5
V - ATTITUDES DÉSIRABLES					
1. esprit d'équipe...	1	2	3	4	5
2. communique les résultats...	1	2	3	4	5
3. ressources du milieu...	1	2	3	4	5
4. responsabilités à l'extérieur...	1	2	3	4	5
5. politiques de l'école...	1	2	3	4	5
GRAND TOTAL SUR 135: _____ x 0.74 = _____ %					

Par: **Paulette Vigeant**
Directrice du CEICI

N.D.L.R.

Dans le numéro de la revue **TRACES** de janvier '90, quatre articles abordaient des sujets liés à l'interculturalisme ou à la compréhension internationale, les deux principaux thèmes traités par le CEICI. Le moment est donc venu de faire connaître à tous les membres de la SPHQ, le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.

Comment progresser dans une démarche de perfectionnement en éducation interculturelle? Bien des façons sont proposées par les autorités scolaires, ministérielles et universitaires. Chacun de ces organismes a ses responsabilités et ses objectifs qui donnent une couleur aux activités de perfectionnement. Nous tenterons de mettre en évidence l'originalité du Projet d'éducation interculturelle et de compréhension internationale et de montrer comment les activités du Centre qui lui est rattaché pourront être complémentaires aux activités offertes par les autres organismes.

A. QUEL EST L'ESSENTIEL DU PROJET?

Les programmes traditionnels de formation initiale n'ont pas préparé le personnel de l'éducation au nouveau défi auquel les écoles de Montréal font face. Que de nouvelles cultures! Que de changements à absorber: une société en mutation, un tissu social qui se modifie, une école qui doit se réajuster constamment et qui se dit orientée par une approche interculturelle.

Le Projet offrira des occasions de réfléchir sur cette situation. Il permettra d'en saisir la problématique générale et, surtout, il fournira des moyens concrets pour faire avancer la démarche de perfectionnement en **éducation interculturelle dans une perspective de compréhension internationale**. Le sens de l'identité culturelle pour les uns et les attitudes d'ouverture et d'accueil chez les autres sont les conditions d'une intégration sociale et scolaire harmo-

Le CEICI

nieuse. Cela ne va pas de soi et c'est une tâche à choisir. Souvent contestée au nom de l'assimilation ou du multiculturalisme, la conception de l'éducation interculturelle est en perpétuel devenir. Il importe donc de nous situer, d'afficher nos couleurs... et d'inventer de nouvelles synthèses "d'identité" culturelle. À cet égard, le projet privilégie une éducation interculturelle qui permet d'approfondir des attitudes et des habitudes au regard des ressemblances et des différences culturelles, qui offre aux jeunes une ouverture sur le monde et qui leur propose des occasions de solidarité locale et internationale.

Le Comité de gestion du Projet a adhéré à cette conception élargie de l'éducation interculturelle: "*Dans un monde marqué par l'interdépendance, l'élève québécois, citoyen de demain, doit être:*

- capable de comprendre les problèmes sociaux, politiques et économiques des pays en développement;
- capable de comprendre l'interdépendance de nos économies et l'interaction de notre culture avec d'autres cultures dans un contexte de changements et de conflits;
- capable de communiquer par-delà les frontières culturelles et linguistiques".⁽¹⁾

En réponse à ces besoins, le Projet vise à **sensibiliser à cette problématique le personnel de l'éducation francophone et anglophone et principalement le personnel enseignant du Québec**. Cette sensibilisation prend une signification et une acuité toutes particulières dans les milieux pluriethniques et l'équipe du Projet développe des activités de perfectionnement avec la contribution de personnes qui ont acquis leur expertise sur le terrain.

C'est là une autre caractéristique

essentielle de ce Projet: il s'inspire de la philosophie d'un centre d'enseignants, ce qui suppose, entre autres, que "*les enseignantes, les enseignants, les professionnelles et les professionnels, et le personnel de soutien sont les principaux agents de développement du Projet et du Centre*".⁽²⁾

Il importe de proposer des activités qui développeront **le sens de l'interdépendance** non seulement au plan culturel général mais aussi au plan du développement professionnel de même qu'au plan pédagogique. C'est une tentative de rendre plus cohérentes les pratiques avec les principes. Par conséquent, nous privilégions une **pédagogie de la coopération** en invitant le personnel à concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage qui font appel à la coopération plutôt qu'à la compétition.

Le secrétariat du projet pour l'ensemble du Québec est situé à l'école St. Michael de la CECM. Des activités de perfectionnement sont organisées pour un réseau national de multiplicateurs mais parallèlement on développe un centre à Montréal: le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI).

B. QUELS SERONT LES SERVICES OFFERTS EN PRIORITÉ PAR LE CEICI?

Le Comité de gestion a préparé un plan d'action pour développer le Projet à l'échelle du Québec et mettre sur pied le centre d'enseignants de Montréal. Le CEICI offre des services et des activités de perfectionnement, au fur et à mesure que les éléments du plan d'action se réalisent. Actuellement, l'un des mandats de l'équipe du Projet et du Centre est de dresser l'inventaire des ressources humaines et didactiques. L'opération vise à constituer une banque de ressources, - listes d'organismes, de personnes-ressources, de documents -, et à recueillir

du matériel didactique traitant d'éducation interculturelle, de compréhension internationale et de développement. Beaucoup de ressources existent mais l'information est éparse. Le Centre pourra rendre service à titre de plaque tournante d'informations. Il n'a pas la prétention de recueillir tous les documents sur le sujet ou de remplacer les centres de documentation existants. Il sera plutôt un facilitateur. Par exemple, les personnes intéressées pourront y puiser des suggestions pour enrichir la ludothèque, la bibliothèque ou la médiathèque de leur école. Aussitôt que l'inventaire de base sera à jour, les informations seront disponibles via le réseau national ou la consultation sur place.

Les services offerts par le CEICI ne sont pas construits d'avance, en vase clos. Ils sont élaborés en concertation avec des experts du milieu scolaire, par exemple des enseignants, des conseillers pédagogiques, des professionnels qui ont des **réalisations** et des **expériences réussies** à partager. Le développement des activités de perfectionnement se fait donc de façon interactive⁽¹⁾. Les services seront offerts plus particulièrement par des pairs. Ce processus a bien des chances de répondre aux besoins réels des usagers. Cependant, il est exigeant car il suppose de l'initiative, de la participation et de l'imagination.

Le Centre est en plein chantier. Les efforts de l'équipe se concentrent présentement sur le repérage des ressources à partager et sur l'organisation de rencontres formelles et informelles conçues sur mesure pour des groupes cibles. Si l'on veut que ce centre de développement professionnel en éducation interculturelle ait des racines dans le milieu montréalais et à la CECM en particulier, on devra faciliter la participation des usagers. Le Centre compte sur le personnel concerné. Une invitation: si vous avez des ressources humaines ou didac-

tiques à faire connaître, un membre du CEICI se fera un plaisir de les noter. Cela permettra de déterminer des priorités dans l'ensemble des services à offrir.

Un autre exemple de services que le Centre offrira est relié aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Des recherches sont en cours pour identifier dans les programmes officiels et parmi les activités parascolaires les créneaux les plus prometteurs pour l'atteinte des objectifs du Projet. L'équipe développera des activités qui s'intégreront aux programmes existants dans lesquels elle incorporera une dimension d'éducation interculturelle et de compréhension internationale plutôt que de produire des activités supplémentaires qui auraient pour effet de surcharger le personnel. Dans une première étape, on se préoccupera surtout des enseignants de 5e et de 6e année du primaire et de ceux du premier cycle du secondaire. Nous en sommes à la cueillette d'informations à ce sujet.

Ce projet innovateur est dans une première étape de développement. Le lancement du Projet et du secrétariat s'est fait en septembre 1989 avec les membres des comités concernés. L'ouverture officielle du Centre sera publicisée aussitôt que possible.

C. COMMENT EST ORGANISÉ LE CONTEXTE DE GESTION ET QUEL EST SON IMPACT SUR LA CONCEPTION DU PERFECTIONNEMENT?

Le Projet, chapeauté par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), est subventionné par l'Association canadienne de développement international (ACDI), à la condition que les organismes éducatifs au Québec y contribuent tout autant.

La gestion du Projet est sous la responsabilité d'un comité de douze per-

sonnes, formé d'une majorité d'enseignants francophones et anglophones (CEQ, PACT, PAPT), de représentants du ministère de l'Éducation du Québec et de commissions scolaires (FCSCQ, ACSPQ, Table des directeurs généraux des commissions scolaires de l'Île de Montréal).

Ce contexte de gestion a un impact sur la conception de la démarche de perfectionnement, car il est basé sur les principes d'un centre d'enseignants: il favorise, entre autres, un apprentissage "actif" développé **selon le point de vue des usagers dans un esprit de coopération**.

C'est tout un défi que de développer un Projet et un Centre avec tous ces organismes aux "cultures différentes". Mais, faire en sorte que **chaque membre du personnel de l'éducation s'implique dans sa démarche de perfectionnement en éducation interculturelle et en compréhension internationale** est un plus grand défi encore. Bien sûr, c'est la responsabilité de certains organismes que d'organiser des activités de perfectionnement. Mais est-ce suffisant? Dans cette démarche de perfectionnement, pourquoi ne pas proposer à chacun d'être pro-actif?

Le lecteur qui désirerait plus d'informations est invité à communiquer avec le CEICI, 3925, rue Villeray, Montréal, H2A 1H1. Tél.: (514) 721-8122. ♦

(1) *Projet de sensibilisation du personnel de l'éducation du Québec à la problématique du développement, de la compréhension internationale et de l'éducation interculturelle*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1989, p. 3.

(2) *Idem*, p. 21.

(3) Ce qui n'exclut pas la collaboration avec des universitaires qui ont des réflexions à proposer (Par exemple: *Pluralisme et école*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988) ou avec des organismes internationaux, tel le Conseil de l'Europe, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, 1986, etc.

Histoire et fiction... À l'assaut de la télévision

Par: **Pascal Lapointe**
Étudiant à l'Université Laval

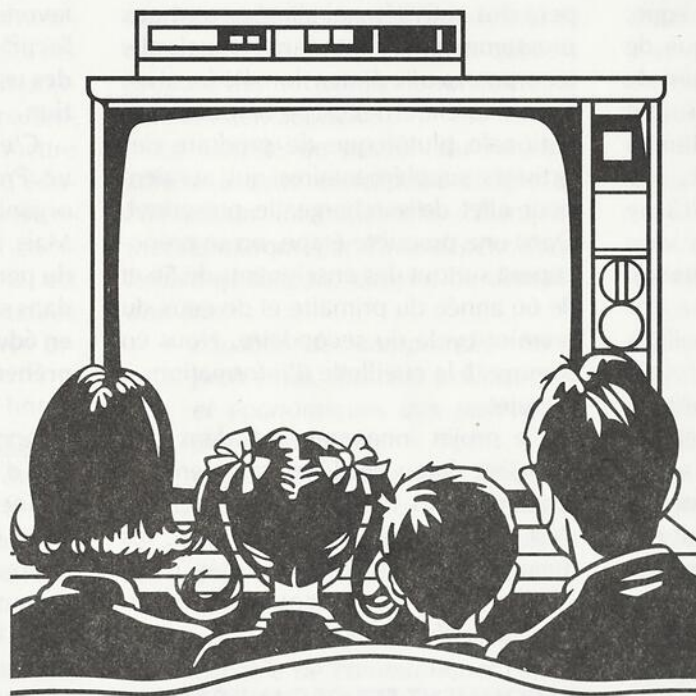
La télévision. Quelle invention fantastique. Elle nous transporte, nous instruit, nous réjouit, nous émerveille... nous envahit, nous asservit, nous abrutit, nous ennuie, nous isole, nous détruit... Tout ça en même temps, semble-t-il, et avec la plus grande facilité.

On voit tout de suite qu'il y a quelque chose d'extravagant dans le paragraphe qui précède. En toute logique, la télévision *ne peut pas* faire tout cela. Sauf dans les pires cauchemars d'un George Orwell, aucune invention ne pourrait manipuler aussi totalement l'être humain sans que celui-ci ne soit en mesure de réagir.

La télévision est très puissante, c'est indéniable. Sans risquer de se tromper, on peut dire qu'elle est le plus puissant des médias de masse. Ses cotes d'écoute sont inégalables et son influence sur la vie quotidienne, les centres d'intérêt des gens, voire leurs attitudes, n'a rien de commun avec l'influence de la littérature, des journaux, de la radio ou du cinéma. Une telle puissance, lorsqu'elle se manifeste par des "bonnes" émissions, explique les qualificatifs positifs du premier paragraphe; à l'inverse toutefois, elle explique aussi les qualificatifs négatifs car toute puissance, quelle qu'elle soit, fait peur.

Il y a toutefois un frein à cette puissance de la télévision, et c'est tout simplement le téléspectateur. Étant nous-mêmes téléspectateurs à un moment ou à un autre, nous sommes bien placés pour savoir que la télévision ne s'adresse pas à des êtres passifs, déconnectés de la

réalité, subjugués par l'image et le son et incapables de distinguer le réel de l'imaginaire. Chacun de nous, de même que les deux millions de spectateurs d'Un signe de feu ou d'Entre chien et loup, possède son expérience, sa famille, son travail, ses amis, son quartier, ses activités, qui l'influencent à des degrés divers. La télévision n'est qu'un élément de ce vaste ensemble.



Un élément important, il est vrai. Les Québécois sont assis devant leur petit écran en moyenne 27 heures par semaine; et lorsqu'on en est à parler de plus de deux millions de personnes, sur une population de six millions et demi, qui écoutent en même temps la même chose, on est véritablement en face d'un phénomène de société.

Or, beaucoup d'analystes dits "sérieux" dédaignent encore ce média.

Ceux dont l'expertise pourrait être précieuse pour fournir une vision critique de telle ou telle émission lui tournent bien souvent le dos. Au nom d'un préjugé malheureusement répandu voulant que "si c'est populaire, c'est mauvais", la production télévisuelle s'est retrouvée mise à l'écart du reste de la production artistique.

Les historiens n'ont pas échappé à ce préjugé auquel il faut toutefois, dans leur cas, ajouter la méconnaissance du média. Il existe en effet, inutile de le dire, une distance de taille entre un document écrit et un document audio-visuel. La distance est encore plus difficile à franchir lorsque ce dernier s'avère être une fiction et non un documentaire. C'est sans doute ce qui explique qu'il ait fallu attendre la fin des années soixante pour voir apparaître un intérêt des historiens à l'égard du cinéma. Et c'est sans doute ce qui explique ce réflexe, encore présent aujourd'hui, qui apparaît chez nous après avoir visionné une fiction télévisée historique: nous sommes immédiatement portés à parler, avant toute chose, des erreurs, des im-

précisions ou des oublis que nous avons détectés dans la reconstitution historique, exactement comme si nous venions de visionner un documentaire.

Rappelons-nous, par exemple, le Laurier présenté par Radio-Canada il y a deux ans et demi. À l'unanimité, ou presque, les membres de la communauté historique ont loué la qualité de la mini-série, ont vanté la qualité de la reconstitution historique, des dialogues,

des décors... Il y avait bien entendu des faiblesses et tous se sont empressés de les signaler: la brièveté avec laquelle était abordée la Réciprocité, l'anachronisme que représentait tel discours...

C'étaient là les seules faiblesses, aux yeux de la plupart de ces intervenants. Pourtant, en même temps, la majorité des critiques de télévision et des observateurs issus des milieux du cinéma et de la télévision, bien qu'admettant la qualité de la reconstitution historique, ont littéralement descendu en flammes la production, parlant notamment du "peu d'émotions" qu'elle soulevait, de l'absence d'intérêt dramatique, de la dispersion du scénario en raison d'un suivi trop méticuleux de la chronologie, qualifiant enfin l'émission de "très beau documentaire"... ce qui n'était pas un compliment.

Tout le problème réside là: les fictions, c'est-à-dire ce qui constitue l'essentiel de la production télévisée historique - l'essentiel, du moins si on se place du point de vue du public - poursuivent des objectifs fondamentalement différents des documentaires. Une volonté didactique de la part de leurs auteurs n'est pas exclue; au contraire, elle est même très souvent présente. Mais le but premier de ces productions n'en demeure pas moins le divertissement.

C'est seulement à partir du moment où nous prenons conscience de cette limitation, et que nous l'acceptons comme base de travail, que nous pouvons nous dire prêts à nous lancer dans ce domaine fascinant.

LE POURQUOI ET LE COMMENT DE TELLES ANALYSES

Ma conviction est que, dans la mesure où nous nous intéressons aux problèmes soulevés par la communication sous toutes ses formes, nous ne pouvons continuer à laisser dans l'ombre ce qui contribue aujourd'hui, plus que quoi que ce soit d'autre, à façonner la mémoire collective.

Et ne s'attarder qu'aux moindres erreurs, imprécisions ou oublis équivaut justement à laisser dans l'ombre ces émissions, parce que l'essentiel n'est pas là et parce que, bien souvent, seul l'historien spécialiste de la période, de la société ou du personnage reconstitué dans la dramatique, est en mesure de voir les erreurs en question. Si le spectateur a aimé l'émission, il ne prendra généralement pas au sérieux ces remarques de "spécialistes". Et à supposer qu'il les prenne au sérieux, il est même possible qu'il ne se souvienne pas du moment précis où l'erreur est intervenue, celle-ci se situant souvent à l'intérieur d'un élément très mineur de l'intrigue.

Mais alors, que fait-on avec une fiction télévisée historique, qu'il s'agisse d'un téléthéâtre, d'un téléfilm, d'une mini-série ou d'une télésérie (ou téléroman)? Bien simplement, on tente d'abord de se mettre dans la peau du téléspectateur moyen. Que retient-il? Quelle est la vision du passé qui se dégage de l'émission, à ses yeux? Quelle influence a sur lui et sur cette vision qu'il développe, la beauté des paysages, l'identification à des personnages sympathiques, l'originalité du scénario, la vivacité du montage, le caractère envoûtant de la musique?

De toutes façons, on peut sans crainte accorder un minimum de confiance aux créateurs quant à la qualité de la reconstitution historique. La plupart des scénaristes et réalisateurs, auxquels il faut

ajouter les décorateurs, les costumiers, les maquilleurs, toute l'équipe technique et bien entendu les acteurs, prennent leurs rôles très au sérieux et bénéficient de surcroît de budgets plus élevés que pour la moyenne des productions télévisées du même genre. Ils développent parfois un souci maniaque du détail, sachant bien que, parmi leurs millions de spectateurs, il se trouvera au moins quelques centaines de spécialistes.

Cela n'enlève pas aux historiens la responsabilité de rester vigilants. Il existe, cela va de soi, des émissions à connotation historique où les erreurs sont véritablement flagrantes. En fait, idéalement, ce devrait être le rôle des historiens que de s'associer aux créateurs, à l'intérieur même du processus de production. Mais avant d'en arriver là, il y a bien du chemin à faire et des attitudes à changer, du côté des historiens comme du côté des responsables de la télévision.

Car pour ces derniers, ce que nous désignons comme une "fiction télévisée historique" est en fait une fiction tout à fait semblable aux autres, soumise aux mêmes impératifs de production, aux mêmes soucis commerciaux et aux mêmes contraintes de temps. Par conséquent, même s'ils se reconnaissent parfois une certaine responsabilité sociale dans la recréation d'événements historiques, ce n'est pas au prix de l'embauche systématique d'un historien à plein temps. On peut recourir à un conseiller pour réviser un script, comme ce fut le cas avec Laurier. On va parfois, aux États-Unis, s'associer avec un historien-biographe pour la réalisation d'un drame biographique. Mais on jugera rarement à-propos de faire la même chose - et encore moins de s'adjoindre un historien à titre permanent - pour des produc-

Histoire et Fiction...
À l'assaut de la télévision

...HISTOIRE ET FICTION...

tions plus "fictives", comme Shogun ou Le Temps d'une paix.

Attitudes à changer aussi du côté des historiens, avons-nous dit; en effet, ceux-ci doivent d'abord se familiariser avec la production télévisuelle, puisque ces "fictions historiques" sont des fictions comme les autres. Avec cet élargissement de leurs connaissances viendra une vision plus critique de la programmation télévisée, et de là, une plus grande facilité à faire des analyses touchant le téléspectateur de plus près.

Et pour en arriver là, ce ne sont pas les émissions pertinentes à notre propos qui manquent: citons, en vrac, À la découverte du Nil, The Adams Chronicles, The Autobiography of Miss Jane Pittman, Les Bleus et les Gris, Capitaines et rois, La Chambre des dames, China Beach, Christophe Colomb, Colorado, La Course à la bombe, Duplessis, Edward and Mrs. Simpsons, Edward the King, Eleanor and Franklin, Elizabeth R, Empire Inc., Entre chien et loup, Evita Peron, Les Fils de la liberté, Les Forges de Saint-Maurice, Georges Washington, La Gloire pour tous, Des grives aux loups, Harem, Hello Einstein!, Holocauste, Hoover contre les Kennedy, Ike, Jack l'éventreur, Les Jor-dache, Le Joyau de la Couronne, Kennedy, The King Chronicle, Laurier, Léonard de Vinci, Lord Mountbatten, Le dernier vice-roi, Louisiane, Maîtres et valets, Marco Polo, Massada, Les Missiles d'Octobre, Moi, Claude, Empereur, Murrow, Napoléon et Joséphine: Une histoire d'amour, le Nord et le Sud, Les Oiseaux se cachent pour mourir, Pavillons lointains, La Petite maison dans la prairie, Pierre le Grand, Racines, Le Rêve californien, Riel, Le Roi qui vient du Sud, Shaka Zulu, Shogun, Les Six femmes d'Henri VIII, Le Temps d'une paix, Tour of Duty, The Waltons, Winds of War,

War and Remembrance... L'historien qui commence à se familiariser avec cette masse de productions prend peu à peu conscience des éléments communs, des intrigues caractéristiques de l'univers télévisuel, en dépit de l'apparente variété des émissions, de la vision du passé et du changement social propre à la majorité des scénaristes et réalisateurs, et des "procédés de fabrication" grâce auxquels ces derniers espèrent garder le spectateur rivé devant son écran. L'historien devient également à même de séparer le bon grain de l'ivraie, une tâche autrement plus enrichissante pour l'historien et le téléspectateur que la mise à jour du moindre petit détail erroné.

**ENTRE CHIEN ET LOUP ET
LE TEMPS D'UNE PAIX**

Entre chien et loup et Le Temps d'une paix constituent les deux plus populaires "retours au passé" que nous ait donnés la télévision québécoise depuis Les Belles histoires des Pays d'En-Haut. Et voilà justement deux exemples parfaits pour notre propos. Car nous nous trouvons ici, de toute évidence, en présence de deux téléseries pour lesquelles il ne servirait pas à grand-chose de rechercher les erreurs, imprécisions ou oublis. Elles n'ont aucune prétention de recréer un événement ou la vie d'un "Grand Homme"; tous leurs personnages sont fictifs, et l'intrigue se déroule essentiellement à la campagne, dans des villages semi-fictifs. Ce dernier point explique d'ailleurs le peu d'intérêt qu'ont eu les historiens à l'égard de ces émissions, en comparaison des passions qu'ont soulevé les Duplessis et Laurier.

Il existe entre ces deux téléseries des

différences si flagrantes qu'on est tenté, sans hésitations, de décerner les fleurs au Temps d'une paix et le pot à Entre chien et loup. La première est servie par des acteurs hors-pair, une mise en scène fastueuse - pour un téléroman - et surtout, un scénario qui dépasse en qualité tout ce qui a été fait depuis longtemps. Entre chien et loup, de son côté, n'a que rarement soulevé l'enthousiasme des critiques pour ses acteurs, bien que quelques-uns représentent le haut du pavé de cette profession. Le scénario est composé d'une suite d'intrigues conventionnelles, se démarquant peu de celles des téléromans "contemporains". La mise en scène, par contre, s'écarte des standards de la télévision privée, avec de nombreuses scènes extérieures, dans le "Village québécois d'antan" à Drummondville.

En conséquence, tous deux offrent, sur le plan de la reconstitution matérielle, une représentation tout à fait honnête du passé. Mais il saute tout de même aux yeux de l'historien ou de quiconque ayant un intérêt pour l'Histoire, qu'Entre chien et loup présente un problème avec sa reconstitution historique. Il devient donc évident que les décors et les costumes ne sont pas tout; attardons-nous un instant aux intrigues.

Entre chien et loup a présenté entre autres, depuis un an, le récit de la servante du curé qui apprend que l'enfant illégitime qu'elle a abandonné il y a très longtemps est le curé lui-même, quelques amours illicites, une autre histoire d'enfant abandonné et retrouvé (mais celui-ci est encore jeune et demeure toujours avec sa mère adoptive, d'où un conflit potentiel)... En bref, des intrigues qui, toutes, auraient pu se dérouler à n'importe quelle époque. Certes, un enfant illégitime, des relations sexuelles

hors-mariage, n'étaient pas perçues en 1900 de la même façon qu'aujourd'hui et l'auteure, Aurore Dessurault-Des-côteaux, n'a pas manqué de le signaler. Mais elle n'est pas allée plus loin. Les personnages manquent de crédibilité; ils semblent détachés de leur époque, parce que les particularités de celle-ci sont si peu définies qu'on n'arrive pas à saisir les causes de ces comportements et attitudes différents. C'est l'aspect dramatique, sinon mélodramatique, des intrigues, qui domine.

En revanche, Le Temps d'une paix présente lui aussi quelques histoires familiales: romances, problèmes familiaux... Mais la plupart des intrigues sont en même temps directement liées à la société des années vingt: le retour des soldats, le contact entre les vacanciers de la ville et les habitants de la région, les débuts de l'émancipation féminine, l'exoderural... Lorsque Raoul Savary prépare l'inauguration de sa buanderie, il ne s'agit plus d'une simple intrigue intemporelle - la montée d'un homme d'affaires - transposée dans un décor passéiste. C'est tout le contexte de l'époque qui transparaît dans le scénario: l'affiliation à une chaîne américaine en pleine expansion, l'officier démobilisé, auréolé de son prestige, mais ignorant du monde de la finance, et jusqu'à la buanderie, dont la fonction symbolise un changement fondamental dans les mentalités.

C'est donc de ce côté qu'il faut faire pencher nos analyses, parce que c'est sur ses intrigues que s'appuie une fiction; c'est à partir d'elles que sont construits les décors, c'est en fonction d'elles que l'auteur fait évoluer ses personnages. Analyser les intrigues, c'est analyser du même coup l'ensemble de l'émission.

Le Temps d'une paix présente une vision du passé qui lui est propre, il crée une atmosphère d'époque vraisem-

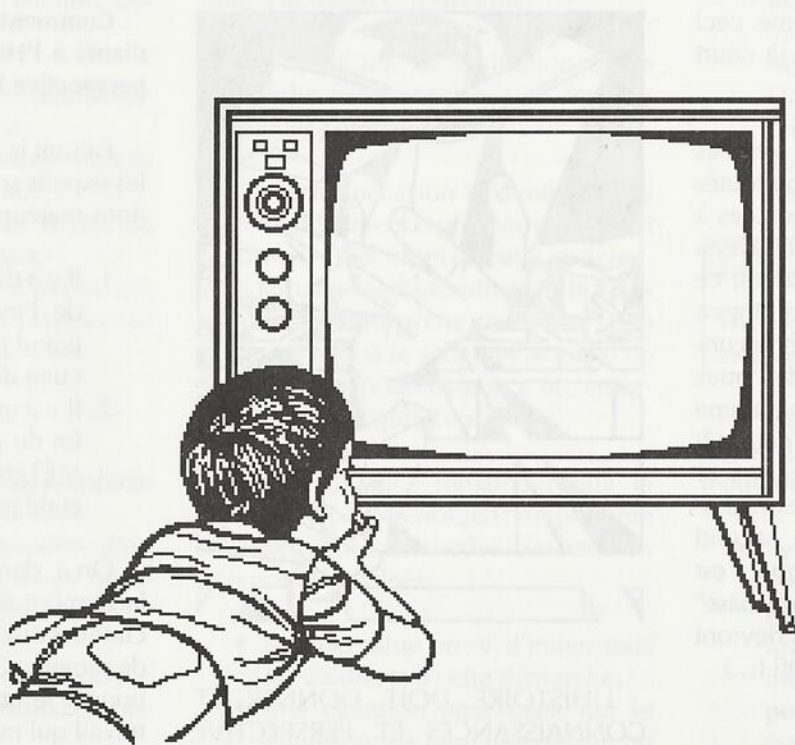
caine, plus proches du documentaire certes, mais tellement moins formateurs pour le spectateur désireux d'affiner sa vision du passé et du présent.

Ce n'est pas une faiblesse pour une fiction télévisée historique que de ne faire intervenir que des personnages fictifs. Ce n'est pas non plus une faiblesse que de ne pas reconstituer heure par heure un événement historique. Tout est dans le traitement que font les auteurs et

dans la vision du passé qu'ils offrent au spectateur. En ce sens, Le Temps d'une paix est autant sinon plus valable comme instrument de communication que Laurier.

Instrument de communication: le mot est lâché. Il va de soi que, pour se lancer dans de telles critiques, il faut être convaincu de l'utilité formatrice de la télévision. Il me paraît impensable que, sur les deux millions et demi de téléspectateurs qu'a rassemblés chaque semaine Le Temps d'une paix il n'y en ait pas quelques milliers, sinon quelques dizaines de milliers, qui

ont vu leur curiosité suffisamment éveillée pour être intéressés à approfondir leurs connaissances, à réfléchir sur certaines questions - sans pour autant vouloir s'inscrire à des cours d'Histoire au Cégep ou à l'Université. ♦



nable, qu'on ne peut saisir qu'en analysant l'ensemble de l'émission. C'est pourquoi celui qui tente de l'analyser comme un documentaire est déçu; il n'est pas capable de se rattacher à quoi que ce soit de familier. Il choisira en conséquence, comme la plupart des historiens l'ont fait, de se tourner vers les éternels drames biographiques de la télévision améri-

Discours de la méthode... historique⁽¹⁾

Par: **André Belleau**
Cégep Maisonneuve

PRÉSENTATION

L'enseignement de l'Histoire, à toutes les époques, a eu à relever un certain nombre de défis, le moindre de ceux-ci n'étant pas celui de toujours se définir en face de l'actualité, de la modernité. L'évolution des Sciences Humaines nous a confronté à la Sociologie, à l'Économie, à la Psychologie et maintenant à l'Écologie. Face à ces démarches dites "plus modernes", et "plus scientifiques", l'Histoire a dû "justifier son existence" dans le programme, ceci d'autant plus que son "utilité" (à court terme) est loin d'être évidente.

Au niveau collégial, nous sommes actuellement dans une phase où toutes ces réflexions ont déjà été amorcées à cause de l'implantation d'un nouveau programme en Sciences Humaines; ce projet a entraîné toutes les disciplines à une réflexion sur les objectifs et le contenu des cours. Un nouveau défi nous est lancé car le nouveau programme impose l'obligation de suivre deux (2) cours de Méthodologie (dont un sera "quantitatif"). Parmi les approches méthodologiques retenues pour le second cours, la "méthode historique" est présente dans les "méthodes de base" auxquelles TOUS les étudiants devront être initiés. Voilà un sérieux défi (...)

1. HISTOIRE ET MÉTHODOLOGIE

Qu'est que l'Histoire apporte à la formation et qu'aucune autre discipline ne peut faire?

Des connaissances? Sans doute, sommes-nous des spécialistes de la connaissance du passé, mais d'autres matières recourent régulièrement "à un retour en arrière" pour éclairer certains problèmes

étudiés; peuvent-elles, par ailleurs, donner la perspective temporelle?

L'Histoire, dans la formation fondamentale, a la responsabilité d'amener l'étudiant à reconnaître sa place **dans une culture en mouvement**.

Je crois fermement, après toutes ces années de travail, que c'est notre "mission particulière" de placer partout cette "perspective" dans notre enseignement.



L'HISTOIRE DOIT DONNER ET CONNAISSANCES ET PERSPECTIVE SUR LE "TEMPS", c'est-à-dire, établir une relation dynamique PRÉSENT - PASSÉ - PRÉSENT. Cette relation doit être:

- constante (tout le temps)
- répandue (sur tout, ou presque...)

Il faut ACCROCHER les étudiants (leur apprendre à s'ACCROCHER...) à cette PERSPECTIVE, à cette APPROCHE du PRÉSENT dans sa dynamique temporelle.

Sans nier que nous le fassions déjà, l'arrivée du nouveau programme nous force à renouveler notre rôle et notre place. L'aspect dynamique, c'est-à-dire **la perspective**, doit dominer parce que lui seul survivra à la formation et au passage des étudiants; cela justifiera notre rôle, notre présence et notre action.

2. MÉTHODOLOGIE ET ENSEIGNEMENT

Comment parvenir à former les étudiants à l'Histoire par l'initiation à la perspective historique?

Faisant la critique du système actuel, les experts sont arrivés à deux constatations majeures:

1. Il y a dispersion de la formation et de l'information dans un TROP grand nombre de cours dans chacune des disciplines;
2. Il y a une absence remarquée à la fin du processus de formation de MÉTHODES de travail bien établies.

On a, dans un premier temps, limité le nombre des cours offerts dans chacune des disciplines; c'est déjà une forme de progrès. On a pensé également solutionner le problème des "méthodes de travail qui manquaient" en introduisant dans le futur programme deux (2) cours de méthodologie:

- une méthodologie quantitative (orientée vers les Sciences Humaines)
- une méthodologie des Sciences Humaines portant sur les méthodes de base communes à ces Sciences: méthode expérimentale, méthode d'enquête et méthode historique.

Apprivoiser le module 2 du programme 534?

Le vécu

LES DISCOURS DE LA MÉTHODE

Faut-il imaginer pour autant qu'on aura "cantonné" tout ce qui touche la méthodologie à ces seuls cours et que les cours disciplinaires en seraient dépourvus?

Il ne faudrait pas!

Il faut, dès l'implantation du nouveau programme, inclure dans chacun des cours de la discipline l'acquisition et l'expérimentation de quelques éléments de méthode historique, comme par exemple:

- les notions d'évolution, de changement, de permanence;
- la corrélation de données utiles au moment de la critique;
- l'initiation à certaines écoles de pensée sur divers sujets;
- l'expérimentation d'écrits de diverses périodes ou niveaux sur un même thème;

ET/OU

- réaliser une démarche complète de type historique;
- centrer toutes les activités d'un cours sur l'éclairage d'une question ou d'un ensemble de questions;
- faire une démarche avec hypothèse (recherche, cours, travaux) et conclusion.

Tous nos cours peuvent permettre d'effectuer un vrai travail de formation en Histoire à la condition de respecter certaines contraintes telles que:

- la nécessité de préparer des travaux conformes à ces orientations;
- l'élaboration d'une stratégie globale d'enseignement;
- l'évaluation des apprentissages (questionnement).

J'ai la profonde conviction que c'est à ce prix que nous ferons véritablement oeuvre d'historien et que les étudiants garderont une perspective sur le monde plutôt qu'un simple ensemble de connaissances.

Ce qu'ajoutera le cours de méthodes des sciences humaines

EN PRINCIPE, l'initiation à **trois (3) méthodes fondamentales**: expérimentale, d'enquête et historique.

EN PRINCIPE, la réalisation d'**une démarche complète dans une des trois méthodes proposées**.

Ce sera l'occasion d'identifier plus systématiquement et plus complètement les diverses méthodes utilisées en Sciences Humaines et d'expérimenter la réalisation d'une démarche complète. Si on compare cela à la situation actuelle de formation méthodologique, c'est, en apparence, un acquis important.

Il faut de plus remarquer que la "MÉTHODE HISTORIQUE" est présente au niveau des méthodes de base en Sciences Humaines;

- une occasion en or d'initier tous les étudiants à cette démarche;
- une occasion pour ceux qui le choisiront de faire une démarche complète.

Nous aurons donc à identifier les bases essentielles de la "méthode historique" pour la partie des initiations; on aura cependant à régler le problème des méthodes en Histoire et des méthodes de recherche.

Plusieurs questions surgissent à notre esprit:

- **Quelle méthode choisir?** Une méthode historique, une méthode documentaire ou une méthode de travail centrée sur une démarche documentaire critique plus ancienne que les autres méthodes, utilisée par d'autres disciplines à l'occasion?
- **Nos méthodes sont-elles si différentes de celles des sciences sociales?**
- **Qu'est-ce qui est le plus important: L'initiation aux méthodes (expérimentale, d'enquête, historique) ou la recherche?**

Dans un cours de méthodologie prévu de 60 heures, il faudra initier aux trois méthodes de base et réaliser une authentique recherche!

DEUX HYPOTHÈSES		
	MÉTHODES	RECHERCHE
1ère hypothèse	15 heures	45 heures
2e hypothèse	20 heures	40 heures

Dans l'une ou l'autre hypothèse, la place laissée à chacune des trois méthodes est bien mince...

- Le cours de méthodologie est présenté comme "transdisciplinaire" (i.e. donné par un seul professeur qui présente les trois méthodes). **Est-ce la seule formule possible?** Peut-on penser à des équipes de trois professeurs: Psychologie, Sociologie et Histoire?
- L'étudiant devra choisir une des trois méthodes pour réaliser son projet de recherche: deux des trois méthodes seront par nature plus nouvelles. **Y aura-t-il une concurrence déloyale?**

On entend parler localement de disciplines qui manoeuvreraient pour faire comprendre qu'elles sont "par nature" orientées vers la métho-

Discours de la méthode... historique

...DISCOURS DE LA MÉTHODE...

dologie. Et nous, faut-il faire de même? Faudra-t-il compter sur quelqu'un d'autre pour faire l'initiation historique? Et quelles seraient les chances alors que les projets de recherche soient faits selon la méthode historique?

- Finalement, **aurait-on créé un cours de méthodologie après avoir constaté l'absence de méthodologie dans les autres cours?**

Il est devenu clair qu'il y a avantage à ce que le cours de méthodologie ne soit pas le seul où il se fait de la méthodologie: sinon, nous pourrions être perdants dans l'échange.

3. MÉTHODOLOGIE-HISTOIRE AU QUOTIDIEN-PRÉSENCE AU MILIEU

Dans cette dernière section, je désirerais présenter quelques idées sur la "présence de l'Histoire vraie au milieu". Voilà une autre façon de s'assurer que toutes les dimensions que nous souhaitons voir l'Histoire prendre et développer de plus en plus impliquent que le travail ne soit pas cantonné à la seule salle de classe et à la seule activité d'enseignement.

Tous les étudiants, y compris ceux qui ne sont pas inscrits en Sciences Humaines, doivent acquérir dans leur formation fondamentale un certain nombre d'éléments communs dont l'insertion dans une culture et le développement d'une perspective historique. Pour ces gens qui ne suivront pas de cours d'histoire ou de méthodologie, **quel aspect de la dimension historique leur offrons-nous?**

La question peut paraître bizarre, mais il est important de s'y arrêter. Car il est

possible de permettre à tous les étudiants du niveau collégial d'être au moins exposés à la vision dynamique des aspects plus historiques de la formation fondamentale. Voici quelques idées à cet égard.

Il nous faut être présents de façon dynamique au milieu, par exemple:

- en participant à des activités locales ou régionales;
- en préparant et en assurant le service d'un babillard qui pourrait présenter la perspective historique de certains éléments de l'actualité internationale;
- en élaborant un ou plusieurs schémas affichés au grand public et qui développeraient certains éléments d'enracinement;
- en traitant historiquement de notre quartier, de notre région, de notre société;
- en traitant de problèmes historiques reliés au fonctionnement des autres disciplines. Ces dernières parlent parfois des problèmes qu'elles ont à intégrer une perspective historique à la formation qu'elles donnent aux étudiants.

Donc, il nous faut développer une présence physique quotidienne qui permettra d'exposer le plus grand nombre aux perspectives que nous voulons implanter à la lecture du monde.

4. CONCLUSION

L'histoire comme discipline est à la fois plus recherchée parce qu'elle est souvent en mesure de rappeler et d'expliquer des choses et plus éloignée des préoccupations des jeunes auxquels nous nous adressons.

Par ailleurs, les perceptions rappelant le rôle formateur de l'Histoire convergent. Nous devons y répondre avec une diversité de moyens.

Ainsi la méthodologie deviendra l'affaire de tous les jours et de toutes les activités. Alors, et alors seulement, pourrions-nous dire que nous vivons l'Histoire au quotidien. ♦

(1) Texte d'une communication donnée au congrès de la SPHQ à St-Hyacinthe, le 21 octobre 1989.

"Ce n'est pas bien compliqué, la méthode de l'historien. Dans ses caractères principaux tout au moins. L'historien, comme tous les scientifiques, part d'un problème, que lui suggère son présent. Ce problème est exprimé sous forme de questions, que des données alimentent jusqu'à la formulation d'une hypothèse qui, vérifiée à l'aide d'autres données, aboutira à une ou plusieurs conclusions. C'est ce cheminement que d'autres décrivent en termes de savoir-faire intellectuels nommés questionner, recueillir (des données), classer, interpréter, analyser, synthétiser, qu'il faut apprendre aux élèves."

Christian Laville

"Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé. La tradition de toutes les générations mortes pèse d'un poids très lourd sur le cerveau des vivants."

Karl Marx

Apprivoiser le module 2 du programme 534?

Par: **Gilles Forget**
Polyvalente Calixa-Lavallée, CECM

N.D.L.R.

Cet article fait suite à celui paru dans **TRACES**, Vol. 27, N° 5, intitulé "Apprivoiser le module 2 du programme 534? Une hypothèse de travail". Les propos de l'auteur Gilles Forget, furent recueillis par Jean-Claude Richard, conseiller pédagogique à la CECM et co-auteur du premier article.

Quand, à l'automne 1989, j'ai entrepris de réaliser les objectifs du module 2 du programme d'histoire du XXe siècle, j'avais la nette impression de me lancer à l'aventure... Aujourd'hui, à la fin mai 1990, je dois avouer que l'expérience valait la peine d'être tentée et que je serais prêt à la reprendre... avec quelques modifications.

Dès le début, je me suis fixé un objectif précis: **faire acquérir une méthode de travail aux élèves**; le sujet ne sera qu'un prétexte pour les faire cheminer et développer des habiletés. Les élèves travailleront individuellement et je leur servirai de guide. J'utiliserai la bibliothèque de l'école avec le support de la bibliothécaire.

1. LE CHOIX DU SUJET

Bon, on part! Nous sommes à la mi-novembre. J'ai donné toutes les explications nécessaires et les élèves ont reçu la tâche de se trouver un sujet. Premier problème: ils ont énormément de difficultés à s'acquitter de leur mission. Ils ne connaissent que très peu les thèmes susceptibles d'être abordés, ils n'ont jamais été confrontés à un tel problème... Bref, je leur apporte un support important. Et je prend une première note pour l'an prochain: il serait peut-être utile de constituer une banque de sujets dans laquelle les élèves pourraient puiser.

Le vécu

2. L'HYPOTHÈSE ET PLAN DE TRAVAIL

La première étape est enfin réalisée. Il s'agit maintenant de formuler une hypothèse de travail. Deuxième difficulté: les élèves n'arrivent pas à formuler une hypothèse; cette notion semble leur échapper totalement. Je dois encore une fois venir à leur secours. On réussit tant bien que mal à établir des bases de travail et à élaborer des plans de recherche. Je me dis que, l'an prochain, je devrais peut-être aussi enrichir ma banque de sujets d'une série d'hypothèses que les élèves recevraient la mission de vérifier. J'y reviendrai.

Ça ne va quand même pas si mal: chaque élève a un sujet, une hypothèse, un plan de travail. Ouf! La tâche est maintenant claire: trouver de la documentation, l'analyser, rédiger des fiches de contenu...

3. RECHERCHE DES DONNÉES

Mais voilà, la documentation ne pleut pas. Elle est difficile à trouver et, quand elle existe, elle est parfois inaccessible aux élèves. Je reçois un solide coup de main de la bibliothécaire de l'école; on réussit à supporter chaque élève. Et me voici confronté à une autre situation: les élèves se laissent submerger par les informations; ils sont incapables de faire un choix, de trier. Les descripteurs des fiches de contenu sont insuffisants; les élèves n'ont pas l'initiative d'ajouter des thèmes, ils se comportent comme si le plan de travail était "figé dans le ciment", immuable. Autre note pour l'an prochain: je dois travailler le plan en profondeur avant de lancer le travail de collecte des données.

Malgré toutes les difficultés rencontrées, les recherches progressent. Graduellement, les élèves acquièrent plus d'habileté à sélectionner les données, les plans s'étoffent, le travail de rédaction du rapport peut s'amorcer. C'est à ce moment que certains de mes élèves ont découvert l'insuffisance de leurs informations et que d'autres ont senti la nécessité de formuler une hypothèse précise et de rédiger un plan de travail souple mais précis et détaillé.

4. BILAN

Au moment où ce texte est rédigé, nous en sommes là. Quels seront les résultats? Je crois bien que mes appréciations s'échelonneront de "médiocre" à "excellent" pour ce qui est de la qualité des travaux. Cependant, je porte un jugement très positif sur l'ensemble de l'expérience que j'ai vécue cette année. J'en sors convaincu que le module 2 est non seulement réalisable à l'intérieur des activités du programme, mais qu'il est souhaitable d'en faire vivre les principales étapes aux élèves.

Je retire quand même de mon aventure un certain nombre de "leçons" que j'appliquerais si j'avais à enseigner le programme 534 l'an prochain. Premièrement, **je garderais le même but**: donner une méthode de travail aux élèves. Ensuite, **je préparerais une banque de sujets accompagnée d'une banque d'hypothèses** dans lesquelles j'inviterais les élèves à puiser. En tenant compte des connaissances et des habiletés que possèdent les élèves en début d'année, il me semble plus important d'insister sur la recherche d'éléments susceptibles d'aider à vérifier une hypothèse déjà formulée que de tenter d'amener les

...APPRIVOISER LE MODULE 2...

élèves à élaborer la leur. Quand ils auront compris le rôle de l'hypothèse - au moment de la rédaction du rapport, peut-être - ils seront beaucoup plus en mesure d'en formuler une qui leur soit propre.

En troisième lieu, **je travaillerais le plan en profondeur** afin que les élèves comprennent qu'il s'agit d'un guide pour la recherche et qu'il est possible, voire nécessaire, de le modifier en cours de route. Afin, aussi, qu'il soit possible d'établir une liste plus précise de descripteurs pour les fiches de contenu, avec lesquelles je ferais encore travailler les élèves.

J'initierais aussi le travail plus tôt dans l'année, peut-être à la fin septembre, et **je consacrerai plus de temps à l'étape de rédaction du rapport.**

Je l'ai dit plus haut, je porte un jugement très positif sur l'ensemble de l'expérience que j'ai vécue cette année et je crois qu'il est souhaitable de la faire vivre aux élèves. J'encourage donc tout le monde à se lancer à l'eau; il n'y a pas de difficultés insurmontables et le chemin est pavé de "petites victoires" qui éliminent les quelques moments où le découragement semble vouloir s'installer.

J'ajoute un petit détail qui a quand même son importance: le travail sur le module 2 m'a donné le temps de souffler. En effet, le travail en bibliothèque ne présente pas le même niveau de stress que le travail en classe; les élèves travaillent par eux-mêmes et ont moins besoin de ma présence intensive à leurs côtés. J'avoue que j'ai apprécié.

Il est évident que toute cette expérience s'inscrit à l'intérieur du programme lui-même sur lequel il y aurait beaucoup à dire. Mais ceci est une autre histoire. ♦

Par: **Jean-Claude Richard**
Conseiller pédagogique, CECM

Épilogue

À la mi-juin, près d'un mois après la conversation que j'ai eue avec Gilles Forget afin de rédiger le texte précédent, la situation présente des aspects intéressants.

D'abord, la qualité des rapports de recherche semble, de façon générale, supérieure à ce que l'enseignant prévoyait. La grande faiblesse demeure, bien sûr, la formulation de l'hypothèse. Gilles Forget confirme à ce propos que c'est vraiment au moment où ils doivent rédiger leur rapport que plusieurs élèves découvrent la nécessité de l'hypothèse. Dans un sens, ça se comprend.

L'enseignant persiste à croire qu'il serait plus efficace de dresser une liste d'hypothèses dans laquelle les élèves devraient puiser. La tâche consisterait ensuite à vérifier l'hypothèse choisie qui servirait de fil conducteur au travail de l'élève.

Cette approche, je l'avoue, me semble très valable. Car, enfin, que veut-on au juste sinon, comme le précise l'objectif général du module II, rendre l'élève *capable d'appliquer la méthode historique*? Cette préoccupation s'articule autour de quatre objectifs terminaux qui veulent amener l'élève à *établir une hypothèse, constituer un dossier, analyser l'information et faire une synthèse*. L'approche que préconise Gilles Forget permet aux élèves de réaliser des activités d'apprentissage qui favorisent l'atteinte de ces objectifs. Il me semble peu important que les élèves n'apprennent à formuler une hypothèse qu'à la fin du processus; l'essentiel n'est-il pas qu'ils apprennent à le faire? Et en comprenant de quoi il s'agit? Alors?

Il me semble intéressant, en conclusion à ce court texte, de faire connaître quelques sujets abordés par les élèves et, aussi, de mentionner deux collections que la bibliothécaire de l'école a dénichées et qui, au dire de l'enseignant, sont d'un intérêt certain pour supporter le travail de documentation des élèves. ♦

SUJETS	MANUELS DE RÉFÉRENCE	
	Collections	Titres
<ul style="list-style-type: none"> • La guerre froide • La guerre du Vietnam • Le fascisme allemand • La condition féminine • L'accord du lac Meech • La famine: recherche d'une problématique • La crise économique de 1929 • L'Empire russe au 19e siècle • Le Japon: synthèse historique • Les camps de concentration • La révolution russe • Haïti 	"Les jours de l'histoire" (Casterman)	<ul style="list-style-type: none"> • 1900, la naissance du siècle • 14-18, la Première guerre mondiale • La Seconde guerre mondiale • De Gaulle
	"Conflits du XXe siècle" (Gamma-Trécarré)	<ul style="list-style-type: none"> • La Première guerre mondiale • La montée des dictateurs • La Seconde guerre mondiale • La guerre froide • Le Moyen-Orient • Les grandes puissances asiatiques • Le Sud-Est asiatique depuis 1945 • L'Amérique latine

Par: **Robert Martineau**
Conseiller pédagogique, CECM

Élémentaire... mon cher Watson!

Il faudra définitivement réfléchir de façon plus systématique sur un certain nombre d'aspects de la pratique si nous voulons collectivement réussir l'important passage de l'enseignement à l'apprentissage de l'histoire. Cette mutation, pas facile il va s'en dire, invite à se réapproprier nos outils didactiques et à cerner de façon plus opérationnelle leurs modalités d'utilisation.

Ainsi, le concept de **moyen pédagogique** nous invite à appréhender films, documents, tableaux, ligne de temps et aussi manuel pour ce qu'ils sont vraiment, c'est-à-dire des outils pour alimenter la

démarche d'apprentissage de l'élève. Dans le cadre privilégié de cette démarche, ces moyens et leur mode d'utilisation prennent leur sens véritable à une étape ou l'autre de cette démarche.

Alors qu'au secondaire, nous en sommes encore dans certains milieux à confondre manuel et programme d'histoire, et à chercher désespérément des alternatives méthodologiques à l'exposé magistral, il faut savoir que les auteurs du programme et des ensembles pédagogiques de Sciences Humaines au primaire ont, à mon avis, cerné de façon plus explicite le concept de moyen

pédagogique et de démarche d'apprentissage.

Le tableau suivant, tiré du guide pédagogique de quatrième année de Jean-Luc Picard⁽¹⁾, est un exemple intéressant du travail d'opérationnalisation réalisé par les collègues du primaire pour outiller la méthodologie des enseignant(e)s. Il permet de situer les outils à la bonne place, dans le cours de la démarche de l'élève et peut servir à replacer un certain nombre de choses dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Je remercie l'auteur d'en avoir permis la reproduction dans nos pages. ♦

⁽¹⁾ Picard, Jean-Luc, "Ma Région" (Guide de l'enseignant), CEC (1984), p. 20.

DÉROULEMENT D'UNE ACTIVITÉ DE SCIENCES HUMAINES

EXPLORATION DES DONNÉES	TRAITEMENT DES DONNÉES	RÉINVESTISSEMENT DES DONNÉES
<p>En sciences humaines, les sources d'information sont nombreuses. En voici quelques-unes susceptibles d'être exploitées.</p> <p>Observation directe</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant lui-même • Milieu immédiat de l'enfant (sa maison, sa rue, son école, sa famille, son entourage) • Classes-promenades • Objets apportés en classe • Visites éducatives <p>Expérience personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celle du maître • Celle de l'élève • Celle d'autres personnes <p>Techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enquêtes • Sondages • Interviews <p>Matériel divers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Albums de photos • Illustrations • Journaux • Revues • Dépliants publicitaires • Catalogues • Annuaire téléphonique • Étiquettes de différents produits • Émissions de radio et de télévision <p>Matériel didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartes géographiques • Cartes historiques • Globe terrestre • Photos aériennes • Plans • Tableaux • Graphiques • Réseaux et schémas • Diapositives • Films • Disques • Atlas • Documentaires illustrés • Manuel de base 	<p>L'esprit humain ne se contente pas d'accumuler des données en provenance du monde extérieur; il procède également à leur traitement. Il possède, grâce aux processus mentaux, les ressources nécessaires pour accomplir cette tâche. Cependant, à l'occasion, le recours à certaines techniques peut faciliter ce travail. Par exemple:</p> <p>Tableaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau d'association • Tableau de comparaison • Tableau de classification • Tableau chronologique • Tableau statistique <p>Graphiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Graphiques linéaires: <ul style="list-style-type: none"> • Courbe de succession • Graphique à bâtons • Graphique à colonnes (histogramme) • Graphiques de surface: <ul style="list-style-type: none"> • Graphique à barres • Graphique circulaire (à secteurs) • Graphique carré • Graphiques figuratifs (silhouettes, dessins) <p>Réseaux et schémas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organigramme simple • Arbre généalogique • Coupe schématique • Système de distribution • Ligne du temps <p>Plan • Carte</p>	<p>L'enfant à qui on donne l'occasion de communiquer ses découvertes ou de les réutiliser dans une réalisation concrète, a plus de chance de les intérioriser. Voici donc des moyens didactiques qui peuvent être choisis pour amener l'enfant à réaliser des productions personnelles qui peuvent être suivies dans certains cas d'une communication à l'ensemble des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carte • Graphique • Maquette • Cahier personnel d'activités • Murale • Montage audio-visuel • Journal • Sketch • Mime • Exposé oral • Dessin • Collage • Montage pour diascopie ou épiscopie • Spectacle de marionnettes • Rapport écrit • Affiche

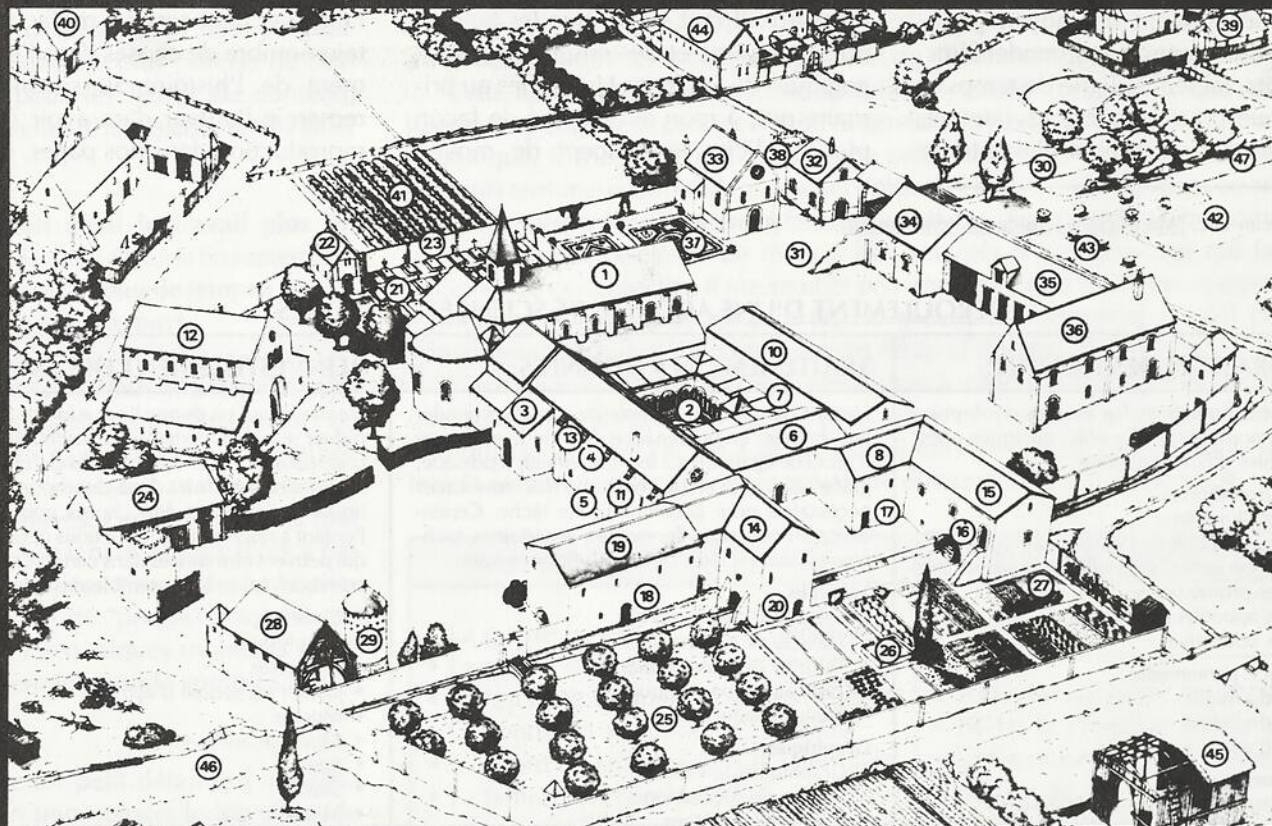
Par: **Gilles Berger**
 Conseiller pédagogique
 C.S.R. Jérôme-LeRoy

Textes et documents pour la classe

La recherche didactique en France est très importante et produit des documents très intéressants pour l'enseignement de toutes les matières. Le "Centre de documentation pédagogique", en plus de produire ce que plusieurs connaissent, "Documentation photographique", publie deux fois par mois un excellent produit, "Textes et documents pour la classe", dont plusieurs numéros sont d'un intérêt certain pour les enseignants d'histoire 214 et 534.

Les photos suivantes vous en convaincront. Il y a près de 500 numéros parus dont une centaine sont des dossiers historiques. Faites abonner votre école à cette parution.

Un monastère au Moyen-Âge



Les lieux de prière

- | | | |
|--------------------------------|----------------|--------------|
| 1 Église | 2 Cloître | 3 Sacristie |
| 4 Chapitre | 5 Parloir | 6 Réfectoire |
| 7 Lavabo | 8 Cuisine | 9 Dortoir |
| 10 Bâtiment des frères convers | 11 Chauffoir | 11 Chauffoir |
| 12 Infirmerie + chapelle | 13 Scriptorium | |

Les annexes

- | | | |
|---|----------------|-----------|
| 14 Vestiaire et cellerie | 15 Boulangerie | 16 Moulin |
| 17 Cellier à vin | 18 Ateliers | |
| 19 Logement des laïcs travaillant pour le monastère | | |
| 20 Latrines | 21 Cimetière | |
| 22 Ossuaire et tombeau d'une personnalité laïque | | |
| 23 Mur d'enceinte | | |

Les lieux de subsistance

- | | | |
|--------------------|-----------|--------------|
| 24 Étables-écuries | 25 Verger | 26 Bassin |
| 27 Potager | 28 Remise | 29 Colombier |

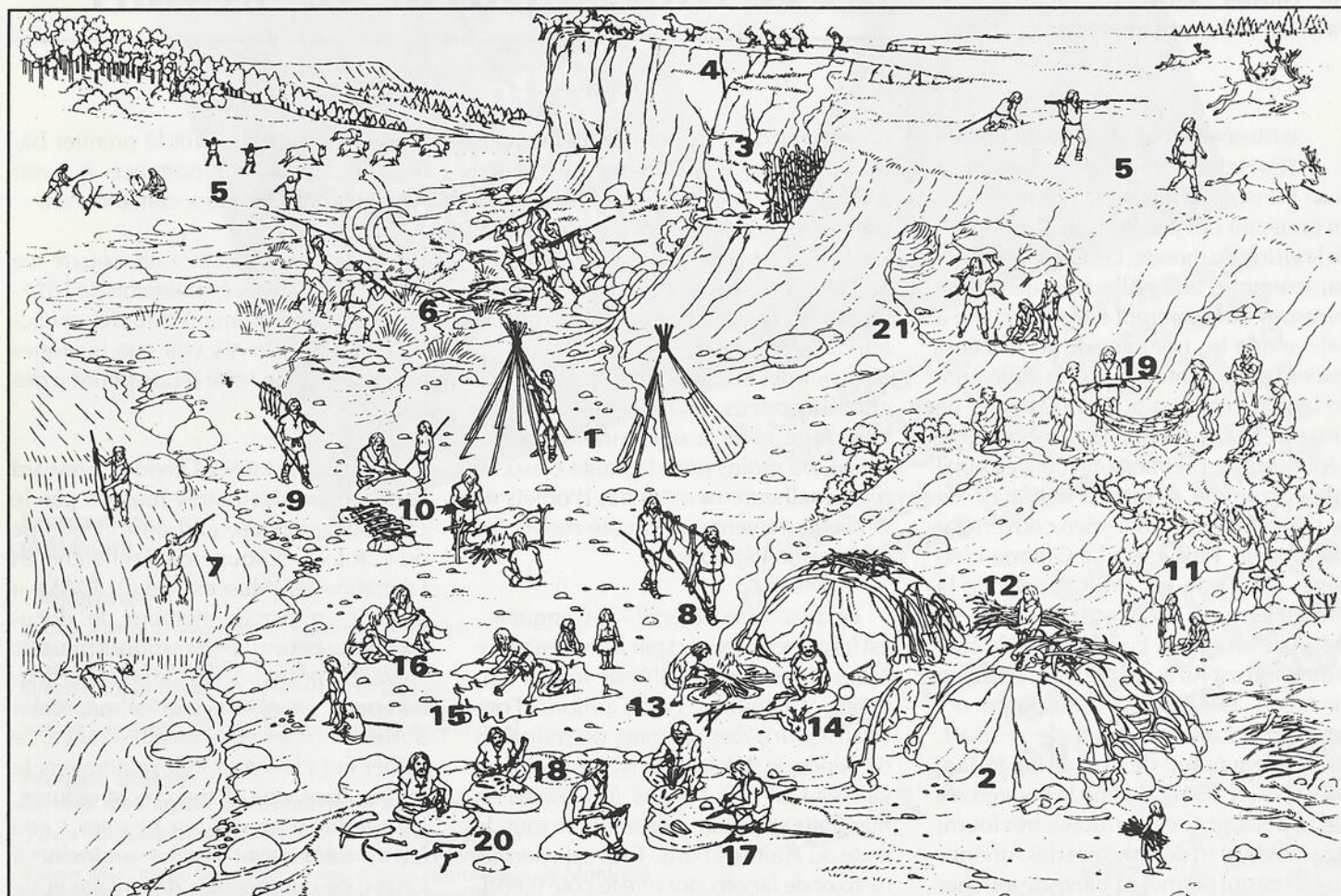
Les lieux d'accueil de voyageurs

- | | | |
|---------------------------|---------------|-----------------------|
| 30 Route principale | 31 Porterie | 32 Maison du portier |
| 33 Chapelle des visiteurs | | 34 Maison des oblates |
| 35 Écurie des visiteurs | 36 Hôtellerie | 37 Jardin d'agrément |
| 38 Tours de garde | | |

Les dépendances du monastère

- | | | |
|--|---------------------|--------|
| 39 Fermes dépendant du monastère avec un puits | | |
| 40 Grange | 41 Vignes | 42 Blé |
| 43 Foin | 44 École monastique | |
| 45 Grange en construction | | |
| 46 Rivière et ses canaux d'irrigation | | |
| 47 Vers le village (très éloigné) | | |

La vie de Cro-Magnon



Les hommes s'installent généralement à proximité des cours d'eau. Là, ils construisent des tentes en peaux de Rennes **1** ou des cabanes dont l'armature est constituée de défenses de mammoth recouvertes de peaux. **2** Ces cabanes ont été retrouvées en Ukraine.

Les habitats en grotte, utilisés surtout l'hiver, existent toujours à cette époque, mais en nombre plus restreint. Leur entrée est protégée des bêtes sauvages par une haie de branchages, **3** un muret de pierres, de gros blocs de roche ou par des peaux tendues.

Pour chasser, les hommes utilisent souvent une méthode fort simple: la battue. Ils rabattent le gibier vers le sommet d'une falaise, **4** puis le force à se jeter dans le vide tandis que d'autres ramassent les corps, en contrebas.

Ils utilisent également la sagaie, lancée à l'aide d'un propulseur, instrument qui permet de prolonger le geste du chasseur, lui évitant de s'approcher trop près du gibier. **5**

Les marais environnants sont aussi de précieux auxiliaires: on y accule le gros gibier qui s'y enlise. **7**

Le produit de la chasse est alors transporté attaché **8** ou enfilé **9** sur de longues perches, puis grillé, séché au soleil ou encore fumé. **10**

Les hommes de ce temps se livrent également à la cueillette de graines, racines, baies, (myrtilles, framboises, mûres), **11** châtaignes ou noix qui permettent d'améliorer l'ordinaire et fournissent les vitamines nécessaires à l'organisme.

Pour se chauffer, ils ramassent du chêne, du buis, **12** dont les braises durent plus longtemps et évitent les résineux qui brûlent vite et dégagent de désagréables fumées. Le feu, **13** en effet, était connu depuis très longtemps (sa maîtrise remonterait à 500 000 ans environ).

Après le dépeçage du gibier abattu (travail uniquement masculin), **14** les femmes préparent les peaux à l'aide d'un grattoir en silex et les laissent sécher à l'air libre. **15** Viennent ensuite le découpage puis l'assemblage. **16** Ces peaux sont finement cousues grâce aux poinçons à coudre et aiguilles à chas fabriqués à cette époque dans l'os ou l'ivoire.

L'outillage de pierre et l'outillage osseux, devenus très abondants, se diversifient et se spécialisent à l'extrême. **17**

Portées en colliers, pendentifs ou bracelets, les parures comportent des dents d'animaux, des coquillages, des rondelles d'os perforées, des cercles d'ivoire ou de petits éléments sculptés. **18** La plupart ont été retrouvées dans des sépultures.

Les corps des défunts sont déposés dans une fosse, individuelle ou collective, revêtus de leurs plus beaux ornements puis saupoudrés d'ocre rouge. **19**

Les préoccupations esthétiques de l'Homme préhistorique se précisent à la fin du Paléolithique: sculptures sur calcaire, ivoire ou silex (dont les célèbres "Vénus"), **20** bas-reliefs, mais surtout peintures **21** avec l'apparition sur les parois des grottes d'un art animalier à vocation religieuse ou magique qui deviendra le symbole de cette période de la Préhistoire. ♦

Les musées et l'histoire nationale: 3 - Le Musée David M. Stewart

Par: **Youssef Tadros**
Pavillon Wilbrod-Dufour, Alma

Le Musée David M. Stewart de l'île Ste-Hélène s'intéresse surtout à l'histoire militaire et maritime, tout en poussant des pointes vers l'évolution de la vision du monde: ce musée possède, par exemple, une collection de globes terrestres qui montrent de façon claire à l'élève que les hommes du XVI^e siècle avaient sûrement une vision différente de la nôtre quant à la Terre, et donc de visualiser la vision du monde de l'époque. Le premier objectif terminal du programme d'histoire nationale de 4^e secondaire est assez bien couvert par un modèle réduit de la Grande-Hermine, ainsi que par un fragment de la Petite-Hermine et par des pièces de monnaie bretonne. Évidemment, le côté armement est lui aussi couvert, quoique de façon assez mince, puisqu'on n'y retrouve qu'un mousquet de rempart. Un modèle réduit de la maison de Jacques Cartier à St-Malo finit la couverture de cet objectif. C'est un musée très fourni aussi sur le plan de l'histoire des Amérindiens - ce qui permet à l'élève de toucher pratiquement du doigt la civilisation amérindienne grâce à des toboggans, masques, raquettes et autres objets de cette civilisation.

Quant au deuxième objectif, celui du commerce des fourrures, l'élève peut voir, grâce à des cartes de l'époque, l'extension de l'empire français d'Amérique. Il existe aussi une boiserie originale de l'ancienne compagnie des Indes Occidentales - ce qui montre l'importance du mercantilisme français. Enfin, un fusil de traite du XVIII^e siècle est bien en évidence, pour montrer la vocation militaire du musée.

La vie quotidienne en Nouvelle-France est couverte surtout par des objets qu'employait la haute bourgeoisie

qui aspirait de vivre comme les Français de France - ce qui démontre qu'elle n'avait pas encore coupé le cordon ombilical qui la retenait à la métropole. Donc, on retrouve de la porcelaine de St-Cloud d'époque, de la tapisserie des Gobelins, des gravures de Bouchardon (circa 1730) et de Maggiotto (1780), ainsi que des objets de France, tel qu'une chaise à porteur, des habits, etc.: bref, de quoi faire rêver à une sorte d'époque dorée, du moins pour la haute classe. Il n'y a malheureusement pas d'objets de la classe moyenne et encore moins des pauvres de l'époque.

Le quatrième objectif - la Conquête - est largement couvert par le musée grâce à des plans très détaillés de forts (Frontenac, Chambly, Fort-Carillon, Fort-Beauséjour), des portraits de militaires de l'époque (Wolfe, Lévis, Amherst), un vaisseau de 70 canons (du moins sa maquette) et, pour couronner le tout, le texte du Traité de Paris. Tout cela permet de fixer de façon concrète le côté théorique et nébuleux des traités et des personnages. Une collection d'armes et de monnaies d'époque complète la couverture de cet objectif.

Le texte de l'Acte de Québec (1774), qui est en quelque sorte l'allumette qui a mis le feu aux poudres entre les 13 colonies anglaises et leur métropole, permet à l'élève de visualiser le cinquième objectif. De plus, des armes d'époque (françaises et anglaises) permettent à l'élève d'établir des points de comparaison avec les armes qu'il a vues auparavant.

Le sixième objectif est couvert assez pauvrement par des armes de traite de 1811 et par une maquette du "Lady Sherbrooke" et de certains de ses ves-

tiges - ce vaisseau étant le premier bateau à vapeur d'importance à avoir navigué dans les eaux canadiennes.

Le dernier objectif que couvre ce musée est celui des événements de 1837-38, mais sans vraiment trop de conviction: en effet, on n'y voit que quelques armements et le texte d'une pétition des Patriotes.

Pourtant, le Musée David M. Stewart se distingue des autres musées par le côté pédagogique qu'il offre. L'équipe du G.R.E.M. (Groupe de Recherche en Éducation et Musées) de l'UQAM a produit un certain nombre de documents qui peuvent servir surtout pour les élèves du primaire. Un cahier a particulièrement attiré mon attention, celui d'Alexis-Hébert en Nouvelle-France: ce cahier fait cheminer l'élève à travers le musée dans une démarche structurée, c'est-à-dire d'une vitrine à l'autre. Cette façon interactive permet vraiment à l'élève de comprendre davantage et de le rendre moins passif.

Enfin, le musée offre parfois des expositions thématiques de type un peu spécial: par exemple, depuis quelque temps, une exposition sur les Juifs depuis l'Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle. Cette dernière, loin de la vocation traditionnelle de ce musée, se poursuivra jusqu'au 9 septembre 1990. ♦

"Est fait historique ce que, dans l'immensité de ce qui a lieu et dont j'ai connaissance, je prends la responsabilité d'isoler comme significatif..."

Henri Moniot

**à propos
des approches
didactiques
au musée**

**Le Groupe de recherche sur
l'éducation et les musées
(GREM) organise un
colloque sur les approches
didactiques mises en oeuvre
au musée**

**Le colloque
se tiendra à Montréal
les 31 octobre,
1er et 2 novembre 1990**

**Programme
provisoire**

Table ronde

- Michel Allard, Université du Québec à Montréal
- Marcel Brisebois, Musée d'art contemporain
- Jean-Pierre Cordier, Université de Paris V
- Eileen Hooper-Greenhill, University of Leicester
- Judith Hoyle, Taranaki Museum (Nouvelle-Zélande)
- Hélène Lamarche, Musée des beaux-arts de Montréal

Premier thème:

Le rôle de l'agent en didactique muséale

- Sylvie Dauphin, Musée McCord d'histoire canadienne
- Laurier Lacroix, Université du Québec à Montréal
- Robert Martineau, Commission des écoles catholiques de Montréal
- Maryse Paquin, étudiante au doctorat en éducation
- Geneviève Racette, Université du Québec à Montréal

Deuxième thème:

**Les approches didactiques
selon les groupes d'âge des visiteurs**

- Jean-Marc Blais, étudiant à la maîtrise en muséologie
- Marie Brûlé-Currie, Musée des beaux-arts du Canada
- Suzanne Dansereau-Dorais, Musée de la monnaie
- Colette Dufresne-Tassé, Université de Montréal
- Lise Filiatrault, Université du Québec à Montréal
- Lina Forest, Université du Québec à Montréal
- Abigail Housen, Massachusetts College of Art
- André Lefebvre, Université de Montréal
- Bernard Lefebvre, Université du Québec à Montréal
- Hélène Lefebvre, étudiante au doctorat en éducation
- Marie-Claude Reid, Parc archéologique de la Pointe-du-Buisson

Troisième thème:

**Les approches didactiques
selon le type de musée**

- Denis Barabé, Jardin botanique de Montréal
- Louise Binette, Musée régional du Haut-Richelieu
- Chantal Fortier, Musée national de la science et de la technologie
- Mireille Galipeau-Doré, Musée du Québec
- Denis Jean, Musée de la civilisation
- Jean Trudel, Université de Montréal
- Guy Vadeboncoeur, Musée David M. Stewart
- Andrea Weltzl-Fairchild, Université Concordia

frais d'inscription

avant le 15 septembre: 100\$ étudiant: 25\$
 après le 15 septembre: 125\$ étudiant: 40\$

Note: Le nombre de places est limité.
 En vous inscrivant tôt, vous bénéficiez d'un meilleur choix d'ateliers.

renseignements: 514 987 3841

----- pré-inscription

_____ nom

_____ adresse

_____ code postal

_____ ville _____ province _____ occupation

_____ téléphone

Inclure un chèque ou mandat à l'ordre de Colloque GREM '90.
Retournez à: Suzanne Boucher - colloque GREM '90
 Département des sciences de l'éducation
 Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, Succursale "A"
 Montréal, Québec
 H3C 3P8

Par: **Michel Allard**
Université du Québec à Montréal

L'enseignement de 1789

La Révolution française de 1789 provoque, depuis deux siècles, des discussions et des querelles d'interprétation. Ces débats passionnés ont trouvé des échos significatifs dans les programmes scolaires, dans les manuels d'histoire, avec des changements considérables au cours des deux cents ans qui nous séparent de ces événements.

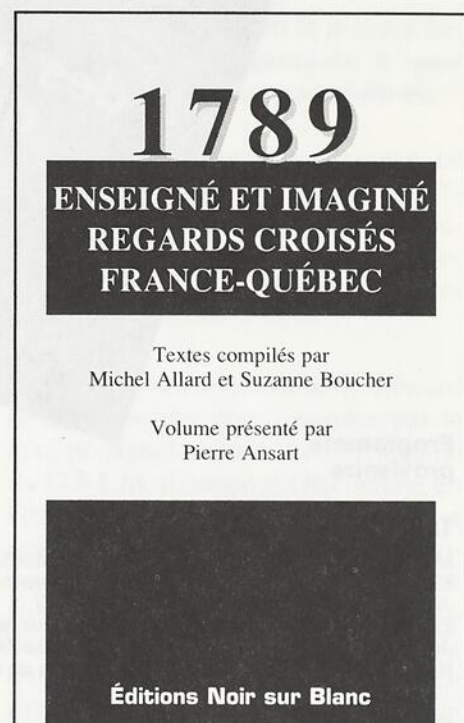
Les images, ces interprétations simplifiées de la Révolution dans les enseignements, posent de multiples questions importantes et propices à une réflexion fondamentale sur l'enseignement des sciences humaines.

Ce sont ces questions que le Groupe de recherche franco-québécois sur la Didactique des Sciences Humaines avait choisies pour thème lors de son Colloque de mai 1989 à Paris. Ce Groupe

composé d'historiens, de sociologues, de didacticiens des Sciences Humaines, était bien préparé pour traiter ce sujet sans esprit de polémique, avec le souci d'en tirer leçon pour l'enseignement de l'histoire et pour réfléchir sur les mythologies modernes.

De plus, la comparaison entre deux histoires des interprétations, au Québec et en France, est riche d'enseignements: si les interprétations se rejoignent aujourd'hui, elles ont été profondément divergentes pendant près de deux siècles. Il y a là, riche matière à réflexion et à critique.

Les interventions faites lors de ce colloque ont été regroupées dans un ouvrage intitulé: **1789 Enseigné et imaginé regards croisés France-Québec**. Montréal, éditions Noir sur Blanc, 1990, 189 pages. ♦



Par: **Claire Felx**
Service pédagogique
Université de Montréal

La mesure et l'évaluation en enseignement

Morissette, Dominique, *La Mesure et l'évaluation en enseignement*. Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1984.

Mon avis relativement au livre de Dominique Morissette est que ce livre constitue un pont entre les bases théoriques de la mesure et de l'évaluation et son application dans l'enseignement.

En effet, l'auteur, tout en abordant des concepts fondamentaux de la mesure et de l'évaluation, illustre ses propos d'exemples concrets choisis en fonction d'une pratique pédagogique. Le livre se

compose de trois parties. Axée sur les fondements de la mesure et de l'évaluation, la première partie traite des échelles de mesure, de l'évaluation pédagogique, de la validité, de la fidélité et des examens de rendement scolaire. La deuxième partie porte sur la pratique évaluative. Relativement aux trois domaines de B.S. Bloom, l'auteur propose et développe des étapes de planification et des règles de confection pour l'examen écrit comme pour l'oral (domaine cognitif). Il aborde aussi les grilles d'observation (domaine psychomoteur) et l'évaluation des attitudes (domaine af-

fectif). À l'heure de la notation littérale, on trouvera utile le chapitre 13 de la troisième partie consacré à la notation. L'auteur y souligne, entre autres, les fonctions de la notation (synthèse de l'enseignement sur l'apprentissage d'un étudiant, la motivation, la compétition, la comparaison) dans une perspective où l'amélioration a sa place.

Le livre de Dominique Morissette n'est pas un roman. Mais pour les concepts de base de la mesure et de l'évaluation, on peut y référer avantageusement. ♦

Par: **Madeleine Juneau**
Responsable des services éducatifs
de la Maison Saint-Gabriel

De l'histoire plein les yeux

Située au 2146 de la rue Favard à la Pointe-St-Charles, cette habitation du 17^e siècle fut métairie, petite école et maison d'accueil pour les Filles du roi. Déclarée monument historique, la Maison St-Gabriel accueille les visiteurs depuis 1966 et présente:

- un modèle typique de l'architecture du 17^e siècle;
- un ameublement artisanal du 18^e siècle;
- diverses collections d'ustensiles et d'arts anciens (peinture, sculpture, broderie...).

Les services éducatifs de la Maison St-Gabriel offrent depuis 1986, un programme d'activités répondant aux attentes et aux besoins du milieu scolaire. Sa démarche pédagogique permet aux jeunes de manipuler, d'observer, de créer.

Une sortie éducative en milieu muséal soulève plusieurs questions telles que:

- Comment intégrer la visite au programme scolaire?
- Quel rôle, quelles fonctions, cette visite peut-elle remplir dans la formation de l'enfant?
- À quel moment de la démarche pédagogique doit-on l'insérer?
- Comment planifier une sortie éducative au musée?

Selon nous, le succès des visites scolaires repose sur deux pôles importants: une animation dynamique et un contenu diversifié. Afin d'être efficace, le programme offert par la Maison St-Gabriel comporte trois étapes dans sa réalisation: (1) la pré-visite, (2) la visite, (3) le suivi.

1. LA PRÉ-VISITE

(A) Les objectifs poursuivis

- Fournir aux enseignants des outils de travail permettant aux élèves d'approprier la maison-musée St-Gabriel.
- Donner aux élèves des moyens d'exprimer leur créativité.
- Éveiller les jeunes à certains aspects de l'histoire.
- Créer des situations qui développent le goût de connaître l'art et le patrimoine culturel.
- Familiariser l'élève avec le vocabulaire des différents thèmes proposés.

(B) Un programme bien diversifié

Des dossiers pédagogiques rendent les thèmes historiques accessibles aux élèves et répondent aux objectifs du programme de sciences humaines au primaire tout en proposant une démarche originale et motivante pour les jeunes. À titre d'exemples, voici quelques thèmes abordés:

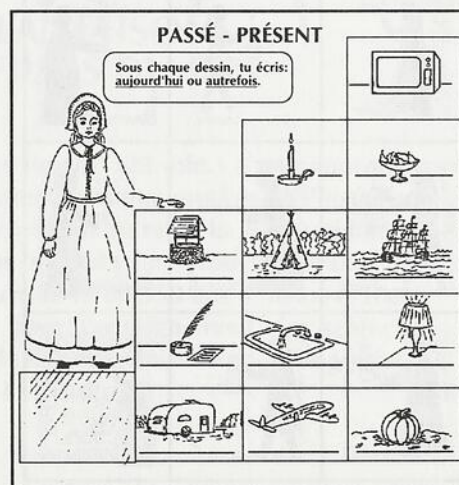
- * Au fil de l'aiguille
- * La lumière au temps des ancêtres
- * De la France à la Nouvelle-France
- * Les secrets de nos ancêtres
- * Les filles du roi... c'est plus qu'un rêve

Par les activités suggérées, l'élève est amené à effectuer des apprentissages, acquérir des connaissances, développer des habiletés et des attitudes en conformité avec le programme de sciences humaines au primaire.

La préparation de la visite peut se faire à long terme ou à court terme mais elle demeure la clé du succès de la visite au musée.



LA MAISON ST-GABRIEL



...PLEIN LES YEUX...

2. LA VISITE: UN MOMENT PRIVILÉGIÉ

Le moment tant attendu est enfin arrivé! Pour les jeunes, c'est un temps très important que cette visite à la Maison St-Gabriel.

Chose certaine, le musée ne laisse pas les groupes scolaires à eux-mêmes. Dès l'entrée, deux animatrices accueillent les élèves tout yeux tout oreilles qui ne veulent rien manquer. Immédiatement, le groupe est invité à passer dans la première pièce appelée salle commune. La musique du 17e siècle, les deux personnages représentant un colon et une Fille du roi tout près du coffre de la mariée, le costume des ancêtres que portent les animatrices mettent déjà les jeunes dans une ambiance qui les transporte trois siècles en arrière.

Bien sûr, les activités sont adaptées et tiennent compte de l'âge des élèves ; elles sont choisies au préalable. Comme il est difficile pour l'enfant de reculer dans le temps, des jeux ou encore des activités l'amènent à faire ce voyage dans le temps.

Par exemple, le coffre de la mariée! Un groupe de 5e ou 6e année est amené à découvrir le contenu du coffre de la mariée, un petit trousseau que le roi Louis XIV donnait en cadeau à chaque jeune fille appelée "Fille du roi" avant leur traversée en Nouvelle-France dans le but de marier les colons.

Ou encore pour un groupe de 3e ou 4e année, le jeu des ancêtres. Un objet moderne est distribué à chacun et durant la visite dans les différentes pièces de la maison, l'élève doit retrouver "l'ancêtre" de l'objet moderne qu'il tient dans sa main. La balance à plateaux serait l'ancêtre du pèse-poids. Ces différents jeux aident les jeunes à faire le lien entre le quotidien d'hier et celui d'aujourd'hui.

On va au musée pour voir des objets qui facilitent l'exploration et l'approfondissement d'un thème déterminé.

L'exposition thématique sera un élément important pour mettre un thème en valeur.

Visite à la Maison Saint-Gabriel - 1er cycle
 Vive le feu!... Vive la lumière!... Vive la clarté!...
 Tu écris sous chaque dessin le moyen d'éclairage

L'objet, à titre de témoin du passé, d'une époque, sert de prétexte, de déclencheur. Ainsi, les objets du musée sont une belle occasion pour les jeunes de se questionner sur les us et coutumes de la vie de nos ancêtres.

Une visite éducative à la Maison St-Gabriel ne vient pas perturber le programme scolaire. Au contraire, le Musée peut devenir l'objet d'un centre d'intérêt où l'enseignant intègre facilement les différentes matières au programme.

"Le coffre de la mariée"

Lis attentivement les mots. Plusieurs objets étaient dans le coffre de voyage d'une Fille du roi. Par une ligne, mets dans le coffre les objets que tu penses être du XVIIe siècle.

montre épingles kleenex couteaux
 miroir parfum bas ruban
 aiguilles bonnet
 lacets poudre cadran
 ciseaux mouchoirs
 peigne

"Le coffre de la mariée"

Je suis arrivée au pays avec ce coffre. Ecris dans les écriteaux du bas ce que j'ai pu y mettre.

"Du rouet... au métier"

EXPOSITION THÉMATIQUE

de la mi-avril
 à la mi-septembre 1990

3. LE SUIVI

La visite terminée, les élèves sont invités à poursuivre la démarche pédagogique en salle de classe.

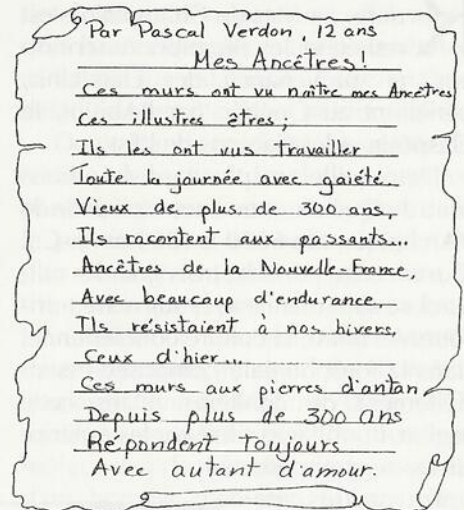
Des activités leur sont proposées pour faire appel aux connaissances acquises, favorisant la créativité et l'imagination. L'élève qui retourne à son école après avoir vécu une demi-journée au Musée doit avoir le goût d'y revenir. Les objectifs poursuivis sont atteints quand on entend à la porte de sortie:

"Est-ce que je peux revenir avec mes parents?" Cette question de la part de l'enfant nous montre à l'évidence combien l'intérêt de celui-ci est stimulé et qu'il veut partager avec d'autres, ses découvertes.

L'étape finale profite non seulement aux élèves et aux enseignants, mais également aux responsables des Services éducatifs qui peuvent améliorer le contenu du programme pédagogique, à la suite de l'évaluation des résultats obtenus. Il importe, plus que jamais, de mettre les élèves en situation d'apprentissage là où ils manifestent de l'intérêt.

La CLÉ DU SUCCÈS d'une SORTIE ÉDUCATIVE au Musée? Des activités pédagogiques stimulantes et vivantes en rapport avec le programme scolaire et où les jeunes apprendront et développeront leur potentiel. Des programmes éducatifs dynamiques qui apprivoiseront les jeunes au milieu muséal.

Une SORTIE ÉDUCATIVE au "Musée" de la Maison St-Gabriel? Un excellent MOYEN D'APPRENTISSAGE pour vos élèves! Pour en connaître davantage sur nos services éducatifs... composez le (514) 935-8136 et venez nous voir! ♦



La CRÉATIVITÉ par la POÉSIE...

DU
NOUVEAU

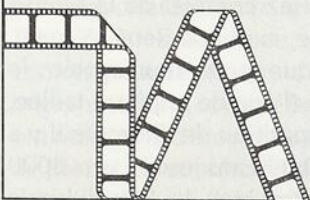
"UNE HISTOIRE EN COULEURS"

2 films vidéo-cassette VHS

*Deux excellents moyens
de faire revivre le passé
sous nos yeux!*

★ LA MAISON ST-GABRIEL UN PRÉSENT DU PASSÉ

Le film "La Maison St-Gabriel, un présent du passé" (22 min.), par son approche didactique, s'adresse particulièrement aux élèves du primaire et du 1er cycle du secondaire. Il fait le lien entre la vie quotidienne des ancêtres d'hier et celle d'aujourd'hui.



★ LA MAISON DES FILLES DU ROI

"La Maison des Filles du roi" (28 min.) a une approche quelque peu différente. Les commentaires de l'historien Jacques Lacoursière mettent en relief la vie quotidienne des pionniers venus s'établir en Nouvelle-France et l'évolution qui a cours au fil de 350 ans d'histoire. Il est un outil de travail pour l'enseignement des sciences humaines du 2e cycle du secondaire et pour les groupes d'adultes intéressés à l'histoire.

L'archéologie... un voyage dans la préhistoire ⁽¹⁾

Par: Louise Giroux
Journaliste, revue "Réseau"

Reportons-nous 8000 ans en arrière. La Mer de Champlain s'est retirée et les premiers Amérindiens, en provenance des États-Unis, pénètrent au Québec par l'Abitibi, la Gaspésie et les Cantons de l'Est.

Deux mille ans plus tard, la préhistoire du Québec entre dans la période de l'Archaique (de 6000 à 1000 av. J.-C.). Durant cette période, trois grandes cultures se sont manifestées sur notre territoire. Au Nord, la culture bouclérienne, dans la forêt boréale composée essentiellement de conifères. Dans cette région, l'outillage utilisé par les Amérindiens se compose entre autres de pointes de projectiles lancéolées, de pointes à encoches latérales ou à pédoncule et de couteaux bifaces de formes diverses. Au Sud, la culture laurentienne, dans la plaine du Saint-Laurent. L'outillage utilisé est ici différent: des haches en pierre polie, des gouges et des herminettes, propres au travail du bois dur, celui des feuillus de la plaine. Enfin, la culture maritimienne, dans la région de l'estuaire du Saint-Laurent. Celle-ci, fondée essentiellement sur les ressources maritimes, a permis de retrouver en plus des pièces en pierre, des poignards, des harpons et des hameçons fait d'os et autres artefacts liés à des activités de pêche. Ainsi, à chacune de ces cultures correspond un outillage diversifié, adapté à l'écologie et à l'environnement.

Ce "voyage dans le temps", c'est René Ribes, conservateur-fondateur du Musée d'archéologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et René Verrette, ani-

mateur, qui nous le proposent. Depuis maintenant 25 ans, ceux-ci ont réussi, par leur travail acharné, à protéger et à rendre accessible l'héritage patrimonial du Québec.

LES DÉBUTS DU MUSÉE

Les débuts remontent à 1963, à l'époque du Centre d'études universitaires de Trois-Rivières dont Gilles Boulet était alors directeur. Ce dernier s'intéressait à l'archéologie et possédait même des artefacts de la préhistoire amérindienne, artefacts trouvés dans sa région natale de Saint-Tite. Pour sa part, René

humaine", la première collection se compose de fossiles marins des Basses-Terres du Saint-Laurent datant de 450 millions d'années (ère primaire, Ordovicien) et de fossiles de poissons primitifs prêtés par le Musée de Miguasha en Gaspésie (ère primaire, Dévonien). "Pour compléter, nous dit René Verrette, nous avons ajouté des fossiles de la préhistoire française provenant de la collection personnelle de René Ribes" (ères secondaire et tertiaire). Le visiteur trouvera également des reproductions fidèles des crânes de l'homme de Cro-Magnon, de Néandertal, de Tautavel, de l'Homo

erectus et de deux Australopithèques.

Deux modules retiennent particulièrement l'attention. Dans l'un, on y découvre des fragments d'os de dinosaure, donnés au Musée par un professeur de l'UQTR; dans le second, ceux d'une baleine (rorqual) qui, estime-t-on, devait mesurer environ 8 mètres et peser 8

tonnes. Ces fragments, trouvés dans la région de Victoriaville en 1947, datent de 10 à 12 000 ans.

La deuxième collection, "La préhistoire française" présente 80% des pièces de la collection René-Ribes. Elle comprend des armes et des outils datant d'un demi-million d'années trouvés dans sa région natale du Sud de la France. "C'est un résumé assez complet de la préhistoire française, explique René Verrette. Chaque époque y est représentée: le Paléolithique (l'âge de la pierre taillée, allant de l'apparition de l'homme il y a au moins 600 000 ans jusque vers 8000 ans avant notre ère); le Mésolithique



Ribes, arrivé l'année précédente de Perpignan en France avec sa collection personnelle, préparait une exposition. La rencontre de ces deux hommes passionnés du passé constituera le coup d'envoi du Musée d'archéologie qui sera situé au centre-ville de Trois-Rivières jusqu'en 1977. Il sera ensuite déplacé sur le campus universitaire jusqu'à son déménagement récent, en août 1988, dans le pavillon Robert-Lionel-Séguin qu'il occupe présentement à deux pas du campus.

LES PRINCIPALES COLLECTIONS

Intitulée "Les fossiles et l'évolution

(vers 8000 ans avant notre ère), où les seuls moyens de subsistance étaient la chasse et la pêche; et enfin, le Néolithique (âge de la pierre polie, jusque vers 3000 ans avant notre ère) où apparaît l'agriculture." Le Musée présente donc grattoirs, burins, lames et couteaux ainsi que des haches et des herminettes (hachettes à tranchant recourbé rappelant le musée de l'hermine) et autres objets qui servaient au travail agricole. "La collection présente également la séquence complète de l'âge des métaux: l'âge du cuivre, du bronze et du fer, jusqu'à l'époque de contact avec les Romains un peu avant Jésus-Christ. C'est donc une collection précieuse et unique au Québec", souligne l'animateur du Musée.

La troisième collection, la plus importante, est celle de "la préhistoire du Québec", époque des Amérindiens avant Cartier et Champlain; on parle ici de préhistoire car ces derniers ne possédaient pas de système d'écriture. "C'est une préhistoire qui est beaucoup plus récente que celle de l'ancien monde puisqu'elle ne date, pour notre région, que de 7000 ou 8000 ans tout au plus", précise M. Verrette. Cette collection nous présente les artefacts provenant des sites découverts par René Ribes depuis 1963, dont les plus anciens datent de 5 à 6000 ans. Dès son arrivée, il s'est mis à la tâche, principalement dans la région immédiate de Trois-Rivières, comme à Champlain, Pointe-du-Lac, Saint-Louis-de-France et sur les rives de la rivière Saint-Maurice. "Ce furent des fouilles urgentes et importantes. Urgentes parce qu'à plusieurs endroits les sites étaient menacés par des projets de construction; importantes parce que la région de Trois-Rivières était une zone de rencontres pour les Amérindiens. Les premiers historiens, comme Benjamin Sulte, ont raconté la découverte de palissades, de pièces, de sépultures amérindiennes dans ce qui est aujourd'hui le centre-

ville de Trois-Rivières. Malheureusement, tout cela a disparu", nous apprend l'animateur.

En 1970, René Ribes a tourné son attention vers des sites de l'arrière-pays. Au Parc national de la Mauricie, par exemple, avant l'ouverture officielle et les premiers aménagements, il a fait un relevé des sites préhistoriques. Des prospections ont également été faites dans la région de Saint-Michel-des-Saints, et des lacs Kempt, Manouane et Némiscachingue. Lentement, il a avancé vers le Nord et a couvert l'ensemble de la Mauricie. "Dans ces régions, précise M. Ribes, où les sites archéologiques potentiels sont difficiles à déceler à cause de l'importance du couvert forestier, les recherches étaient différentes; il s'agissait plutôt de recensement des sites et de collectes de surface sur des stations préhistoriques mises à jour par l'érosion des eaux des barrages très fréquents sur de nombreux lacs; la stratigraphie sur les sites de ce genre ayant été détruite et les artefacts archéologiques incidemment mis à jour, on ne peut dans ce cas que parler de sites de surface."

À partir de cartes topographiques ou de photographies aériennes, René Ribes pouvait découvrir des sites potentiels, tout simplement en imaginant les endroits où les Amérindiens avaient choisi de vivre (par exemple, à l'embouchure des rivières ou sur les plages). Il a ainsi arpenté des kilomètres de terrain, et avec l'œil exercé de l'archéologue, a découvert plus de 300 sites et un grand nombre d'artefacts, remontés à la surface par l'action des vagues et de la glace au printemps.

Le Musée présente les pièces les plus distinctives, soit environ 5% des artefacts trouvés: céramiques, armes, outils, objets de parure faits d'os, d'andouiller et de pierre, fragments de fusil et autres objets de métal de la période de contact avec les Européens. Le reste de la collec-

tion est conservé précieusement dans des armoires conçues à cet effet, après que chacune des pièces ait été numérotée et fichée sur catalogue. Cette analyse détaillée n'est d'ailleurs pas terminée.

Deux grands modules au centre du Musée contiennent les deux pièces les plus importantes de cette collection: dans le premier, une immense pirogue de plus de quatre mètres, creusée dans le tronc d'un grand pin, et trouvée au lac à l'Eau-Claire à Saint-Alexis-des-Monts; dans le second, le squelette d'un Iroquoïen datant de 600 ou 700 ans. Ce squelette, trouvé en position foetale et replacé dans la même position, est celui d'un homme d'environ 60 ans. "Les Amérindiens croyaient à la réincarnation et c'est pourquoi, dans certains cas, ils enterraient leurs morts dans cette position", explique René Verrette.

LES CLASSES D'ANIMATION

Pour mieux répondre aux besoins des visiteurs et des groupes de classe de plus en plus nombreux, le personnel du Musée a élaboré différentes méthodes de diffusion et d'animation. Avec l'aide de personnes-ressources des départements de psychologie et des sciences de l'éducation, et de stagiaires à la maîtrise en muséologie de l'Université de Montréal, M. Ribes et Verrette ont mis au point des techniques d'animation adaptées aux différents groupes d'âge. Ils peuvent ainsi recevoir des groupes de la maternelle à l'université.

"Nous ne soupçonnions pas au début qu'un musée de la préhistoire, dont l'essentiel est constitué d'objets en pierre et en os, pouvait intéresser et même captiver un jeune public", admet René Verrette.

D'environ une heure, l'activité pour les tout-petits, débute par une période d'exploration individuelle du Musée. Puis René Verrette invite les enfants à s'asseoir et demande à chacun d'entre

L'archéologie... un voyage dans la préhistoire

...L'ARCHÉOLOGIE...

eux quel est l'objet qu'il a préféré. "Les enfants prennent cela très au sérieux et tous ont une réponse à donner. Une constante se dégage: ils ont une préférence marquée pour ce qui est squelettes et crânes", commente l'animateur.

Au deuxième cycle du primaire (4e, 5e et 6e année), les activités sont rattachées aux programmes d'enseignement, plus spécifiquement aux programmes de sciences humaines et de français, qui consacrent une période de l'année scolaire aux Amérindiens. À ce niveau, après la présentation d'un diaporama sur les fouilles archéologiques, l'enfant visite le Musée muni d'un cahier d'exploration et répond à des questions bien précises en cheminant d'un module à l'autre. "Ils apprennent ainsi comment "lire" un musée, comment "regarder" les objets et aussi comment "faire" des liens entre ces objets et la vie des Amérindiens. C'est important, car dans un musée il n'y a pas que l'objet pour lui-même", souligne M. Verrette.

Au secondaire, le Musée présente aux étudiants un diaporama différent sur le mode de vie, les croyances et les légendes des Amérindiens ainsi que la fabrication des armes et des outils. "On y explique également que les Européens projetaient de les christianiser et de les assimiler afin qu'ils puissent vivre dans les villages français et que les Amérindiens résistèrent à cette assimilation. Les jeunes comprennent alors, nous apprend M. Verrette, que les Amérindiens avaient développé un mode de vie adapté à leur environnement et qu'ils étaient heureux ainsi. C'est ce que les Français, eux, n'avaient pas compris. Il y a dans tout cela un message de tolérance envers ceux qui sont différents de nous. Nous ne tenons pas à présenter uniquement des dates et des événements. Au niveau collégial, la visite peut être organisée, par exemple, par un professeur de philosophie qui nous demandera alors de

faire un exposé portant sur l'évolution de l'homme. Au niveau universitaire, nous recevons des étudiants de chimie et de biologie qui s'intéressent à la paléontologie."

L'ATELIER D'ARCHÉOLOGIE EXPÉRIMENTALE

René Ribes est un typologue, c'est-à-dire un archéologue qui se spécialise dans l'analyse du matériel. Pour mieux comprendre et aussi expliquer pourquoi les Amérindiens fabriquaient de tels outils, il s'est appliqué à travailler la pierre et refaire ainsi les gestes de la préhistoire. Depuis 10 ans, il a fabriqué pointes de flèches et de javelines, grattoirs, poignards, couteaux et autres armes et outils, tels que façonnés par les Amérindiens.

"Au début, souligne l'animateur, René Ribes travaillait la pierre à l'écart des visiteurs, dans un coin du Musée. Malgré tout, ceux-ci semblaient captivés par ses activités et c'est pourquoi nous avons décidé d'intégrer l'expérience à la visite. Nous avons alors l'occasion de présenter l'aspect essentiel de l'archéologie: apprendre à faire la distinction entre un caillou quelconque et une pièce travaillée et modifiée."

Un atelier est maintenant aménagé à cette fin. Les visiteurs pourront y voir René Ribes transformer une roche ronde et plate en une arme à tranchant grossier. Ils pourront manipuler ces pointes de flèches, ces grattoirs et couteaux en tout point semblables aux outils et armes de la préhistoire. Ils apprendront comment les Amérindiens réussissaient, avec la méthode de l'archet, à percer le chas d'une aiguille. Ils pourront également mettre à leur cou les colliers d'andouiller, de dents ou de griffes d'ours, réservés aux chasseurs les plus courageux.

UN DÉMÉNAGEMENT HEUREUX

Le récent déménagement du Musée

d'archéologie au Pavillon Robert-Lionel-Séguin a permis de nombreuses améliorations. Fièremment, René Verrette précise: "Nous possédons maintenant une surface deux fois plus grande qu'auparavant, l'aération et l'éclairage sont plus adéquats et assurent une meilleure présentation des pièces. Surtout, nous avons des espaces convenables pour le rangement des collections, une salle pour l'audio-visuel et, bien sûr, l'atelier d'archéologie expérimentale. En plus, nous avons maintenant pignon sur rue, et le boulevard des Forges est une des artères principales de Trois-Rivières, partant du centre-ville, passant par le site historique des Forges du Saint-Maurice jusqu'au Parc national de la Mauricie. Nous sommes dorénavant dans le circuit historique de la région."

C'est la croissance continue du nombre de groupes de visiteurs qui a suscité ce changement de local et ces nouveaux aménagements. "Il y a quelques années, nous recevions entre 50 et 80 groupes par année. Nous en recevons maintenant près de 200. Nous avons à présent la possibilité de recevoir jusqu'à trois groupes en même temps. Depuis 1978, plus de 150 000 visiteurs sont passés au Musée d'archéologie", estime M. Verrette.

À Trois-Rivières, on projette d'aménager, dans un avenir rapproché, un Musée de l'évolution et de la tradition. MM. Ribes et Verrette seraient d'accord pour que le Musée d'archéologie s'intègre à ce projet dans la mesure où l'identité des collections serait respectée.

De bien beaux projets pour ces deux hommes qui, espérons-le, nous convieront encore longtemps à partager avec eux le monde merveilleux de la préhistoire. ♦

⁽¹⁾ Tiré de la revue "Réseau", octobre 1989.

ATLAS d'histoire du Canada

Luce Deschênes Damian — Raymond Damian

4^e secondaire

VOICI LES GRANDES DIVISIONS DE LA TABLE DES MATIÈRES:

- Découvertes et explorations
 - Guerres et découpages politiques et administratifs du pays
 - Occupation et mise en valeur du territoire
 - Le Canada et le monde
 - Le Canada d'aujourd'hui
 - Le monde
 - Chronologie — statistiques — bibliographie — liste des cartes — index
- Matériel pédagogique varié qui conduit à une approche thématique
 - Plus de 115 cartes en couleurs
 - Une vingtaine de cartes d'époque
 - Une centaine d'illustrations
 - 72 textes d'appoint vérifiés par des historiens
 - 2,200 références de lieux et de personnages
 - Chronologie détaillée des principaux événements politiques, économiques et sociaux qui ont marqué l'histoire de notre pays

mon histoire

APPROUVÉ PAR LE M.E.Q.

4^e secondaire

LES 7 MODULES:

- Module 1** — L'Empire français d'Amérique
- Module 2** — La société canadienne sous le Régime français
- Module 3** — La Conquête et les débuts du Régime britannique
- Module 4** — Les débuts du parlementarisme
- Module 5** — Le Québec et la Confédération
- Module 6** — Le développement industriel
- Module 7** — Le Québec contemporain (1939 à nos jours)

- Des introductions actualisantes.
- Un vocabulaire rendu facile.
- Des résumés simples et concis.
- Un texte à la portée d'élèves du secondaire.
- Un livre qui répond à tous les objectifs du programme.
- Un livre qui peut suivre le professeur presque à la période près.
- Un livre qui tient compte de la capacité d'absorption de l'élève et du nombre de cours.
- Un livre qui questionne.
- Un livre qui pose des énigmes.

AUTEURS: Jacques Marchand — François Charbonneau — Jean-Pierre Sansregret

Tous les foyers québécois devraient avoir un exemplaire du livre «**mon histoire**», parce qu'il parle habilement du Québec. Ce manuel est notre mémoire, nos racines. Il est indispensable aux élèves et aux étudiants, comme il sera fort utile aux adultes que l'histoire intéresse.



Guérin, éditeur ltée

4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.: (514) 842-3481

Pour exposer son histoire

Par: René Binette

Coordonnateur à la muséologie

En 1980, dans le Centre-Sud de Montréal, naissait l'Écomusée de la maison du fier monde. Dans le but de recréer la fierté de ce vieux quartier industriel et ouvrier montréalais, l'Écomusée travaille depuis ce temps à en faire connaître l'histoire, la culture et le patrimoine.

L'Écomusée a toujours voulu faire participer la population à ce travail de mise en valeur de l'histoire, et ce pour deux raisons. Tout d'abord, parce que cela est nécessaire pour que cette histoire ne soit pas perçue comme extérieure, académique, mais comme une histoire vécue, condition essentielle pour qu'elle soit utile pour le présent et l'avenir du quartier. Également, parce qu'il est impossible de reconstituer le passé du quartier sans mettre à contribution les souvenirs, les mémoires, les albums de photos, etc... de ceux qui l'ont vécu et qui en ont été les acteurs.

L'Écomusée a donc fait participer la population, d'abord comme source, en faisant appel à sa fonction de témoin des événements par la pratique de l'histoire orale. Par exemple, pour réaliser une exposition et une brochure sur l'histoire des femmes du quartier (ENTRE L'USINE ET LA CUISINE), une quarantaine de femmes du quartier furent interviewées. Elles nous prêtèrent également des photographies. Le résultat fut une histoire proche du vécu de ces femmes, une histoire qui parlait d'elles et qui fut appréciée dans le quartier.



Mais nous voulions faire plus. Nous voulions faire participer cette population non pas uniquement comme source, mais comme actrice dans toutes les étapes de la recherche et de la diffusion historique. Objectif valable, mais nous nous demandions s'il ne s'agissait pas d'une utopie.

C'est alors que nous fîmes la connaissance de Monsieur Sven Lindqvist, un Suédois de passage à Montréal à l'invitation de l'Institut canadien de l'éducation des adultes. Cet écrivain bien connu dans son pays avait publié en 1978 un manuel de recherche intitulé CREUSE LÀ OÙ TU ES (en Suédois GRAV DAR DU STAR). Ce manuel contient des informations pratiques sur les sources et ressources disponibles en Suède pour faire de l'histoire et donne des exemples de 30 thèmes de recherche possibles. Ce guide méthodologique a permis à des milliers de ses compatriotes de s'intéresser à leur histoire et de s'initier à la recherche historique. Plus de 50 000 Suédois faisant partie de cercles d'études ont utilisé le manuel pour faire des recherches historiques et ont réalisé des expositions, des publications, des pièces de théâtre, etc., à partir de leurs recherches.

Le manuel de Monsieur Lindqvist s'appuie sur deux principes fort simples. Le premier est que la meilleure façon de s'initier à la recherche historique est de partir de sa propre réalité, de ce qui nous entoure, de ce qu'on connaît (d'où le titre CREUSE LÀ OÙ TU ES): le travail que l'on fait, par exemple. Le second principe est que la meilleure façon de faire parler les sources historiques est de les enrichir par les souvenirs des témoins de l'époque, donc d'utiliser l'histoire orale.

Nous avons alors décidé de mettre au point un manuel comparable à celui de Monsieur Lindqvist, mais adapté à notre pays. Avec l'aide du Service aux collec-

tivités de l'Université du Québec à Montréal et grâce à une subvention du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, nous avons mis sur pied une équipe constituée d'historiens, de muséologues, et de spécialistes de l'animation. Cette équipe a travaillé au projet pendant 4 ans.

Le résultat s'intitule **EXPOSER SON HISTOIRE**. Il s'agit d'un ouvrage qui regroupe 16 fascicules et qui permet à toute personne intéressée à faire de l'histoire d'avoir accès à une méthode simple contenue dans un outil pratique.

En plus du court fascicule de présentation, les 15 autres fascicules sont regroupés en trois blocs selon leur nature. Chaque fascicule et chaque bloc a des objectifs précis, tente de répondre à des questions et des problèmes précis et a un rôle à jouer dans l'ensemble.

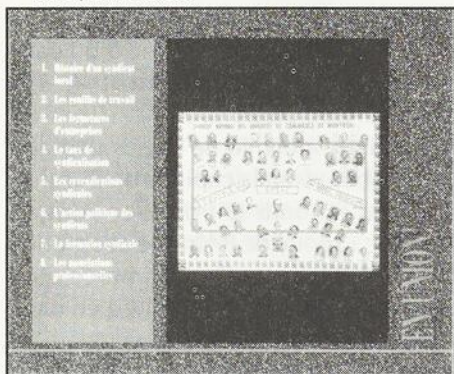
Le premier bloc de couleur bleue est essentiellement une présentation de méthodes et de conseils pratiques qui aideront les chercheurs à mener à bien un projet de recherche historique. Il contient les fascicules suivantes:

- **Préparer le projet:** L'objectif de ce fascicule est de présenter de façon succincte ce qu'est un projet de recherche, de sa genèse à son étape ultime d'évaluation. Il permet d'avoir une vue globale sur un projet.
- **Connaître les sources:** Ce fascicule présente et décrit les types de sources qui peuvent être utiles en histoire. Il y est également question de la fiabilité et de la critique des sources.
- **Découvrir les lieux:** Ce fascicule présente les principaux lieux où se trouvent les sources en histoire et initie le lecteur au fonctionnement de ces lieux (centres d'archives, bibliothèques, centres de documentation, etc.).
- **Réaliser l'exposition:** Ce fascicule présente une méthode simple et peu coûteuse pour réaliser une exposition afin de diffuser les résultats de la recherche.
- **Recueillir les souvenirs:** Ce fascicule présente une méthode fort importante dans la recherche historique: l'histoire orale.

Le second bloc de couleur jaune présente les acteurs, c'est-à-dire les divers groupes de personnes sur lesquels on peut effectuer une recherche. Pour chaque groupe, on propose une

démarche qui permet d'identifier les types de sources utiles pour mieux connaître qui sont ces gens et regroupements de gens. Ce bloc regroupe les fascicules suivants:

- **Au travail!:** Présente une démarche pour faire une recherche sur les travailleurs et les travailleuses.
- **Non salariées!:** Permet d'étudier le groupe des travailleuses non rémunérées qui effectuent de nombreuses tâches ménagères à la maison.
- **En chômage!:** Pour étudier l'histoire des personnes sans emploi, et de façon plus générale, la question du chômage.
- **En affaires!:** Pour faire l'histoire des employeurs et des entreprises.
- **En union!:** Pour faire l'histoire des syndicats et du syndicalisme.



Le troisième bloc de couleur rouge, aborde des thèmes reliés à l'histoire de l'industrialisation et du travail. Il regroupe les fascicules suivants:

- **Lieux-bâiments:** Pour faire une recherche sur les différents lieux de travail, leur architecture et leur aménagement (usine, bureaux, logement, etc).
- **Tâches-outils:** Pour étudier les tâches, les outils, les machines et l'organisation du travail dans les entreprises.
- **Horaires-salaires:** Propose une démarche de recherche sur l'histoire des salaires, des modes de rémunération, des horaires de travail et de la durée de la vie de travail des employés dans une entreprise.
- **Accidents-prévention:** Aborde l'histoire de l'évolution des conditions de santé et de sécurité au travail, les lois et règlements en ce domaine, etc.
- **Écoles-formation:** Pour l'histoire de la formation professionnelle et des programmes d'enseignement.

Nous pourrions résumer les caractéristiques du manuel par les trois mots

suivants: accessibilité, commodité, rigueur. Ainsi, grâce au travail des professeurs du département d'histoire de l'UQAM associés au projet, nous nous sommes assurés de la validité scientifique des contenus et méthodes du manuel. En même temps, la présentation, le format, le langage utilisé, la clarté des étapes de recherche proposées en font un outil simple et abordable pour tous.

Parallèlement à notre travail de réalisation du manuel, nous avons aussi expérimenté sur le terrain nos méthodes avec un groupe de retraités d'une usine de tabac plus que centenaire: la RJR Macdonald. Ce groupe de retraités a choisi des thèmes, puis effectué des recherches des photographies, de documents et d'objets. Des entrevues d'histoire orale furent réalisées. Ces retraités ont amassé plusieurs centaines de photos, des vieux paquets de cigarettes produits par la compagnie, des conventions collectives datant des années 1940, etc. Les résultats furent présentés lors d'une exposition. Une publication sur l'histoire de la compagnie est en préparation; une vingtaine de retraités y participent.



Le succès de l'expérimentation qui a été faite nous prouve qu'il n'est pas utopique de penser que les gens peuvent

participer à toutes les étapes d'un projet de recherche historique. Nous pouvons espérer que les utilisateurs seront nombreux et variés: enseignants, étudiants, animateurs, clubs de retraités, syndicats, groupes communautaires de toutes sortes, etc. Déjà, EXPOSER SON HISTOIRE est diffusé dans le quartier Centre-Sud, mais également un peu partout au Québec. Nous tenterons de rester en contact avec les utilisateurs, car l'Écomusée de la maison du fier monde remettra annuellement un prix à l'individu ou au groupe qui aura réalisé un projet particulièrement intéressant avec l'aide du manuel.

Il est difficile d'imaginer tout ce qui pourra être réalisé avec l'aide de EXPOSER SON HISTOIRE. L'exemple suédois nous permet d'espérer le meilleur. Tout dépend d'un seul facteur: que les gens aient le goût de l'histoire, de la connaître, de la faire connaître. À partir de là, grâce à un outil comme EXPOSER SON HISTOIRE, tout est possible.

On peut se procurer EXPOSER SON HISTOIRE au coût de 21,00\$ (incluant les frais postaux) à:

Écomusée de la maison du fier monde
C.P. 1048, Succ. C, Montréal H2L4V3
Téléphone: (514) 598-8185 ♦

L'histoire de demain et le quotidien d'aujourd'hui

Par: **André Payette**

Journaliste et animateur, Radio-Québec

N.D.L.R.

Nous avons reproduit, dans les lignes qui vont suivre, de larges extraits de la conférence que donnait Monsieur André Payette le 19 octobre 1989, à l'ouverture du Congrès de la SPHQ à St-Hyacinthe. Nous avons ajouté les sous-titres et fait des corrections mineures pour rendre la lecture plus facile.

J'ai choisi le titre de mon intervention, "L'histoire de demain et le quotidien d'aujourd'hui", un peu en pensant que, bien sûr, l'histoire d'aujourd'hui, c'est demain qu'on la fera, mais qu'aujourd'hui il y a pour l'écrire ce qu'on appelle des quotidiens. Le quotidien d'aujourd'hui pour moi, c'est non seulement la vie quotidienne, mais celle qui est rapportée chaque jour dans nos médias de presse écrite, pour en faire dans une certaine mesure une critique.

Étant journaliste, je me permets de lire les journaux d'une façon un peu différente. Au mois de mai dernier, quelque temps après avoir accepté de prononcer aujourd'hui cette conférence, j'étais allé à Dakar au Sénégal faire un reportage (...) J'avais décidé de ne prendre aucun homme politique, mais seulement des jeunes de moins de trente ans, c'est-à-dire des jeunes qui n'avaient pas connu la colonisation française, et qui étaient nés avec l'indépendance, afin de savoir ce qu'ils étaient par rapport à leurs pères et à leurs grand-pères. J'étais donc parti quelque deux semaines au Sénégal, dans un pays qu'on dit "en voie de développement", pour rentrer à Mirabel. Dès mon arrivée, j'achète un journal, La Presse, et je vois sur la première page un titre, deux colonnes, une photo couleur. Le titre disait ceci: "**Michèle Richard quitte Serge Laprade!**"

Je me suis dit: Est-ce que je suis rentré dans un pays en voie de sous-développement...!??

Si l'on considère l'information quotidienne comme étant, pour l'avenir, une source de référence pour les histori-

ens, (...) l'historien qui va consulter **La Presse** de ce jour-là va se poser à bon droit une question importante: cette nouvelle n'indique-t-elle pas un changement, un virage important dans la culture québécoise?

Si on se sert de cette anecdote comme analogie, (...) si on la reporte à un plan un peu plus vaste que le Québec, et si on considère ce que les Agences Internationales d'information font dans le monde par rapport aux événements, on peut aussi se poser des questions...

LES AGENCES ET L'HISTOIRE...

Vous savez qu'il y a dans le monde cinq grandes Agences d'information: deux américaines, une française, une britannique et une soviétique. Sur les cinq, deux, la française (AFP) et l'Agence soviétique, sont des agences gouvernementales qui projettent donc une "image" des pays qui les subventionnent. L'Agence britannique REUTER est beaucoup plus indépendante. Quant aux deux Agences américaines, elles sont indépendantes, mais ont tout de même une tendance à proclamer les vertus des États-Unis. Considérons, (...) ce que les Agences Internationales ont pu rapporter depuis 1948, du drame palestinien jusqu'à l'*Intifada*, il y a maintenant bientôt deux ans: on parle de terrorisme, on parle de gens qui ne sont pas dans leur pays et qui veulent le retrouver, on parle de bandits.

On ne parle pas de ceux qui aujourd'hui dirigent Israël et qui, au cours des années trente, et même avant, ont été eux-mêmes des terroristes. Ce sont ceux-là qui traitent les Palestiniens de terroristes alors qu'eux-mêmes l'ont été avant 1948. Bien sûr, certains de leurs co-religionnaires sont propriétaires de deux grandes Agences Internationales de presse (...).

Donc, en ce qui concerne le drame palestinien, les Palestiniens ont été mal

servis par les Agences internationales et par conséquent par nos journaux. Les journaux du Québec sont desservis uniquement par des Agences internationales, la Presse Canadienne étant une coopérative de journaux abonnée à ces Agences. Par conséquent, nos journaux, québécois en particulier, n'ayant aucun correspondant dans le monde, (...) imaginez les historiens de demain qui devront se servir de ces sources, dans la mesure où les journaux font sans doute partie des documents dont on dispose et qu'on utilise pour écrire l'histoire...

LE BURUNDI, UN CAS D'ESPÈCE...

Je rentre depuis deux jours d'un pays africain que je n'avais jamais vu, (...) je rentre de Budjumbura. (...)

Il y a un mois, je ne savais pas que Budjumbura était la capitale du Burundi et que le Burundi se trouve en Afrique Centrale... donc de l'Afrique des grands lacs. Je suis allé au Burundi parce que, (...) au mois de mai 1988, il y a eu dans le nord-est du Burundi des gens qui se sont entretués, des bagarres qu'on a qualifiées de guerres ethniques. Et il y a eu des gens qui ont émigré au Rwanda comme réfugiés et qui sont revenus chez eux quelques mois plus tard.

Le Burundi est indépendant depuis 1962. Le 13 octobre 1961, le prince Rouagassore, qui avait été l'initiateur de l'indépendance du Burundi par rapport aux Belges, était assassiné trois semaines après son élection, par une vaste majorité d'électeurs.

Évidemment, même avant son indépendance, le Burundi avait une histoire un peu dramatique; puis, par la suite, il y eut des troubles meurtriers en 65 et en 69. En 72-73, 200 000 Burundais étaient liquidés, tués, assassinés dans des bagarres. Et puis ça a recommencé tout à coup en août '88, un an et quelques mois après un coup d'État non sanglant par un autre militaire.

Les images que l'on a du Burundi depuis plusieurs années, particulièrement depuis 72-73, si l'on se fie à nos journaux, parlent de génocide. Mais je me suis rendu compte que ce n'était pas un génocide et qu'il y a des gens qui entretiennent cette idée-là.

Depuis 27 ans qu'existe le Burundi de façon indépendante, il y a eu, c'est vrai, des morts, probablement autour de cinq cent mille. À première vue évidemment, ça a l'air grave; comme ça vient de l'Afrique, on saute là-dessus dans les journaux, parce que c'est dramatique.

Mais au fond quand on y pense, avant que la France ne devienne une nation, ça a pris quelques deux ou trois cents ans: combien pensez-vous qu'il y a eu de morts? (...) Il a y eu des centaines de milliers, sinon des millions de morts...!

Combien y a-t-il eu de morts aux États-Unis durant la guerre civile entre le Nord et le Sud pour arriver à la création d'une nation américaine? Bien sûr, en ce qui concerne le France et les États-Unis, il n'y avait pas de radio, pas de télévision, et pas beaucoup de presse écrite dans le temps. On ne l'a pas su... évidemment, nous n'étions pas nés. Mais cela a été rapporté d'une certaine façon, et ça n'a jamais ébranlé le monde.

Depuis son indépendance, le Burundi a connu des massacres dont l'origine n'est pas moins exclusivement politique que ce qui s'est passé aux États-Unis, en France ou ailleurs. Mais le Burundi est situé en Afrique où, on le sait, il y a beaucoup de nègres qui sont pour nous, par définition, depuis le 19^e siècle, une race inférieure... On parle donc d'eux d'une façon dramatique.

Les guerres du passé remplissent les pages de nos livres d'histoire, faisant de grands héros ou de pauvres victimes, selon leurs victoires ou leurs défaites, des vainqueurs et des vaincus.

Vous vous intéressez à l'histoire, vous le savez; on parle de quoi, sinon de

bagarres et de guerres. Les dates et noms de lieux s'ajoutent les uns aux autres, deviennent célèbres, mémorables, donc historiques! La brillante stratégie militaire des uns et la faiblesse des armées des autres s'imposent comme critère de vérité face à l'histoire, l'histoire qui s'écrit à l'intention des générations futures.(...)

L'Afrique, comme les autres continents a connu certaines civilisations qu'on commence à peine à connaître et à vite faire passer au dossier du folklore, comme on continue de le faire par rapport à certaines réalisations, parce que celles-là ne correspondent pas à notre idée et à notre définition du **développement**. Les médias de nos pays, qui se disent démocratiques bien sûr, et industrialisés en plus, (qui serviront en grande partie de référence à l'historien d'aujourd'hui et de demain) ces journaux ne retiennent et ne diffusent, quant à l'Afrique surtout, que catastrophes écologiques ou pire encore que les gestes aberrants d'un Idi Amin Dada ou d'un Jean Bedel Bocassa. Ils peuvent souligner avec force les coups d'État, les renversements répétés des gouvernements; ils oublient la responsabilité des pays européens dans la délimitation au siècle dernier, exactement au Congrès de Berlin de 1885, des frontières illogiques de ces nouveaux États africains.

LE PIÈGE DES MOTS...

Pour ces définitions, ces descriptions de ce qui se passe dans ces pays, on utilise un certain vocabulaire, et ce vocabulaire est important pour faire percevoir ce que l'on veut, ce que l'on souhaite, ce que l'on pense, ou ce que l'on ignore...!

Ainsi on a commencé à parler des pays **sous-développés**. "Sous-développement", si je ne m'abuse, remonte à 1949 et c'est le président Truman qui a parlé de **under-developed countries**; en français **pays sous-développés**.

Et puis dans les années '60, Alfred Sauvy, l'économiste français, a parlé pour la première fois du **tiers-monde**. Sauvy a écrit par la suite qu'il regrettait presque d'avoir inventé ce terme alors très justifié puisque c'était l'époque des indépendances des pays africains. Le **tiers-monde**, dans l'esprit de Sauvy: c'était par analogie avec le tiers-état de la Révolution française, les gens qui n'ont rien et qui veulent tout. (...)

Par la suite, **tiers-monde** a été traduit en anglais par "**third world**". Demandez à un anglophone ce que signifie "third world"... ce sont pes pays qui sont entre l'Est et l'Ouest. Connaissez-vous un seul pays africain... ou autre, qui même appartenant aux pays non-alignés, n'est pas aligné sur l'Ouest ou sur l'Est? Donc, le mot **tiers-monde** est devenu un peu péjoratif. (...)

Mais à partir du moment où on a parlé de pays **sous-développés**, on est devenu un peu gêné. C'est un peu gênant de rencontrer des gens des pays du sud et de parler de pays **sous-développés**.

On est passé à un autre terme: les **pays en voie de développement**. Très heureux d'ailleurs d'avoir inventé cette formule-là. (...)

Et une des dernières expressions, ce sont les **P.M.A.: les pays les moins avancés!** Mais c'est injurieux de se faire traiter de **P.M.A.**

Qu'est-ce que c'est qu'un **pays parmi les moins avancés**? Moins avancés par rapport à quoi, et moins avancés par rapport à qui? Ce sont les instances internationales comme le Fond Monétaire International et la Banque Mondiale entre autres, qui définissent ce que sont les **P.M.A.** (...)

Qu'est-ce que le Fond Monétaire International fait sinon protéger exclusivement le commerce international, et en particulier celui des pays qui ont formé le FMI; et celui qui mène le FMI, qui est notre voisin du sud. Ce sont ces ins-

L'histoire de demain et le quotidien d'aujourd'hui

...L'HISTOIRE DE DEMAIN...

tances, (...) qui définissent ce qu'est un pays pauvre, un PMA ou un pays riche et qui définissent les critères de développement.

THÉORIE ET RÉALITÉ...

Nos économistes et universitaires des années '60 ont inventé le mot **développement** et l'ont défini (...)

Un économiste, c'est une personne adorable; deux économistes, deux théories économiques complètement différentes, mais chacune des deux va sauver le monde.

Depuis 1960, il y a eu plusieurs plans du FMI et de la Banque Mondiale pour le développement des pays du sud. Nous sommes rendus au moins au troisième et aucun des trois n'a réussi encore. Chaque jour on parle de **l'échelonnement de la dette**. Pour ces "pays pauvres", qu'est-ce que l'échelonnement de la dette? C'est tout simplement un autre prêt d'une banque privée, pour permettre au pays débiteur de payer les intérêts de sa dette. Mais c'est un autre emprunt! Donc la dette s'aggrave, mais les actionnaires de nos grandes banques privées internationales sont satisfaits: leurs intérêts sont payées chaque années.

Au FMI, on parle aussi d'**ajustement structurel**. Qu'est-ce que l'**ajustement structurel**? Pour chaque pays ça change; je vous donne un exemple, le Sénégal. Durant la colonisation française, (...) on y a aboli la culture du mil, la céréale de base des Sénégalais, qu'ils mangeaient avec du poisson dans un plat national qu'on appelle les "timudiennes". On a remplacé le mil par la culture de l'arachide, parce que les français avaient besoin d'huile d'arachide.

Maintenant, l'huile d'arachide est remplacée par des huiles plus ou moins artificielles. Le coût de cette matière première est tombé d'une façon telle que je ne sais pas pourquoi on continue de produire de l'arachide.

Le gouvernement subventionne les producteurs d'arachides, mais on ne consomme plus de mil et on n'en produit à peu près plus. On a remplacé le mil du temps de la colonisation française par le riz. Bien sûr, il y avait l'Indochine française où l'on cultivait du riz là-bas. Donc, on pouvait l'importer à bon prix.

Les Sénégalais se sont mis au riz, mais il en pousse très peu au Sénégal, sauf dans le sud, et pas suffisamment pour nourrir les Sénégalais (...) Maintenant, le Sénégal importe du riz et ça coûte une fortune. On a fait l'**ajustement structurel**...

Il y avait, au Sénégal, jusqu'à il y a quelques années, une usine canadienne, Bata, une des premières multinationales canadiennes. Elle employait 700 personnes pour fabriquer des chaussures, des sandales en particulier (...) Donc, on pouvait s'acheter des sandales à bon compte, mais en plus, il y avait là sept cents personnes qui travaillaient et au Sénégal, sept cents personnes qui travaillent, ça veut dire sept cents personnes multipliées par trente, parce que les familles sont grandes (...)

Voilà que l'**ajustement structurel** a libéralisé les importations: maintenant, on importe des sandales de Thaïlande et de Hong-Kong qui coûtent moins cher que les sandales fabriquées au Sénégal. Bata a fermé ses portes. Sept cents personnes multiplié par trente, n'ont plus leur gagne-pain quotidien. Les sandales coûtent moins cher, mais les Sénégalais n'ont plus l'argent pour les acheter...

Voilà une des théories mises en pratique par nos grands économistes qui parlent de **développement**. Et le Sénégal se trouve dans une situation catastrophique. Dakar, la capitale, compte actuellement plus de 50% de sa population de moins de vingt ans, et 53% de chômeurs. Imaginons un peu ce que ça signifie socialement pour ce pays qui a tout de même des ressources, des possi-

bilités, qui n'est pas considéré comme un pays pauvre parce qu'il paie ses dettes et ses intérêts. Mais la conjoncture le place en situation de ne plus pouvoir payer du tout.

LES RÈGLES DU JEU COMMERCIAL...

Le Burundi, un **P.M.A.** selon le Fond Monétaire International, est le dixième pays le plus pauvre au monde. J'y suis allé. Je vous jure que si j'avais devant moi le président du FMI ou quelques fonctionnaires, je dirais: "Messieurs, allez y faire un tour, ou revisez vos critères!"

Ce pays compte six millions d'habitants comme le Québec mais est beaucoup plus petit. Il est vert d'un bout à l'autre douze mois par année! Deux récoltes par an! Le seul problème, c'est que parfois il y a trop d'eau! Alors comme l'année dernière il y a un peu trop plu, le haricot qui est l'aliment de base, est maintenant la moitié gros de sa taille normale. Ça présente un certain problème, mais il n'y a pas un Burundais qui meurt de faim. Je n'ai pas vu, et même dans les campagnes, des enfants avec des gros ventres comme j'en ai vu partout en Afrique. Ce pays-là assure son autosuffisance alimentaire à 100%... et on le considère comme un pays pauvre.

Pourquoi? - Son produit d'exportation jusqu'à maintenant est le café. Le café Burundais a remporté plusieurs prix internationaux (...) Il est excellent. Sauf que vous le buvez dans votre Maxwell House, par exemple! Ou dans un autre café. Il est vendu en vrac... mêlé à de mauvais cafés pour donner du goût (...). Voilà le drame des matières premières de ces pays-là.

Depuis '62, ils ont des plantations de thé, encore une fois un des meilleurs thés au monde. Il est exporté notamment aux États-Unis, en Irlande, en Allemagne. Si vous buvez du Salada, il y en a peut-être dedans... (...) On le cueille à la main et l'industrie du thé est actuelle-

ment le plus gros employeur au Burundi. Sept mille personnes gagnent leur vie dans l'industrie du thé! Et là aussi, multipliez sept milles par douze à peu près... (...) Je leur disais: "Si jamais vous voulez mécaniser la culture du thé et que vous avez tous les prêts voulus (...), on va vous inviter à "faire de l'ajustement structurel". Alors au lieu de sept milles employés, vous en mettez cinq milles en chômage". Voilà la façon dont on traite souvent ces pays qu'on dit pauvres.

Il est pauvre, le Burundi, parce qu'il ne paie ses dettes extérieures qu'à partir des devises qu'il obtient de ses exportations, c'est-à-dire le café et le thé, c'est tout. Mais ça ne l'empêche pas de vivre. Vous n'avez pas vu de famines au Burundi comme on en a vues en Éthiopie. On n'en voit pas comme on voit partout à travers l'Afrique, d'est en ouest, au sud du Sahel. Mais on n'en parle à peu près pas, on ne parle pas de ses possibilités, de ses réalisations. (...)

Ce pays, parce qu'on le dit pauvre, veut développer son tourisme. Tous les pays pauvres développent leur tourisme. (...) Le Burundi peut difficilement. C'est un magnifique pays, un des plus beaux d'Afrique. Mais il n'y a pas d'animaux; les hippopotames du lac Tanganika sont agréables à voir. Mais il n'y a pas de chasse comme au Kenya, où il y a des grands safaris. (...) Or aucun pays aujourd'hui dit développé ou industrialisé n'a commencé autrement qu'en développant son agriculture. Il faut maintenant que les Africains y reviennent. Et il y a des théories et des gens dans le monde qui poussent les Africains à revenir à ça plutôt qu'à créer des industries de l'automobile ou autre chose du genre...

EN GUISE DE CONCLUSION...

La raison pour laquelle j'ai tué l'expression "tiers-monde" à NORD-SUD depuis 1983 est très simple: si on parle du *tiers-monde*, comment va-t-on appe-

ler nos Indiens: le quart-monde? Nos Esquimaux? Est-ce que l'on veut qu'ils se développent comme nous nous développons? Comment se fait-il qu'on pense aux Africains, et pas à eux?

Il y a des notions d'histoire à ne pas oublier, et d'autres façons d'appréhender cette histoire.

Dans son dernier ouvrage⁽¹⁾ dont je vous recommande fortement la lecture, l'historien contemporain Paul Kennedy, professeur d'histoire à l'Université Yale, (...) analyse les rapports entre les économies nationales et les conflits militaires entre 1500, donc la Renaissance et la création de l'Europe, et aujourd'hui. Son ouvrage a suscité une vive polémique et une levée de boucliers de la part d'historiens et d'économistes tout aussi professeurs, qui remettent en question ses critères d'analyse sinon ses conclusions, (...). Au moment de leur contestation, ces professeurs ignoraient sans doute que l'actualité allait confirmer la thèse avancée par Kennedy du rapprochement entre les États-Unis et l'Union Soviétique. Cette oeuvre inspire aujourd'hui des gouvernants au prise avec des problèmes précis. L'analogie que Kennedy y fait avec le passé les amène à réfléchir.

Kennedy raconte, par exemple, (...) comment les États-Unis ont acquis leur indépendance, et surtout pourquoi? Il explique qu'au seizième siècle, les pays européens se battaient pour savoir lequel deviendrait la grande puissance. Au 17e, les Pays-Bas, devenus une grande puissance financière, prêtaient aux pays européens. Et comme à l'époque il n'y avait pas d'armées nationales, telles qu'on les connaît aujourd'hui, mais des régiments de mercenaires (...) qu'on devait payer, il fallait emprunter pour faire la guerre et se défendre. (...)

Au 18e siècle, la Grande Bretagne pouvait emprunter de l'argent comme elle le voulait, (...) car elle payait ses dettes...

Durant la Guerre d'indépendance, l'Angleterre voulant intervenir pour conserver les États-Unis a demandé de l'argent pour payer ses armées. Il était difficile et coûteux d'envoyer des bateaux remplis de soldats en Amérique. Il fallait de l'argent! Et les Pays-Bas ont refusé... comme par hasard.

L'Angleterre connaissait quelques petits problèmes économiques, (...) bien que ses industries nouvelles étaient prospères. Mais la France avait insisté auprès des Pays-Bas pour qu'on ne prête pas! (...) L'Angleterre n'ayant pas l'argent voulu pour envoyer ses armées, dût céder aux Américains.

Ce n'est pas la guerre (...) qui a permis aux Américains d'être indépendants. On ne raconte que des batailles, mais la raison profonde c'est un manque d'argent, un refus de prêter à l'Angleterre.

Pourquoi relier les grands événements aux prêts, aux dettes extérieures? Aujourd'hui, les États-Unis, devenus indépendants de l'Angleterre, le pays le plus endetté au monde, reprochent aux autres leurs dettes; mais toutes les dépenses militaires américaines sont responsables en grande partie des dettes extérieures des pays qu'on dit *sous-développés, en voie de développement, pauvres ou mal-avancés*. Je vous cite Paul Kennedy en conclusion, parce que ça me paraît être une nouvelle manière d'appréhender l'histoire.

Merci! ♦

(1) Paul Kennedy, "*Naissance et déclin des grandes puissances*", Payot (Paris), 1990, 730 pages.

Par: **Gilles Berger**
Conseiller pédagogique
C.S. Jérôme-Le Royer

À quoi les historiens s'intéressent-ils?

Dans le prochain volume de **TRACES**, on fera connaître les objets de recherche en cours dans les Universités du Québec. Pour en avoir une première idée, on a feuilleté le volume 43 de la "Revue d'histoire de l'Amérique française", avec l'interrogation suivante: la recherche universitaire peut-elle être d'un secours didactique pour l'enseignant du secondaire? On vous présente les neuf articles des trois numéros de ce volume.

Peter Bischoff: Des Forges du Saint-Maurice aux fonderies de Montréal: mobilité géographique, solidarité communautaire et action syndicale des mouleurs, 1829-1881.

Bernard Dionne: Les Canadiens français et les syndicats internationaux. Le cas de la direction du Conseil des métiers et du travail de Montréal (1938-1958).

André Paradis: Un bilan de l'évolution de l'intérêt des médecins québécois pour les maladies infectieuses dans les périodiques médicaux (1826-1899).

France Normand: La navigation intérieure à Québec au dernier quart du XIXe siècle.

Gérard Bouchard: L'agriculture sagnayenne entre 1840 et 1950: L'évolution de la technologie.

Gaston Desfardins: La pédagogie du sexe: un aspect du discours catholique sur la sexualité au Québec (1930-1960).

Geneviève Ribordy: Le choix des prénoms à Sudbury au tournant du XXe siècle.

Guy Gaudreau: L'État, le mesurage du bois et la promotion de l'industrie papetière.

Régis Thibeault: Les Unités de mesure dans les documents officiels du dix-neuvième siècle au Bas-Canada et au Québec.

Hubert Watelet: Ombres et lumières d'un vaste projet: l'histoire rurale comparée de la France de l'Ouest et du Québec.

Ces articles sont évidemment produits à partir de recherches en cours. Pour la culture, c'est d'un intérêt certain. Pour le besoin didactique immédiat de l'enseignement d'histoire, ce n'est pas évident; pour la méthodologie de la recherche historique dans le cadre des études avancées, c'est excellent.

Voici quelques exemples: tirés du numéro 2, du volume 43.

- La médecine au Québec: Naissance et évolution d'une profession.
- Les grandes places publiques de Montréal.
- Jean Lesage et l'éveil d'une nation.
- Histoire de famille et de réseaux. La sociabilité au Québec d'hier à demain.

Pour vous en donner une idée, je vous propose le premier de la liste.

BERNIER, Jacques, La médecine au Québec. Naissance et évolution d'une profession. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989. 207 p., 29,95\$.

Jusqu'à maintenant, l'histoire médicale n'a pas suscité toute l'attention qu'elle mérite à l'intérieur de l'historiographie québécoise. Ce manque d'intérêt quant à l'évolution du corps médical est surprenant si l'on tient compte du fait que les médecins québécois se sont regroupés plus rapidement en une corporation autonome que leurs confrères américains ou britanniques.

Jacques Bernier, professeur au département d'histoire de l'Université Laval, tente de remédier à cette lacune en présentant l'évolution de la profession médicale au Québec entre 1788, année de la première loi relative à la pratique médicale, et 1909, année où le corps médical obtient le contrôle de l'ensemble des éléments de sa pratique professionnelle. (...)

(...) Bien que passant trop rapidement sur certains éléments importants (comme, par exemple, le rôle joué par L'Union médicale du Canada dans la réunification puis la domination des médecins francophones), le livre de Jacques Bernier est appelé à devenir un instrument de base pour toute personne intéressée à l'histoire de la médecine au Québec. Outre cette contribution à un domaine encore trop négligé de notre histoire, il a l'avantage de nous faire mieux comprendre certains phénomènes récents et contemporains, comme la résistance des médecins face à l'assurance-hospitalisation ou l'actuel conflit entre le Collège des médecins et les pratiquants des médecines douces.

Guy Grenier
Département d'histoire, Université de Montréal



On est à se demander si l'enseignant d'histoire peut être aidé au Québec par la principale revue sur notre histoire. La réponse est OUI, pour la culture et la méthodologie, à partir des articles certes, mais surtout dans la section "compte-rendus".

La tâche de l'enseignant ne lui permettant pas de lire toutes les informations en histoire, les compte-rendus de la RHAF peuvent sûrement l'alimenter et le mettre à jour dans bien des domaines.

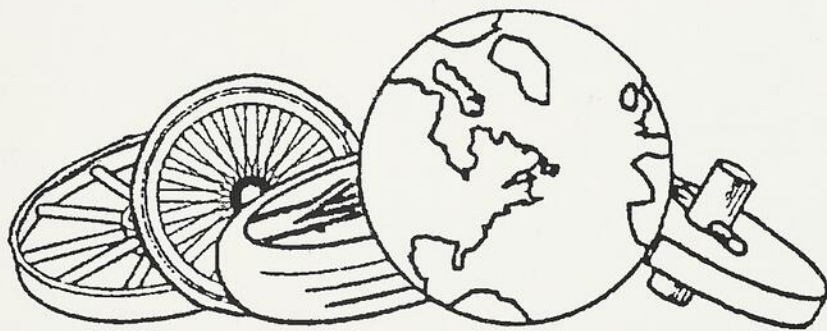
Dans le prochain numéro...

sphq

• Le programme
du congrès 1990

Société des professeurs d'histoire du Québec

*La SPHQ
souligne à sa façon
le 50^{ième} anniversaire
du vote des femmes au Québec.*



**Congrès 1990
SHERBROOKE
18-21 octobre
"L'histoire au féminin"
C'est un rendez-vous!**

600, rue Fullum, 6e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

Bibliothèque nationale
du Québec - Depot legal
1700, rue Saint-Denis
Montreal (Québec)
H2X 3K6