ISSN 0225-9710
Volume 36, N° 1 / Janvier-Février 1998

**Revue de la société
ofesseurs
oire du Québec**

PER
5-339
BNQ

TRACES

PRÉPARER
LE XXIE SIÈCLE

LA GESTION
DE CLASSE

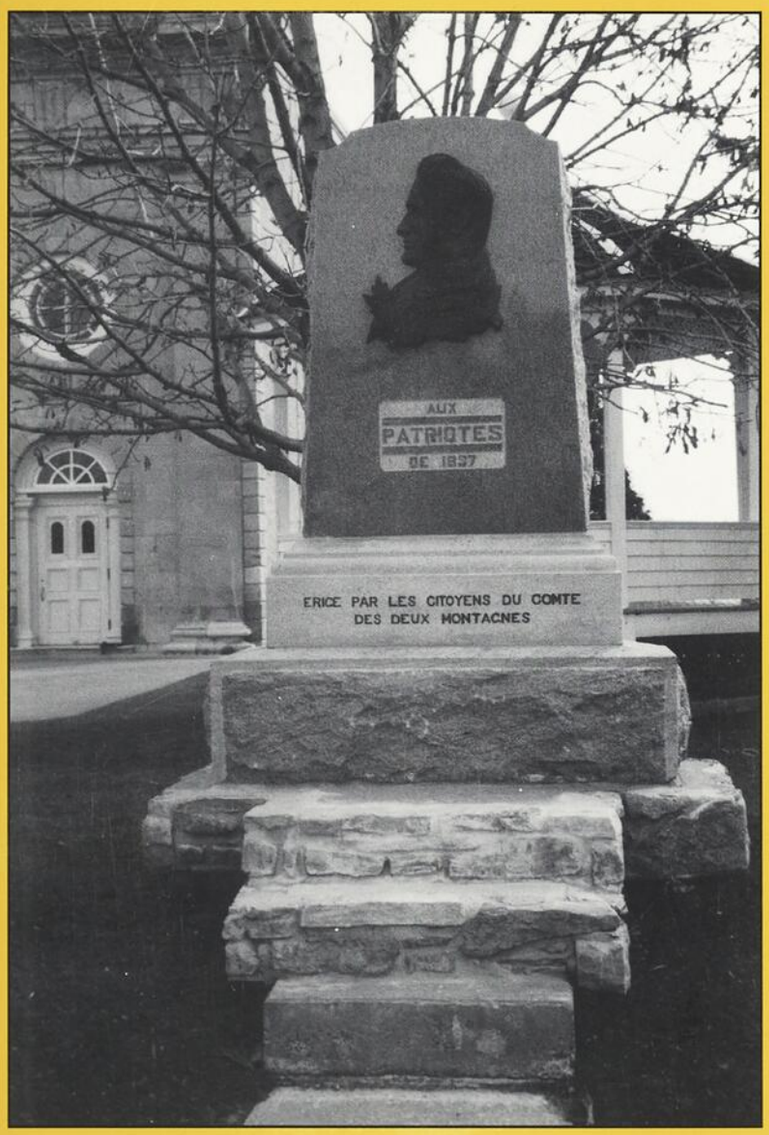
LE MODULE 6
EN HISTOIRE 214

MUSIQUE ET HISTOIRE

CYBERESPACE
ET HISTOIRE

RÉFORME DU
CURRICULUM :
QUELLE HISTOIRE !

L'HISTOIRE DES NOIRS



LES PATRIOTES À L'ÉCOLE

TRACES

JANVIER-FÉVRIER 1998

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans REPÈRE depuis janvier 1989

VOLUME 36, N°1

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 de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial.

Adresse postale de la revue :
C.P. 21 565
204, rue Saint-Charles
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R7

Direction de la revue :
Jean-Claude Richard : (514) 435-0244

Comité de rédaction :
Mario Filion
Pierre Gingras
Louise Hallé
Laurent Lamontagne
Jean-Claude Richard

Conception graphique :
Charlemagne

Correction des épreuves :
Suzanne Richard

Impression :
Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :
Johanne Noiseux : (514) 467-6620

Abonnements :
Jacques Nolet

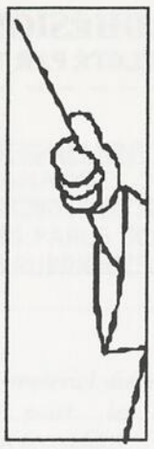
Distribution :
Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.
— Envoi de publication
— Date de parution : février 1998
— Numéro d'enregistrement 6323
port de retour garanti
— Parution : 5 numéros / année
— Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion.
— Abonnement annuel :

individus :	60 $
institutions :	60 $
retraités :	30 $
étudiants :	22 $

Les abonnements souscrits avant le 31 août débutent avec l'année en cours; ceux souscrits après le 31 août débutent en janvier de l'année qui suit.

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.



LA GESTION DE CLASSE
P. 12



CYBERESPACE ET HISTOIRE
P. 32



L'HISTOIRE DES NOIRS
P. 48

En couverture:
Monument aux Patriotes (St-Eustache)
(photo: Charlemagne)

SOMMAIRE

3 • LE VOLUME 35 EN UN COUP D'OEIL

4 GRAFFITI
• ET UN DE PLUS !

LA SPHQ

5 LA PRÉSIDENCE
• PRÉPARER LE XXIe SIÈCLE

7 ÉCHO DU SECONDAIRE
•LES FASCICULES «ÉPOPÉE EN AMÉRIQUE»

8 ÉCHO DU COLLÉGIAL
• LES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLÉGIAL — III

10 DIVERS
• UNE EXPÉRIENCE AGRÉABLE ET ENRICHISSANTE

L'ENSEIGNEMENT

12 PERFECTIONNEMENT
• LA GESTION DE CLASSE: UNE PRÉOCCUPATION ET UNE COMPÉTENCE

20 PLANIFICATION
• LE MODULE 6 EN HISTOIRE 214

26 MOYENS D'ENSEIGNEMENT
• LA MUSIQUE AU SERVICE DE L'HISTOIRE

32 NOUVELLES TECHNOLOGIES
• LE CYBERESPACE ET L'HISTOIRE: UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE

34 • L'ORDINATEUR, LE MAÎTRE DE LA COMMUNICATION: LE MODEM

35 DIVERS
• LES PATRIOTES À VOTRE ÉCOLE

36 • OFFREZ LE MONDE À VOS ÉLÈVES!

L'HISTOIRE

38 L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE
• LA RÉFORME DU CURRICULUM: QUELLE HISTOIRE ET QUELLE FORMATION POUR QUELLE CITOYENNETÉ?

48 REPÈRES
• L'HISTOIRE DES NOIRS AU SECONDAIRE

52 J'AI LU, VU, ENTENDU
• LA MUSIQUE DE LA NOUVELLE-FRANCE

sphq

600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1 • Tél. - SPHQ : (418) 626-8737 • CPIQ : (514) 873- 3196

FORMULAIRE D'ADHÉSION

N. B. : CE FORMULAIRE DOIT ÊTRE COMPLÉTÉ PAR TOUS ET TOUTES

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

Nom: .....

PRÉNOM .....

ou

NOM DE L'ORGANISME .....

À l'attention de .....

ADRESSE

N° ..... rue .....

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

TÉLÉPHONE

Résidence ( ) ..... Bureau ( ) .....

FONCTION

- ❑ Professeur
- ❑ Étudiant
- ❑ Directeur
- ❑ Conseiller pédagogique

NIVEAU

- ❑ Primaire
- ❑ Secondaire: 2e ❑ 3e ❑ 4e ❑ 5e ❑
- ❑ Collégial
- ❑ Universitaire

autres : (précisez) .....

S'il s'agit d'un organisme :

- ❑ École : ❑ Primaire ❑ Secondaire ❑ Cégep
- ❑ Commission scolaire
- ❑ Autre (précisez) : .....

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

- ❑ 01 Bas-St-Laurent-Gaspésie
- ❑ 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean
- ❑ 03 Québec
- ❑ 04 Mauricie-Bois-Francs
- ❑ 05 Estrie
- ❑ 06 Montréal
- ❑ 07 Outaouais
- ❑ 08 Abitibi-Témiscamingue
- ❑ 09 Côte-Nord
- ❑ 10 Nord du Québec
- ❑ 11 Gaspésie-Îles-de-la Madeleine
- ❑ 12 Chaudière-Appalaches
- ❑ 13 Laval
- ❑ 14 Lanaudière
- ❑ 15 Laurentides
- ❑ 16 Montérégie
- ❑ 17 Hors Québec

COTISATION ANNUELLE

22 $ étudiant(e) 30 $ retraité 50 $ enseignant(e) 60 $ organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

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

Montant ..... ❑ Chèque ❑ Mandat ❑ Comptant

Expédition : carte ..... Reçu (pour fin d'impôt)

P.S. : Retournez avec votre cotisation à la SPHQ (adresse indiquée plus haut)

LE VOLUME 35 EN UN COUP D'OEIL

N.D.L.R. : LES SECTIONS ENSEIGNEMENT ET HISTOIRE DE **TRACES** RECÈLENT DES RÉFLEXIONS ET DES ANALYSES SUR PLUSIEURS SUJETS RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. LE LECTEUR TROUVERA CI-APRÈS UNE LISTE DE TOUS LES ARTICLES PARUS SOUS CES DEUX SECTIONS EN 1997, AVEC L'INDICATION DES AUTEURS, DES RUBRIQUES ET DU NUMéRO DE L'ÉDITION.

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT

• *Le développement vers l'autonomie*

Jocelyne Morin, #2

• *La carte conceptuelle*

Bernard Gravel et Nicole LeBrun, #3

DIDACTIQUE

• *Enseigner avec «Cinéma et Société»*

Jean-Claude Richard, #1

• *La collecte des données*

Jean-Claude Richard, #2

• *Le programme de deuxième secondaire: analyse critique*

Laurent Lamontagne, #3

• *L'approche coopérative en histoire nationale*

Jean-Pierre Bernard, #5

PLANIFICATION

• *Le module 5 en histoire 214*

Laurent Lamontagne, #1

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

• *Une clé pour l'histoire*

Pierre Gingras, #2

• *Liste du matériel didactique disponible pour les programmes du secondaire*

Pierre Gingras, #5

L'ÉVALUATION

• *BIM*

Yves Groulx, #2

NOUVELLES TECHNOLOGIES

• *L'ordinateur, un outil*

Daniel Généreux, #2

• *L'ordinateur, le maître de la communication*

Daniel Généreux, #5

• *Des CD-ROM en histoire générale*

Claude Larochelle, #3

RECENSIONS

• *Mythes et réalités*

Jean-Claude Richard, #2

DOCUMENTS/DOSSIERS

• *J'insiste sur les stratégies*

Repris de *Vie pédagogique , n° 94*, #1

• *Les comités culturels en milieu scolaire*

René Gibeault, #2

• *Le Prix du Gouverneur général*

Jean-Claude Richard, #5

L'HISTOIRE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

• *Clio dans la tourmente*

Jean-Claude Richard, #5

GRANDS ANNIVERSAIRES

• *Giovanni Caboto alias John Cabot*

Mario Filion, #1

• *1672: l'année ds seigneuries-I*

Mario Filion, #2

• *1672: l'année ds seigneuries-II*

Mario Filion, #3

• *La Galissonière: un gouverneur méconnu*

Mario Filion, #5

• *Au cours du temps*

Jean-Claude Richard, #5

J'AI LU, VU, ENTENDU

• *L'histoire de la propagande au XXe siècle*

André Charette, #1

• *Commentaires historico-olympiques*

Jacques Nolet, #1

• *Merci, Nicosie!*

André Charette, #2

• *Un Patriote devant la mort*

André Charette, #3

• *Enfants du néant et mangeurs d'âmes*

Jean-Claude Richard, #3

• *L'extrême droite aujourd'hui*

André Charette, #5

REPÈRES

• *En fin, l'an 2000*

Jean-Claude Richard, #1

DOSSIER

• *Quand Nicolas Denys décrivait l'Acadie*

Mario Filion, #1

ET UN DE PLUS !

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR — TRACES

PRODUIRE NOTRE REVUE DANS LES DÉLAIS SOUHAITÉS RELÈVE PARFOIS DE L'EXPLOIT OLYMPIQUE. CELA TIENT PEUT-ÊTRE AU FAIT QUE, COMME LES ATHLÈTES — ET PROBABLEMENT ENCORE PLUS QUE CERTAINS D'ENTRE D'EUX —, NOUS SOMMES TOUS, COMITÉ DE RÉDACTION ET COLLABORATEURS, DES «AMATEURS». SOYONS CLAIRS, J'EMPLOIE CE TERME DANS SON SENS ÉTYMOLOGIQUE DE CELUI QUI *«CULTIVE UN ART OU UNE SCIENCE POUR SON PLAISIR»*. TOUT CECI POUR DIRE QUE, MALGRÉ LES CHANGEMENTS, LES RETARDS, LE VERGLAS ET L'HIVER, JE SUIS TRÈS FIER DU PRODUIT QUE NOUS VOUS LIVRONS AUJOURD'HUI..

Des changements, nous en avons connus; nous en connaissons toujours.

D'abord, l'un de nos collaborateurs nous quitte... tout en restant. En effet, André Charette, qui désire se consacrer pleinement à réussir son entrée sur le marché du travail, laisse son siège au comité de rédaction, mais nous promet de nous livrer, à l'occasion, ses intéressantes réflexions.

Je trouve dommage qu'il doive quitter le comité: sa jeunesse nous apportait une fraîcheur qui nous manquera. Je le remercie du temps qu'il nous a consacré et je lui souhaite tout le succès possible dans une carrière dont nous savons qu'elle réserve parfois des moments difficiles. Nous serons, bien sûr, toujours ravis de publier les textes qu'il nous proposera.

Un autre départ qui n'en est pas un: celui de Pierre Gingras. Dans ce cas-ci, il faudrait d'ailleurs plutôt parler d'arrivée. En effet, en procédant au nouveau partage des tâches qui donnait suite aux modifications apportées à notre constitution, le Conseil d'administration a confié le dossier de *TRACES* à Louise Hallé. Toutefois, Pierre continuera à siéger au Comité de rédaction et à nous faire profiter du résultat de ses recherches et de ses réflexions sur l'enseignement de l'histoire.

Départ, définitif cette fois, de la responsable de la publicité Anne-Marie Grenier. C'est Johanne Noiseux qui prendra la relève. Merci, Anne-Marie. Bienvenue à bord, Johanne.

Ce n'est pas tout! Notre historien-maison, Mario Filion a subi les attaques du verglas. Vous ne le lirez donc pas dans ce numéro. Cependant, il nous promet des textes très intéressants pour les prochaines parutions.

Êtes-vous surpris que nous ayons quand même réussi à publier le numéro de janvier-février? C'est que nous avions des réserves et que des collaborateurs occasionnels se sont manifestés. C'est la cas de Robert Martineau qui nous livre ses réflexions sur l'histoire et la citoyenneté. Un thème qu'il a déjà développé dans nos pages et qu'il abordait, l'automne dernier, lors du lancement de la semaine de la citoyenneté à la CECM. Sans être tout à fait nouveau, le texte colle de si près aux préoccupations actuelles que nous avons décidé de le publier *in extenso*.

Février ayant été déclaré «le mois de l'histoire noire», nous avons demandé à monsieur Gordon Blackman, finaliste au *Prix du gouverneur général*... de nous faire part du travail qu'il accomplit dans l'enseignement de l'histoire des Noirs. Il s'agit d'un domaine peu connu du côté francophone du monde de l'éducation et auquel nous avons cru intéressant de sensibiliser nos lecteurs.

De fil en aiguille et de texte en texte, nous vous proposons 52 pages de lecture. Il s'agit de l'un des numéros les plus volumineux de notre histoire. Profitez-en bien. Les prochaines parutions seront peut-être plus minces.

«C'est avec de l'or que l'on fait de l'art», disait-on chez les *Apprentis-Sorciers*, au début des années soixantes. Il en est de même d'une revue. Vous le savez, hélas! l'or se fait rare. L'argent de même. Quant au bronze, sa valeur a bien diminué.

Bonne lecture !

PRÉPARER LE XXIe SIÈCLE

GRÉGOIRE GOULET
PRÉSIDENT — SPHQ

EN CE DÉBUT D'ANNÉE, JE VOUDRAIS VOUS SOUHAITER, À TOUTES ET À TOUS, UNE TRÈS AGRÉABLE ANNÉE 98, REMPLIE DE BONHEUR, DE SANTÉ ET D'AMOUR POUR TOUS LES VÔTRES. À LA SUITE DU DÉPART DE BEAUCOUP DE NOS AMIS(ES) ENSEIGNANTS(ES), NOS ÉCOLES ONT PU COMBLER CES POSTES AVEC DE JEUNES PROFESSEURS(ES) PLEINS(ES) D'ARDEUR ET DE DÉSIRS DE RÉUSSIR. LA SOCIÉTÉ NE PEUT QUE S'EN RÉJOUIR ET LES AIDER DANS LEUR FUTURE TÂCHE. JE VOUDRAIS REMERCIER TOUS LES PROFESSEURS(ES) QUI ONT OEUVRÉ PENDANT DE NOMBREUSES ANNÉES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET SURTOUT L'AMOUR DE NOTRE PATRIMOINE. NOUS NE SAURONS JAMAIS ASSEZ SOULIGNER LE TRAVAIL SOUTENU ET INLASSABLE DE CES PIONNIERS(ÈRES).

L'année qui nous attend, suscitera la participation de tous les intervenants dans l'enseignement de l'histoire, que ce soient les professeurs d'université et du collégial, les conseillers pédagogiques, les enseignants du secondaire et du primaire. Chacun d'entre nous aura à participer à sa façon aux divers comités et colloques organisés par la Société des professeurs d'histoire du Québec.

Le Conseil d'administration a commencé depuis décembre à travailler sur les dossiers qui touchent les nouvelles perspectives de l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire et secondaire. Notre souhait serait d'atteindre, pour l'ensemble des cours de la 3e primaire jusqu'à la 5e secondaire, une suite ininterrompue d'objectifs et de contenus, cohérente et progressive pour chacun des programmes qui seront à construire.

Si nous nous référons à la politique annoncée par la ministre, il est de plus en plus urgent de procéder aux différentes avenues dont le ministère devra s'inspirer. En d'autres mots, nous devons élaborer les pistes de contenu d'histoire que le ministère ne pourra ignorer.

Dans cet esprit, nous avons élaboré un plan de travail qui devrait nous amener à la fin de mai à des avis incontournables sur les futurs programmes de l'enseignement de l'histoire de notre pays , de ses origines à nos jours, et dans un contexte international.

Quel est ce plan de travail ?

En premier lieu, nous avons formé trois comités de travail sur les dossiers suivants: *enseignement primaire de la 3e à la 6e année; enseignement secondaire de la 1ère à la 4e année* et *enseignement de la 5e secondaire*. Nous leur avons confié le mandat de dresser les grandes lignes des éléments de contenus d'enseignement de l'histoire à ces niveaux. Ces comités formés d'enseignants, de personnes sur le terrain, devront dresser une liste des connaissances à acquérir pendant ces neuf années d'étude, de façon cohérente et surtout continue.

Dans un deuxième temps, nous voulons procéder à un mini–colloque, au milieu de mars, avec des représentants triés sur le volet, c'est–à–dire provenant des milieux universitaire, collégial, secondaire et primaire. La SPHQ leur remettra les idées émises par les divers comités lors des rencontres préliminaires, et leur demandera de les étudier et d'échanger entre eux, afin d'enrichir le dossier et d'en arriver à un consensus sur le contenu.

Dans un troisième temps, nous pensons soumettre à l'ensemble des membres de la société, toutes les propositions discutées et acceptées au mini–colloque, lors d'un colloque qui se tiendrait à Montréal, au mois d'avril. Cette dernière opération permettrait de réunir un plus grand éventail d'opinions et de suggestions sur les programmes à bâtir. Cette rencontre assurerait également une plus grande diffusion des nouveaux cheminements historiques et satisferait le désir que nourrit chacun des enseignants en histoire d'obtenir des renseignements sur la position de la SPHQ. Nous acheminerons, par la suite, tous ces commentaires et toutes ces suggestions et améliorations à la commission permanente des programmes du MEQ.

LA PRÉSIDENCE

... XXIe siècle ...

Quelques–uns d'entre vous se demandent peut–être la raison pour laquelle nous avons formé un comité spécial pour la 5e secondaire. Deux raisons ont motivé notre décision:

La première tenait au fait de l'annonce par la ministre qu'un cours intitulé *«Connaissance du monde contemporain»* prendrait place en 5e secondaire. Il s'inspirerait des cours actuels: Éducation économique 514, Géographie 534 et Histoire 534, tout en laissant présager que l'histoire pourrait être la base à laquelle viendrait se greffer des notions d'économie et de géographie contemporaines.

La deuxième tient au fait qu'au dernier congrès de la SPEQ, en novembre dernier, une proposition de l'assemblée générale demandait la formation de comités de travail issus des trois sociétés de Sciences humaines en vue d'élaborer, dans un avenir rapproché, un consensus sur les différents contenus qui devraient être enseignés à nos élèves de 5e secondaire, dans le cadre d'un cours de «Connaissance du monde contemporain». Encore fallait–il déterminer ensemble ce que comprenait cette expression.

Cette décision exigeait donc de notre société un travail avec les deux autres sociétés, mais aussi une convergence avec les comités de notre propre organisme.

Le dernier sujet sur lequel je voudrais vous livrer quelques informations porte sur les notions que le «Rapport Inchauspé» voulait inclure dans les connaissances de nos jeunes au secondaire: «l'éducation à la citoyenneté». C'est un sujet important si l'on tient compte qu'il est suggéré que ces concepts soient intégrés à tous les niveaux d'enseignement, du primaire au secondaire. Sont–ils déjà inclus dans nos programmes d'enseignement? Sont–ils suffisamment précisés? Doivent–ils être complétés? Sont–ils entièrement nouveaux? Doivent–ils être reliés de façon générale à l'enseignement de l'histoire ou relèvent–ils d'autres programmes?

Voilà donc les différentes tâches qui attendent autant les membres de la société que les dirigeants du conseil d'administration dans les mois qui viennent. Comme je l'ai mentionné au tout début, nous devrons tous collaborer pour permettre à notre société de présenter des propositions de changements de contenus de programmes à l'image de la société qui s'annonce pour le 21e siècle.

L'histoire et toi

LORRAINE LÉTOURNEAU

NOUVEAUTÉ

2e secondaire

MISE À JOUR (1996)

HISTOIRE GÉNÉRALE

En écrivant ce livre, j'ai voulu t'inviter à faire avec moi un beau voyage, un voyage extraordinaire: explorer le passé.

Il t'arrive souvent de raconter aux autres des événements qui se sont produits dans ta vie: ta première bicyclette, ton premier disque, cette excursion en forêt où tu as eu peur de ne pas avoir apporté assez de provisions et le jour où tu as gagné ton premier dollar, en gardant le bébé turbulent des voisins. Ces événements sont importants pour toi, ils font partie de ta vie.

Tout au long de l'année, nous allons être témoins de certains événements qui se sont produits dans la vie de l'être humain. Ils expliquent en partie ce qu'il est devenu et ce qu'il pourra devenir dans le futur.

Quand tu penses à ton passé, tu comprends peut-être un peu mieux ton présent.

C'est pourquoi, dans le **Supplément de cette édition mise à jour**, tu seras témoin de plusieurs événements récents qui se sont produits depuis ta naissance et qui t'aideront à mieux comprendre l'histoire de l'être humain en marche vers l'an 2000.

Réfléchir sur le passé de l'humanité ne peut que t'aider à mieux comprendre l'être humain d'aujourd'hui. Tu verras: l'être humain a un passé aussi passionnant que le tien.

Amicalement, *Lorraine*

Matériel conforme au nouveau programme du MÉQ



Cahier d'activités 136 pages

Corrigé 136 pages

Manuel 416 pages

Guide 174 pages

les éditions de l'école nouvelle

166, rue Sainte-Catherine Est
Montréal (Québec) H2X 1K9
Téléphone: (514) 875-8972
Télécopieur: (514) 875-1590
Adresse Internet: http://www.lidec.qc.ca

Div. Publication MAG-BEC inc.

LES FASCICULES «ÉPOPÉE EN AMÉRIQUE»

JACQUES DÉCARIE
TRÉSORIER — SPHQ

LA REVUE **TRACES**, NUMÉRO SPÉCIAL CONCOURS NATIONAL LIONEL–GROULX, CONTENAIT UNE PUBLICITÉ VANTANT LES MÉRITES DE FASCICULES COMPLÉMENTAIRES DE LA SÉRIE TÉLÉVISÉE ÉPOPÉE EN AMÉRIQUE. LORSQUE VOUS LIREZ CES LIGNES, VOUS AUREZ DÉJÀ REÇU — SINON, VOUS RECEVREZ TRÈS BIENTÔT — LE NUMÉRO UN INTITULÉ «LA TRAVERSÉE DE L'ATLANTIQUE», (1000 – 1543) OU LE NUMÉRO TROIS «CHAMPLAIN ET LE PEUPLEMENT», (1608–1673). CHACUN AURA DONC EU L'OCCASION DE PARCOURIR CE NUMÉRO ET D'EN APPRÉCIER LA VALEUR.

Qu'en est–il des autres fascicules? La facture générale de chacune des brochures disponibles (1 à 4) au début de janvier 1998 demeure identique d'un numéro à l'autre: vingt pages de textes courts et abondamment illustrés, une chronologie en fin de numéro et une page de généalogie.

Comment concilier cette nouvelle documentation avec les manuels existants, la série télévisée et le programme d'Histoire 414 (actuel ou en voie de changement étant donné l'énoncé de la ministre de l'Éducation)? Comment passer de sept modules à treize épisodes télévisés de 53 minutes, à 20 fascicules imprimés de vingt pages?

La série télévisée! Dilemme pour les auteurs qui visent un double marché: le grand public (pour les cotes d'écoute) et le monde scolaire (par le programme d'Histoire 414). Les impératifs télévisuels (toutes les séries sont des multiples de 13 émissions) obligent les auteurs à faire des césures qui ne sont pas nécessairement celles du programme scolaire. De plus, la série s'arrête avant la Révolution tranquille.

Heureusement les acheteurs de la série télévisée bénéficient d'un excellent guide d'accompagnement, rédigé par Louise Charpentier, pour chacun des épisodes: minutage précis de chaque partie d'émission, suggestion de mise en situation avant le visionnement, relation avec les objectifs du programme, retour sur le visionnement, tableau–synthèse. Le guide d'accompagnement donne son sens à la série télévisée et permet une utilisation optimale des images et de la narration des treize épisodes de la série. Il est donc possible, à condition d'avoir un minimum d'équipement, d'utiliser la série telle quelle en suivant les consignes du guide d'accompagnement.

Et les fascicules? Vingt et non treize! On ne colle pas rigoureusement à la série télévisée, même si les deux instruments s'arrêtent en 1960.

Autant la série télévisée que les fascicules ciblent un double public: les professionnels de l'histoire et les amateurs d'histoire. D'abord des textes courts, bien aérés et une iconographie abondante qui ne rebuteront à aucun lecteur, quel que soit son âge ou sa culture historique.

Deux documents du même auteur portant le même titre se complètent–ils ou sont–ils redondants? Peut–on utiliser le matériel des fascicules aussi facilement que la série télévisée, puisque les deux producteurs (IMAVISION 21 et PUBLICOR) visent la même clientèle? Comment concilier les deux outils?

La lecture des quatre premiers fascicules d'*Épopée en Amérique* nous montre clairement la tentative de conciliation des clientèles visées: grand public et monde scolaire.

Nous nous retrouvons donc devant une nouvelle synthèse populaire de l'histoire du Québec, en feuillets détachés. Nous aurons à la fin un nouveau «manuel» de quatre cents pages qui couvrira la période des «grandes découvertes» à 1960, et qui sera divisé en vingt chapitres.

La série télévisée ne collait pas rigoureusement au programme scolaire, mais l'éclairait. Les fascicules suivent la même voie: intéresser un grand public, tout en fournissant une documentation pédagogique pour les enseignants.

Est–ce que cette nouvelle source documentaire pourrait servir aux nouveaux programmes qui seront élaborés suite à l'énoncé de la ministre Marois: *L'école, tout un programme*. ?

LES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLÉGIAL III

JEAN-VIANNEY SIMARD
EX-PROFESSEUR D'HISTOIRE AU COLLÉGIAL

DANS CE PREMIER NUMÉRO DE *TRACES* 1998, NOUS ALLONS TERMINER NOTRE SÉRIE DE TROIS ARTICLES SUR LES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLÉGIAL EN EXAMINANT DEUX MANUELS DONT SE SERVENT DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL POUR LE COURS *HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE*.

Paru en 1996, le manuel de Marc Turcotte[1], même si le but et les objectifs n' y sont pas spécifiés, veut sans doute rendre accessibles aux étudiants les faits et phénomènes historiques qui ont contribué à l'épanouissement de la civilisation occidentale actuelle. Une courte introduction présente très succinctement, trop peut-être, les concepts tels que «civilisation et Occident». L'introduction se termine par une ligne de temps très simple et par quelques cartes historiques.

L'ouvrage comporte douze chapitres. Les trois premiers, qui couvrent environ le quart de l'ouvrage, parlent des «héritages lointains», de l'héritage «hellénique» et de celui de «Rome». Il faut reconnaître ici que l'auteur a choisi de ne pas trop s'étendre sur les «héritages lointains» et de traiter de façon un peu plus substantielle l'Antiquité gréco-romaine.

Les trois chapitres suivants présentent la période médiévale. L'auteur a suivi la chronologie traditionnelle en divisant le Moyen Âge en «Haut Moyen Âge, Moyen Âge classique, et Bas Moyen Âge». L'auteur consacre 90 pages à cette période de mille ans d'histoire en présentant surtout les faits importants du Moyen Âge. Mais, contrairement aux trois premiers chapitres, Turcotte ne parle pas d'héritages pour la période médiévale et, surtout, ne fait pas de liens avec la civilisation occidentale actuelle. Le lecteur a l'impression que le Moyen Âge n'a pas apporté grand chose à la civilisation occidentale, d'autant plus que le chapitre suivant s'intitule *L'héritage de la Renaissance, (XVe et XVIe siècles)* et comporte une cinquantaine de pages.

Les cinq derniers chapitres couvrent environ la moitié de l'ouvrage. L'auteur a insisté, sans doute avec raison, sur le 19e siècle en y consacrant deux chapitres: l'un sur les faits politiques, économiques et sociaux, l'autre sur les aspects intellectuels et culturels. Le 20e siècle est vu de façon plutôt superficielle et prend fin pour l'auteur au début des années 1960.

La dernière partie du chapitre sur le 20e siècle est consacrée à la période de 1963 à nos jours, laquelle est également traitée de façon superficielle. Il aurait été souhaitable que l'auteur fasse une véritable conclusion dans laquelle il eût établi les liens entre la civilisation occidentale actuelle et les apports séculaires.

L'ouvrage est bien présenté. L'auteur, professeur au Cégep Saint-Laurent, manifeste, dans cet ouvrage, son souci de rendre l'histoire de la civilisation occidentale intéressante. Lignes du temps, cartes historiques, tableaux chronologiques, schémas, photographies, extraits de documents, bibliographie spécifique et supplément culturel à la fin de chaque chapitre, tout cela se retrouve dans cet ouvrage. S'il faut féliciter l'auteur pour les très belles reproductions artistiques à la fin du manuel, il faut déplorer l'absence d'activités d'apprentissage pour les étudiants. Comme il s'agit d'un manuel susceptible d'être utilisé par d'autres étudiants que les siens, l'auteur devrait, dans une prochaine édition, proposer différentes activités d'apprentissage.

Le dernier ouvrage à examiner est celui de William Travis Hanes III[2], paru en 1997. Traduit par Suzanne Guertin et adapté par Louis-Edouard Augé, ce manuel veut donner aux enseignants ce qu'il recherchent: «un livre clair et concis, offrant de multiples outils pédagogiques, qui permet aux élèves de bien comprendre les héritages de l'histoire, qui suscite l'in-

térêt des élèves tant par le traitement des sujets que par une facture visuelle des plus riches»[3].

Les objectifs visés par cet ouvrage et la façon dont les sujets seront abordés et traités sont précisés au début du manuel par des textes et des illustrations appropriés.

L'ouvrage comporte onze chapitres. Chacun des chapitres commence par des objectifs d'apprentissage qui sont décrits clairement, et se termine par les héritages légués et une révision de la matière. Il y a donc un souci de bien faire voir ce qu'il faut retenir comme apport à la civilisation occidentale.

Comme pour les autres manuels, les premiers chapitres traitent des civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome.

Le contenu, c'est normal, ressemble à celui des autres manuels. Ce qu'il y a de différent, c'est que l'on fait ressortir les changements survenus pendant la période écoulée.

Deux chapitres sont consacrés à la période médiévale. Comme pour les autres manuels, cette période de mille ans est traitée trop sommairement. De plus, est-ce que l'expression «Moyen Âge» est appropriée pour parler de la Perse sassanide, de l'Empire byzantin, de la Russie et de l'Islam dans le chapitre 5 ? En d'autres termes, peut-on dire «Moyen Âge» pour parler de la naissance de l'État russe ou de la brillante civilisation musulmane ? Enfin, ce que le Moyen Âge nous a légué est loin d'être clairement exprimé, notamment dans le domaine économique.

Même si le chapitre six s'intitule *le Bas Moyen Âge occidental et le début de la Renaissance en Europe*, on y parle surtout et, probablement avec raison, de Renaissance. Les autres chapitres suivent tout simplement l'ordre chronologique, même si les titres ne le mentionnent pas. Et, comme pour tous les chapitres, le contenu est succinct, surtout pour le 20e siècle.

La grande qualité de ce manuel, c'est sa présentation. L'étudiante ou l'étudiant du collégial peut facilement trouver ce qu'il cherche. Les cartes nombreuses, les lignes de temps, les illustrations abondantes, les tableaux, les graphiques, les textes historiques, les tableaux-synthèse, les exercices méthodologiques, les révisions après chaque chapitre, l'activité d'intégration, le glossaire, tout contribue à rendre ce manuel intéressant pour les étudiants. Par contre, l'ouvrage est plutôt superficiel pour certaines parties de l'histoire, le Moyen Âge par exemple. Il faut aussi mentionner qu'à part la période de la Renaissance, on y parle très peu des aspects intellectuels, culturels et artistiques.

Avec les deux volumes présentés aujourd'hui — et pour lesquels je félicite les auteurs —, nous avons examiné six manuels d'histoire utilisés dans les collèges du Québec. Quel est le meilleur? Sincèrement, il m'est très difficile de répondre à cette question. Chaque manuel étudié possède ses points forts et ses points faibles. Pour ma part, quand j'étais encore, il n'y a pas si longtemps, professeur d'histoire, je préférais utiliser tous les livres que je pouvais, y compris les manuels québécois, pour préparer moi-même mes cours et je demandais à la bibliothèque de mon collège d'acheter trois exemplaires de chacun des manuels parus. Une chose certaine, c'est que tous les professeurs peuvent lire avec intérêt chacun de ces manuels.

NOTES

1- Turcotte, Marc. *Histoire de la Civilisation occidentale.* Ville Mont-Royal, Décarie, 1996. 448p.

2- William Travis Hanes III. *Civilisation occidentale: Continuité et changements.* Traduit de l'anglais par Suzanne Guertin et adapté par Louis-Edouard Augé. Laval, Éditions Études vivantes, 1997. XXIV-312p.

3- *Ibid.* page III.

AVIS

Toute personne désireuse d'animer un atelier au

1er congrès des sciences humaines

qui aura lieu à Trois-Rivières les 16 et 17 octobre 1998 est priée de communiquer avec

René J. Lemire
123, Saint-Honoré
St-Étienne-des-Grès
C.P .9
G0X 2P0

Téléphone:
Rés.: (819) 535-2241
Bur.: (819) 375-8931

Télécopie:
(819) 375-3785

UNE EXPÉRIENCE AGRÉABLE ET ENRICHISSANTE

RÉAL LAMPRON
EX-RESPONSABLE DU CONCOURS LIONEL-GROULX

LORSQUE, PENDANT L'ÉTÉ 1986, PIERRE LEDUC ET SON ÉPOUSE, DENISE, ME CONVIAIENT À PRENDRE LA DIRECTION DU CONCOURS NATIONAL LIONEL-GROULX AVEC L'APPUI DE MON CONFRÈRE DE TRAVAIL, RAYMOND FORTIN,S'OUVRAIT UNE EXPÉRIENCE, LONGUE DE DIX ANS, CONSTITUÉE DE BEAUCOUP DE BESOGNE ET D'AGRÉMENT. CE SONT LES PERSONNES QUI M'ONT APPORTÉ LE PLUS DE JOIE.

Il m'a été donné d'exprimer, en octobre 1986, notre admiration et notre reconnaissance aux deux nièces du chanoine Groulx qui appuyaient tellement bien le Concours national, avec attention et dévouement, tout le long de l'année académique et, avec un doigté vraiment exceptionnel, pendant le congrès, auprès des élèves que nous invitions à recevoir des prix. Depuis le début du Concours national, en 1979, mesdames Juliette Rémil-lard et Berthe Stapinsky avaient assumé l'administration et le secrétariat du Concours national avec un talent et un dévouement remarquables. Elles nous appuyaient totalement, conscientes de continuer l'oeuvre du chanoine Groulx par le Concours national. J'avais alors écrit à leur sujet dans le cahier de présentation:

«L'intelligence, la patience, la courtoisie, le dévouement... de ces deux personnes ne sont pas près d'être oubliés» par les responsables du Concours national. J'ajoutais: «Nous resterons un peu nostalgiques d'une qualité de personnes qu'on retrouve rarement».

Le départ de Juliette et Berthe Lalonde, nièces du chanoine Groulx — qui portent les noms de leur mari, Juliette Rémillard et Berthe Stapinsky — a amené un changement dans l'organisation du Concours. La direction de la Fondation Lionel-Groulx continuait à appuyer le Concours national, mais pas au même titre. Elle acceptait de recevoir et d'acheminer la correspondance. Les membres du conseil d'administration de la Société des professeurs d'histoire du Québec durent prendre en main l'administration et une partie du secrétariat du Concours national. Ceci changea mon rôle. La situation à mon sens, devint plus logique. De 1986 à 1989, j'agissais, comme ceux et celles qui m'avaient précédé à la tête du Concours national, comme un P.D.G., mon travail étant tellement facilité par la part importante du travail qu'assumaient Juliette Ré-millard et Berthe Stapinsky. Je répondais de tout l'aspect pédagogique du Concours national. Après 1989, mon rôle sera plutôt celui d'un secrétaire du Concours, épaulé par le personnel de la Fondation Lionel-Groulx. Le Concours national relèvera plus directement du conseil d'administration de la SPHQ.

Parmi les autres personnes qui m'ont accordé leur appui, je me félicite d'avoir invité Pierre Michaud à corriger le Concours national. Conseillé par Pierre Carle, président de la SPHQ à qui j'avais confié mon problème de correctiion, je me permis ce changement notoire. Auparavant, les copies des élèves étaient distribuées d'une région à l'autre. C'était toute une corvée dont je doutais de la valeur. Pierre Michaud, alors chargé de cours à l'UQAM, vivait une grève qui lui laissait une disponibilité. Nous en avons profité. Les membres du jury national ont été à même d'apprécier la qualité de la correction effectuée par Pierre Michaud. Ce professionnel leur préparait la sélection finale des copies et les normes de correction établies selon des critères pédagogiques rigoureusement choisis. De 1987 à 1997, sauf en 1992, Pierre Michaud a géré la correction provinciale, soit en corrigeant lui-même, soit en recrutant des personnes pour la correction. Je suis bien fier du choix de Pierre Michaud et de son travail commeresponsable de la correction.

Madame Micheline Dumont, professeure d'histoire à l'Université de Sherbrooke, nous a conseillé lorsque nous nous sommes adressé à elle lors de divers concours. Elle nous a prêté plusieurs documents. Elle a eu l'amabilité de fournir les textes qui ont servi à préparer le cahier de présentation du concours sur *«Les femmes au Québec au XX^e siècle: éducation, travail salarié et vie politique»*, lors du concours de l'année scolaire 1989-1990.

Pierre Caron, de la Fédération des Commissions scolaires du Québec (FCSQ). nous a aidé. À la suite du concours de 1988, qui portait sur les rébellions de 1837 et 1838, émerveillé comme nous par la qualité des bandes dessinées, il fit publier, aux frais de la FCSQ, un fascicule d'une cinquantaine de pages présentant les meilleures BD du concours. Par la suite, il nous a aidé dans la présentation de cahiers de présentation. Parfois en assumant entièrement le coût de publication. Le cahier de 1994-1994 a été imprimé par le personnel de la FCSQ et aux frais de cette dernière. Nous n'avons eu à défrayer que le côut du papier. Monsieur Pierre

Caron a eu l'amabilité de nous aider de ses conseils lorsque nous lui avons fait part de nos projets et de nos problèmes. Monsieur Fernand Paradis, directeur général de la FCSQ, a tenu à déléguer monsieur Pierre Caron comme membre de notre jury national de 1987 à 1996.

Raymond Fortin a représenté le ministère de l'Éducation au sein de notre jury national de 1987 à 1996. Il m'a constamment conseillé et m'a fourni plusieurs documents précieux qui ont rehaussé la présentation de notre cahier.

Gilles Bireau et Pierre Beaudoin ont représenté l'AIES au sein de notre jury national. Leur bienveillance et leur compétence nous ont rendu la tâche plus facile.

Depuis 1993, monsieur Jean-Marc Léger, directeur de la Fondation Lionel-Groulx, a voulu déléguer madame Lise Pothier à notre jury. La compétence et l'ardeur de cette ancienne présidente de la SPHQ sont bien connues. Avant 1992, l'Institut d'histoire de l'Amérique française déléguait un membre à notre jury; ce fut Alain Duchesneau, un jeune bien dynamique qui oeuvrait pour la revue *Cap-aux-Diamants*.

Pierre Michaud, Grégoire Goulet, Johanne Côté et Johanne Noiseux ont, dans l'ordre, représenté l'exécutif de la SPHQ au sein du jury. Avec compétence, il va sans dire.

En plus de ces personnes qui m'ont secondé, il conviendrait d'en nommer plusieurs autres: Jacques Décarie, la regrettée Danielle Dion-McKinnon, Raymond Duchesne, Ghislaine Desjardins, Rodrigue Samuel, Jacques Rouillard, Denise Monette, Lucy Sicard... et j'en passe.

J'aimerais terminer ce portrait de mon activité au Concours national Lionel-Groulx en évoquant les sujets qui ont été choisis.

1. En 1986-1987, le concours portait sur **Honoré Mercier**. 1987 marquait le centième anniversaire de sa prise du pouvoir à Québec. Cet homme politique demeure un nationaliste attachant.

2. 1987-1988 rappelait **Les Rébellions de 1837-1838**. Nous avons voulu célébrer à notre façon le 150e anniversaire de ces événements inoubliables.

3. 1988-1989 évoqua la période de **l'Union des Canadas**. Ce fut le moment où nous avons conquis une bonne partie de notre indépendance. La responsabilité ministérielle, acquise en 1848 grâce à Elgin et à Lafontaine, fut sanctionnée par la résistance du Gouverneur devant les menaces des coloniaux anglais. C'était le 140e annniversaire d'une grande victoire démocratique.

4. En 1989-1990, le concours portant sur **Les femmes du Québec au XXe siècle**, célébrait le cinquantième anniversaire du droit de vote accordé aux femmes du Québec par le gouvernement Godbout en avril 1940.

5. Le concours de 1990-1991 rappelait les débuts du parlementarisme**Notre premier parlementarisme, 1791-1811**. C'était célébrer le deux centième anniversaire de notre vie parlementaire à Québec.

6. L'année 1991-1992 fut une année sabbatique. Le super Concours sur le 350e anniversaire de la fondation de Montréal était assuré par la Fondation Lionel-Groulx.

7. **La crise économique des années 1930** évoquait, en 1992-1993, le soixantième anniversaire des années les plus dures de cette crise.

8. L'exécutif de la SPHQ choisit comme thème **Le travail des enfants** en 1993-1994. Ce fut cinquante ans après la loi imposant l'instruction obligatoire.

9. Le consours de 1994-1995 permettait de célébrer le 150e anniversaire de la parution du premier tome de l'*Histoire du Canada* de François-Xavier Garneau. Ce fut l'occasion de rappeler **la vie et l'oeuvre de François-Xavier Garneau**.

10. Pour 1995-1996, les membres de l'exécutif de la SPHQ suggéraient des sujets féministes. J'en choisis un que j'affectionne: **Nos communautés religieuses de femmes**. Il s'inscrit tellement bien dans notre histoire. Et c'est un sujet toujours vivant. Et riche.

C'est à la demande de monsieur Jean-Vianney Simard, ancien président du conseil d'administration de la SPHQ, que j'ai entrepris de raconter ce que j'ai fait pendant mes dix dernières années au service du Concours national Lionel-Groulx. Ce devoir m'a rappelé de bien agréables souvenirs.

LA GESTION DE CLASSE

Une préoccupation et une compétence

LAURENT LAMONTAGNE
C.S. CHOMEDEY DE LAVAL

ON ENTEND MANIFESTEMENT PARLER DE PLUS EN PLUS DE GESTION DE CLASSE, CAR ELLE EST UNE PRÉOCCUPATION POUR LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION. ARCHAMBAULT (1996) ATTRIBUE CET ÉTAT DE FAIT AUX RESTRICTIONS BUDGÉTAIRES QUI ONT CONTRIBUÉ À AUGMENTER LE RATIO ENSEIGNANTS-ÉLÈVES ET À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES GROUPES, RASSEMBLANT DES ÉLÈVES AYANT DES CAPACITÉS ET DES HABILETÉS VARIANT DE FAÇON IMPORTANTE. ELLE CONSTITUE UNE PRÉOCCUPATION MAJEURE POUR LES PARENTS, LES ADMINISTRATEURS ET LES ENSEIGNANTS (LEGAULT, 1993). DE MULTIPLES RECHERCHES ONT DÉMONTRÉ QUE MÊME LES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS N'ÉCHAPPENT PAS À CE PHÉNOMÈNE (LOUISE DUPUIS-WALKER IN NAULT, 1994).



Elle est par ailleurs une compétence professionnelle fondamentale à la réussite d'une carrière dans l'enseignement (Nault-Léveillé, 1997). D'autres résultats de recherches indiquent que la connaissance, entre autres, de différentes stratégies de gestion de classe est préalable à un enseignement efficace (Legendre, 1993, p. 506). La constatation que fait le Conseil supérieur de l'éducation est donc fondée: depuis qu'il y a enseignement, il y a conduite de la classe, mais plusieurs facteurs la rendent difficile (C.S.E., 1995) : une plus grande hétérogénéité des groupes, des styles d'apprentissage plus divers, un environnement immédiat (école) ou lointain (ministère) offrant des conditions d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins favorables. Charles (1997) considère d'ailleurs que la discipline en classe est l'un des principaux problèmes auxquels les enseignants font face et qu'elle représente un facteur déterminant quant à l'abandon de la profession. Il est donc temps que les universités et les commissions scolaires apportent des solutions à ce problème, autant en perfectionnement des enseignants qu'en formation initiale (Legault, 1993). À cet égard, le concept de pensée réflexive est au coeur des discussions sur les approches de formation des maîtres depuis le début des années 1980 (Nault, 1994). Parce qu'il vaut mieux anticiper les problèmes, l'approche préventive a amené cette dernière auteure à préférer un modèle réflexif en gestion de classe et à élaborer un instrument[1] qui permet de diagnostiquer des lacunes chez les enseignants ou pour améliorer la compétence de ceux désirant se perfectionner (Nault-Léveillé, 1997). **Traces** présente ici une brève recension de cinq ouvrages traitant de ce thème.

Archambault, Chouinard (1996)

L'ouvrage comprend trois parties : l'établissement et le maintien du fonctionnement dans la classe; le soutien de l'apprentissage et de la motivation; la résolution des problèmes de comportement. Il s'agit ici d'une approche éducative de la gestion de classe.

Gérer une classe est complexe et difficile : les restrictions budgétaires ont contribué à augmenter le ratio enseignant-élèves; les groupes sont devenus plus hétérogènes; chez un nombre croissant d'élèves, les besoins affectifs et sociaux ont des effets négatifs sur l'habileté à tirer profit de l'environnement pédagogique. Une adaptation des enseignants est nécessaire, au moment où le public est préoccupé par la qualité de l'enseignement et par l'utilisation des fonds publics. Le but de ce livre est d'étudier comment une gestion de classe efficace peut permettre aux enseignants de mieux répondre aux attentes de la société.

Devant l'évolution de la conception de la gestion de classe, les auteurs en arrivent à la définir ainsi: ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle.

Cette définition tient compte des catégories de variables suivantes, qui ont

selon Wang et autres[2] une importance déterminante sur l'efficacité de l'enseignement : le fonctionnement de la classe, la qualité de l'enseignement, la quantité d'enseignement, la direction de la classe et les interactions sociales des élèves avec l'enseignant.

Quatre orientations, présentes dans chacun des chapitres, ont guidé le choix de ces pratiques éducatives: l'importance de la prévention, l'accent mis sur la prise en charge par l'élève de son apprentissage et de ses comportements, toute intervention doit d'abord être éducative et finalement la pratique réflexive, puisque ces pratiques sont présentées d'une façon permettant aux enseignants de réfléchir aux leurs.

En résumé donc, trois parties : la première donne des outils pour établir le fonctionnement de la classe (règles et procédures) et comment le maintenir (chap. 1 et 2). La deuxième présente les pratiques éducatives des domaines affectif et métacognitif susceptibles de développer chez l'élève la prise en charge de son apprentissage (chap. 3 et 4). Finalement, la troisième traite des interventions éducatives pouvant être mises en place lorsque surviennent les difficultés (chap. 5, 6, 7 et 8).

Charles (1997)

Ce livre présente une analyse des modèles de discipline les plus importants des dernières années. Dix modèles sont présentés: quatre de nature théorique et six de nature pratique. Il offre enfin des suggestions pour élaborer soi-même un modèle de discipline.

Chaque chapitre présentant les modèles est construit de la même manière : notice biographique du ou des auteurs, apport au domaine de la discipline, orientation des travaux, concepts et enseignements, analyse et synthèse critique du modèle.

Le lecteur trouvera dans les pages suivantes une présentation des dix modèles sous forme de tableau, avec leur nature (théorique ou pratique), le nom du ou des auteurs, leurs apports au domaine de la discipline et les orientations de leurs travaux.

Conseil supérieur de l'éducation (1995)

Cet avis comprend trois parties : la première établit pourquoi on s'interroge à propos de la gestion de classe, la définit et en présente les différentes phases. La deuxième énumère des indicateurs d'une bonne gestion de classe, de la part des élèves et de l'enseignant et de quelles conditions facilitantes les enseignants manifestent le besoin. Enfin, la troisième partie propose des moyens pour les différents lieux de l'intervention éducative (classe, école, commission scolaire et ministère) susceptibles de faire progresser la gestion de classe.

C.S.E. : PREMIÈRE PARTIE

Plusieurs raisons expliquent cet intérêt pour la gestion de classe : c'est le coeur même du métier d'enseignant et depuis qu'il y a enseignement, il y a conduite de la classe. Mais elle s'est transformée, sous la pression de réalités nouvelles: des élèves en contexte d'éducation de masse, des rythmes d'apprentissage différents, pluriethnicité, intégration dans les classes d'élèves en difficulté, augmentation du nombre d'élèves dans les classes, difficulté de soutenir la motivation interne des élèves... Également, l'environnement immédiat ou lointain offre des conditions d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins favorables : l'établissement par, entre autres, un manque de cohérence dans le projet éducatif, la commission scolaire par ses décisions comme un changement dans la politique d'évaluation, ce qui peut avoir des répercussions sur la gestion de la classe, le ministère de l'Éducation, en prescrivant des program-mes trop chargés, la famille, ne fournissant pas toujours un appui adéquat à l'élève ou à l'école. Enfin, il est opportun de clarifier la notion de gestion de classe.

Le C.S.E. définit ainsi la gestion de classe : ensemble des actions - interactions et des rétroactions qu'elles suscitent - qu'un enseignant ou une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faires progresser dans leurs apprentissages et leur développement. Elle comporte une phase d'orientation et de préparation d'action (phase préactive), ce qui demande à l'enseignant de planifier et d'organiser, où il doit répondre à une série de questions touchant aux objectifs, aux préalables, au temps à consacrer à une activité ou encore comment l'attention des élèves sera sollicitée. La phase d'action et d'interaction (phase active et interactive) se passe dans la classe et consiste à agencer un espace d'apprentissage en tenant compte des activités planifiées et à interagir avec les élèves, tout en maintenant un climat permettant l'apprentissage. Enfin, une phase de rétroaction (phase postactive) est représentée par le réajustement, c'est-à-

... la gestion de classe ...

Tableau 1.1 Modèles de discipline	**Apports**	**Orientations**
	Modèles théoriques	
• Redl - Wattenberg 1951 Discipline par interaction avec le groupe	Compréhension de la mauvaise conduite en classe - description des variations du comportement des élèves seuls ou en groupe - appréhension des forces sociales et psychologiques influençant la conduite en classe.	Intérêt principal au comportement en groupe, à ses manifestations, à ses causes et au contrôle dont il peut faire l'objet. Aider les enseignants à comprendre le comportement en classe et à agir en conséquence.
• Néo-Skinnérien vers 1960 Discipline par modelage du comportement souhaité	La conduite d'un individu repose sur le fait que certains de ses comportements ont été ou non renforcés - modelage du comportement humain au moyen du renforcement.	Étude du processus d'apprentissage en examinant la manière dont les stimuli reçus par un organisme après l'accomplissement d'un acte influent sur l'apprentissage (formule R-S).
• Kounin 1971 Discipline par gestion de classe	Analyse scientifique détaillée de la relation entre certains comportements des enseignants en classe et les comportements des élèves qui y répondent	Identification des comportements de l'enseignant susceptibles d'amener les élèves à participer activement aux cours et de réduire la déviance.
• Ginott 1971 Discipline par gestion de classe	Rôle primordial de la communication - importance d'une communication exempte d'attaques et tenant compte des sentiments des élèves. L'adulte doit toujours traiter de la situation et non du caractère de l'enfant	Emploi de la communication congruente, très souvent et sur une longue période pour qu'elle soit efficace. L'autodiscipline est le résultat d'une série de petits pas entraînant des changements dans le coeur des élèves.
• Dreikurs 1972 Discipline axée sur l'enseignement démocratique et la neutralisation des buts erronés	Étude des causes sous-jacentes au mauvais comportement de l'élève en classe. Tous les êtres humains ressentent le besoin d'appartenance. Un enseignant démocratique dans une classe démocratique aidera les élèves n'ayant pas acquis cette appartenance.	Deux idées principales : établir une classe démocratique et un mode d'enseignement démocratique et identification et neutralisation des buts erronés poursuivis par les élèves incapables d'atteindre le but fondamental d'appartenance.
• Canter 1976, 1992 Discipline axée sur la gestion du comportement par l'affirmation de soi	Droit des élèves à avoir un enseignant capable de les aider à apprendre dans un environnement calme et sans danger et droit de l'enseignant d'enseigner sans être dérangé. Les élèves ont besoin de limites et désirent qu'on leur en impose et c'est la responsabilité de l'enseignant. Droit de l'enseignant d'exiger le soutien des administrateurs et des parents.	Idée maîtresse : montrer aux enseignants comment prendre la classe en charge de manière responsable; établir un climat permettant de répondre aux besoins des élèves; gérer le comportement de façon humaine; dispenser l'enseignement.

Tableau 1.1 Modèles de discipline	**Apports**	**Orientations**
	Modèles théoriques	
• Jones 1979, 1987 Discipline axée sur le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace	Rôle primordial de la communication non-verbale (langage gestuel, expression du visage, regard, proximité physique). Importance d'une aide efficace à l'élève en difficulté	Moyens d'aider l'élève à exercer la maîtrise de soi. Emploi du langage gestuel, manière d'accorder des récompenses, techniques pour aider les élèves durant les périodes de travail individuel.
• Glasser 1969, 1985, 1992 Discipline sans coercition, axée sur la satisfaction des besoins	Après 1985, approches susceptibles d'inciter les élèves à participer de leur plein gré aux activités scolaires. La coercition est vouée à l'échec.	Accent sur la qualité du travail de l'élève. Les activités scolaires contribuent à la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves (survie, appartenance, pouvoir, plaisir, liberté)..
• Gordon 1974, 1989 Discipline axée sur le développement de la maîtrise de soi	Accent sur le développement du sens des responsabilités et de la maîtrise de soi chez l'élève. Coercition inefficace. Il faut amener l'élève à intégrer la discipline à sa personnalité.	La seule discipline efficace consiste à amener chaque enfant à la maîtrise de soi et les enseignants peuvent jouer un rôle majeur dans le développement de cette aptitude. Ses travaux portent sur la façon dont les enseignants acquièrent de l'influence sur les élèves et sur l'usage qu'ils devraient en faire.
• Curwin-Mendler 1988, 1992 Discipline axée sur la dignité et l'espoir	Élaboration de techniques visant à faire renaître les sentiments de dignité et d'espoir chez les élèves et à améliorer leur comportement en classe.	Amélioration du comportement des élèves tout en reconnaissant leur dignité et en leur redonnant espoir. Suggestions sur la manière de motiver les élèves, de les conduire à la réussite et d'acquérir un comportement responsable.

dire pouvoir réfléchir sur l'origine des imprévus, pratiquer un regard systématique sur ce qui a été vécu et apporter les correctifs nécessaires.

C.S.E. : DEUXIÈME PARTIE

Le C.S.E. considère les indicateurs d'une bonne gestion de classe comme un ensemble de pratiques qu'on pourrait envisager comme gagnantes. Ils sont faits de certains comportements et attitudes s'exprimant en classe autant chez les élèves que chez les enseignants. À titre d'exemples, mentionnons pour les premiers le droit de parole ou le fait qu'ils posent des questions et chez les deuxièmes la passion du métier ou un bon sens de l'humour.

Cependant, conduire une classe suppose chez l'enseignant la présence de compétences qui sont selon le C.S.E. particulièrement requises aujourd'hui :

• Compétence à anticiper: habileté à proposer dans une séquence d'enseignement des défis d'apprentissage assez exigeants et aptes à susciter l'intérêt au point que l'ensemble de la classe soit en mesure de les franchir.

• Compétence à motiver : on dit de ces enseignants, entre autres :

— qu'ils sont ouverts, compréhensifs;

— qu'ils font preuve d'accueil;

— qu'ils proposent des objectifs exigeants;

— qu'ils aiment pas-

sionnément la matière qu'ils enseignent.

• Compétence à piloter un groupe-classe : elle a pour fonction de cristalliser les énergies autour de finalités, de faire exister le groupe-classe et d'aider la classe à effectuer des réajustements et à résoudre les conflits internes.

• Compétence à diversifier l'enseignement : c'est là une aptitude plus que jamais nécessaire, à cause de l'hétérogénéité des groupes, la pluralité actuelle ou la diversité des acquis antérieurs.

• Compétence à se remettre en question et à changer sa pratique au besoin, certaines façons d'enseigner étant devenues désuètes. Le maître doit inventer des pratiques pour renouveler l'enseignement.

Certaines conditions sont cependant nécessaires pour que ces compétences puissent se déployer: les aspects physiques et organisationnels (locaux, aménagement, stabilité du groupe, taille et composition, durée des périodes et matériel disponible), et le cadre institutionnel (concertation de tous les intervenants autour d'objectifs institutionnels communs, les échanges interpersonnels entre enseignants débutants et expérimentés, faire valoir les innovations et la participation collégiale aux décisions, qui permettent d'inventorier plus facilement les problèmes qui originent des conditions d'enseignement ou des contraintes institutionnelles).

Également, l'impact de certaines décisions de la Commission scolaire doit être considéré. Les enseignants désirent être consultés pour tout ce qui peut toucher à la conduite de la classe: la politique d'évaluation, la longueur des étapes ou les options offertes n'en sont que des exemples.

Enfin, en l'absence de finalités claires qui fassent consensus, beaucoup d'enseignants réduisent leur enseignement à la transmission de connaissances et relèguent au second plan le goût d'expérimenter et d'innover. Ils sont même parfois interpellés par les parents, qui désirent s'engager dans une collaboration constructive, mais il reste à trouver la façon de le faire car leur appui est un élément jugé utile par les enseignants quant à la conduite de la classe.

C.S.E. : TROISIÈME PARTIE

La troisième partie propose des moyens pour les différents lieux de l'intervention éducative (classe, école, commission scolaire et ministère) susceptible de faire progresser la gestion de classe.

Deux idées maîtresses supportent cette partie : la coresponsabilité de tous les intervenants du système scolaire pour améliorer la gestion de classe et l'amélioration continue : faire la classe exige de constantes adaptations rendues nécessaires par l'hétérogénéité des groupes, la nature du contenu enseigné ou les conditions environnementales.

A. Pratiques enseignantes révisées : certaines cibles sont à privilégier

• préparation de cours : trois raisons justifient selon le C.S.E. l'importance du plan pédagogique : il donne de la cohérence à la démarche de l'enseignant, il permet d'identifier les préalables nécessaires à un contenu donné et il permet le choix d'une stratégie adéquate.

• Diversifier les moyens d'enseignement

Dans un contexte d'enseignement collectif où les styles d'apprentissage varient, l'emploi de moyens sollicitant divers sens s'impose.

• Mettre davantage à profit le potentiel du travail d'équipe dans la classe

Le travail d'équipe crée la cohésion et la coopération dans un groupe, en plus de répondre aux besoins légitimes d'affiliation et d'identification des élèves. Il influence la motivation et peut faciliter l'apprentissage. Il constitue donc une démarche féconde.

• Créer et entretenir le bon climat de la classe

Il est démontré qu'un climat socio-émotionnel sain est une des caractéristiques des classes et des écoles efficaces. Les enseignants doivent s'interroger sur leur habileté à créer et entretenir une bonne communication interpersonnelle.

B. Des conditions facilitantes dans l'école

Tout établissement impose un modèle qui marque les rapports entre chaque enseignant et ses élèves. La conduite de la classe peut être améliorée si les enseignants sont soutenus par la direction et si est crée un réel dynamisme d'amélioration. La direction des établissements doit appuyer sa gestion et son leadership sur le partenariat, la confiance mutuelle, la responsabilisation et le travail en équipe. Pour ce faire, il faut :

• Créer une culture institutionnelle faite de communication, de transparence et de confiance.

• Susciter une volonté d'amélioration généralisée.

• Réduire les facteurs institutionnels défavorables à la gestion de classe.

C. Une commission scolaire ouverte aux changements nécessaires

Les commissions scolaires auraient avantage à consulter plus systématiquement leur personnel enseignant. Ici sont soulevées les questions de la décentralisation et du professionnalisme.

D. Un ministère qui épaule les actions des milieux

Le ministère n'est pas en contact direct avec les classes. Il exerce cependant une influence sur la formation des maîtres. La mise sur pied de classes-laboratoire pourrait permettre aux enseignants débutants d'entrer dans le système éducatif avec une expérience signifiante. Il importe également de continuer à revaloriser la profession enseignante, de réaliser des recherches - action en gestion de classe, de revoir les contenus de formation et d'assouplir certaines normes régissant les établissements, comme l'existence d'une offre de service éducatif plus diversifiée, pouvant renforcer l'émulation entre les établissements.

E. Des parents qui soient des collaborateurs

Même si une distance demeure nécessaire entre l'école et la famille, les parents constituent des alliés naturels et des collaborateurs précieux.

Nault (1994)

Cet ouvrage propose une réflexion sur le métier d'enseignant et traite de la planification des situations d'enseignement, de l'organisation du fonctionnement en classe, du contrôle durant l'action et de la pensée réflexive. Ce sont là les thèmes développés et une approche préventive de la gestion de classe est privilégiée.

La gestion de classe représente l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages, et son efficacité découle d'une bonne planification, traduite dans une organisation consciente des réalités de l'action. Le premier chapitre développe donc les facteurs essentiels supportant une bonne planification, qui est une activité qui tend à systématiser la séquence des actions à poser en salle de classe dans le but de poser des apprentissages. Les sous-composantes de la planification développées dans ce chapitre sont :

- la gestion des objectifs de contenu;
- la gestion des activités d'apprentissage et de matériel;
- la gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves;
- la gestion des moments critiques dans une journée et dans un cours;
- la gestion du temps.

Le deuxième chapitre précise les conditions organisationnelles entourant les situations pédagogiques sur les plans relationnel, matériel, social et didactique. L'auteure réfère aux routines et aux règles garantissant le fonctionnement en salle de classe. L'organisation est une activité qui consiste à identifier et à installer une manière de fonctionner efficace et ordonnée pour accomplir le travail à faire, tout en respectant les aptitudes et les besoins des élèves, de façon qu'ils demeurent assidus à la tâche sans perte de temps. L'organisation constitue le palier intermédiaire entre la planification et l'action.

Le troisième chapitre permet de vérifier l'efficacité du système de planification et d'organisation de l'apprentissage mis en place. Il s'agit du contrôle durant l'action, ainsi défini: ensemble d'habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation visant à assurer la conformité des opérations par rapport aux attentes planifiées, aux conditions de réalisation prescrites, aux exigences réglementaires et procédurielles, et qui permettent de corriger la situation durant l'action. Il comprend les sous-composantes suivantes, qui sont développées dans le chapitre :

- définir auprès des élèves ses attentes avec clarté et fermeté, tout en les rendant responsables du climat de la classe;
- établir les règles de fonctionnement en salle de classe;
- être hypersensitif au déroulement global de l'action ainsi qu'aux mouvements individuels;
- réagir aux différents mouvements qui surviennent en salle de classe.

Le dernier chapitre développe la maîtrise des habiletés requises en gestion de classe, en abordant le mécanisme de la pensée réflexive, considéré comme un mode d'apprentissage à la gestion de classe.

Rares sont les enseignants qui utilisent systématiquement le processus de la pensée réflexive, en tenant compte de moments précis et d'un ensemble d'objets constituant la dimension de la gestion de classe. Un inventaire des comportements de gestion de classe est donc présenté par l'auteure pour aider à acquérir et à améliorer une compétence professionnelle en gestion de classe, avec différents contextes d'utilisation.

Nault, Léveillé (1997)

On trouve dans ce livre un aperçu des différents modèles en gestion de classe, une présentation du questionnaire en gestion de classe (QGC) et un guide d'utilisation selon les besoins de l'utilisateur et les buts poursuivis.

La gestion de classe fait partie des compétences fondamentales nécessaires pour réussir une carrière dans l'enseignement. L'enseignement des techniques et des habiletés qu'elle implique a cependant été peu présent dans les program-mes de formation des enseignants. Elle se définit comme un processus complexe incluant trois dimensions : la dimension de la personne, la dimension pédagogique et les composantes de la gestion disciplinaire de la classe. Sept modèles en gestion de classe retenus pour la mise au point de l'instrument de recherche appelé QGC sont ensuite présentés, avec leurs principes de bases et leurs habiletés propres (Kounin, Dreikurs, Canter, Glasser, Gordon, Jones et Nault).

Le deuxième chapitre présente les bases scientifiques qui ont servi à la construction du QGC.

A. Élaboration du QGC

Il est dérivé de l'inventaire des comportements en gestion de classe (ICGC - Nault, 1994) mais il veut servir d'instrument de recherche. Les situations trop particulières et les redondances ont été éliminées et les auteurs ont produit une rédaction plus technique des situations pour qu'elles puissent être mesurées. Après une vérification de la représentativité des items par des spécialistes en enseignement, les items ont été organisés selon le modèle théorique de Nault, c'est-à-dire planification, organisation et contrôle.

B. Qualités métrologiques

Le QGC recèle deux qualités métrologiques : la validité et la fidélité.

La validité est de trois types:

- Validité théorique de contenu, ayant comme propriété de représenter les composantes du modèle conceptuel ayant servi à l'élaboration de l'instrument.
- Validité empirique: les items ont été jugés valables et importants dans notre contexte scolaire québécois par des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des enseignants associés, des étudiants à la maîtrise en éducation et des professeurs universitaires à la formation des maîtres.
- Validité factorielle : une analyse factorielle des réponses de 500 enseignants a permis d'identifier trois structures majeures du QGC qui pourraient servir à modéliser les théories de la gestion de classe, et ces structures sont représentées par trois facteurs obtenus suite à une rotation Varimax.

La fidélité du QGC a été établie par deux utilisations auprès de 500 enseignants et 437 étudiants - maîtres. Dans les deux cas, il a montré un coefficient de fidélité - homogénéité de 0,97.

Le dernier chapitre présente les items du QGC pouvant servir de cadre théorique pour la construction d'instruments d'observation. Il peut être adapté aux besoins par des regroupements conceptuels d'items autour de la planification, l'organisation et le contrôle, ou encore la gestion de temps, la dynamique de groupe et les nouvelles structures offertes par l'analyse factorielle de l'instrument original. Enfin, les items peuvent être regroupés par degré de difficulté, par la technique scalogrammique d'analyse des réponses. Au moment où ce livre a été écrit, il y avait trois versions expérimentées du QGC : la première a permis d'identifier le degré d'importance des items, lors de la mesure des qualités métrologiques; la deuxième a permis d'identifier les principales difficultés d'enseignants du primaire et du secondaire (Tessier et Dufour); la troisième a cherché à obtenir un indice du sentiment de compétence anticipé chez des stagiaires en adaptation scolaire et sociale.

RÉFÉRENCES

Archambault, Jean et Chouinard, Roch (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.

Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.

Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) (1995). *Avis au ministre de l'Éducation du Québec. Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire.* 50-0402. Sainte-Foy (Qué.): Service des communications du conseil supérieur de l'éducation.

Legault, Jean-Pierre (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal: Éditions Logiques.

Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Nault, Thérèse (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner.* Montréal: Les Éditions Logiques.

Nault, Thérèse et Léveillé, Christian Jean (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe.* Montréal: Les Éditions Logiques.

NOTES

1 Questionnaire en gestion de classe (QGC), Nault-Léveillé, 1997. Cet instrument mesure le degré de difficulté à réaliser, pour un enseignant donné, 65 situations d'enseignement représentant les grands courants en gestion de classe (modèles de Kounin, Dreikurs, Canter, Glasser, Gordon, Jones, Nault).

2 Wang, M.C., Haeertel, G.D. et Walberg, H.S. 1993. "Toward a knowledge base for school learning", Review of Educational Research, 63 (3), 249 - 294.



AUTEUR ET GRAND MANITOU* DE NOTRE HISTOIRE

Jacques Lacoursière a bâti une œuvre remarquable depuis sa participation à la mise à jour de l'***Histoire du Canada*** de Farley-Lamarche en 1968 qui l'amènera à collaborer à *Canada-Québec, synthèse historique.* Dix ans plus tard, il écrira *Nos racines* avec la collaboration d'Hélène-Andrée Bizier.

En 1996-1997, son *Histoire populaire du Québec* en quatre tomes connaît un succès sans précédent. Puis, ce sera la consécration avec la production d'Imavision, *Épopée en Amérique,* réalisée par Gilles Carle et diffusée à Télé-Québec, TVA et TV5.

Jacques Lacoursière nous transmet sa passion en nous offrant aujourd'hui une captivante collection de fascicules historiques.

Bonne lecture et bonnes retrouvailles avec cette formidable épopée en terre d'Amérique.

L'équipe de rédaction
1627, mot algonquin

ÉPOPÉE EN AMÉRIQUE
Notre histoire à lire et à collectionner

DE PRÉCIEUX OUTILS DE RÉFÉRENCE SUR L'HISTOIRE DU QUÉBEC

20 fascicules de 24 pages magnifiquement illustrés et faciles à consulter!

1. LA TRAVERSÉE DE L'ATLANTIQUE LES VOYAGES DE DÉCOUVERTE *(1000-1543)*
2. LES AMÉRINDIENS *Leur origine et le choc des cultures (XVIe et XVIIe siècles)*
3. CHAMPLAIN ET LE PEUPLEMENT *(1608-1673)*
4. LES EXPLORATEURS *(1608-1743)*
5. LA VIE QUOTIDIENNE DES HABITANTS *(1608-1760)*
6. LA NAISSANCE DU « CANADIEN » *(1608-1760)*
7. LES GUERRES FRANCO-ANGLAISES *(1629-1760)*
8. L'APPRENTISSAGE DE LA COHABITATION AVEC LES ANGLOPHONES *(1760-1792)*
9. UNE ÈRE DE PROGRÈS *(1792-1836)*
10. QUAND LA RÉVOLUTION GRONDE *(1837-1839)*
11. DU BAS-CANADA À LA CONFÉDÉRATION *(1840-1867)*
12. LA CONFÉDÉRATION ET SES COMPROMIS *(1867-1900)*
13. LES GRANDS PROGRÈS TECHNOLOGIQUES *(1900-1929)*
14. GUERRE, MESURES SOCIALES ET ANNÉES FOLLES *(1900-1929)*
15. LA CRISE *(1929-1939)*
16. LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE *(1939-1945)*
17. PORTRAIT DES RÉGIONS *(1945-1960)*
18. AUX SOURCES DE LA RÉVOLUTION TRANQUILLE *(1945-1960)*
19. LE QUÉBEC SOUS DUPLESSIS *(1944-1959)*
20. UNE CULTURE EN ÉBULLITION *(1945-1960)*

ABONNEMENT ÉPOPÉE EN AMÉRIQUE

ÉPOPÉE EN AMÉRIQUE

Nom : Prénom : Âge : Sexe :

Adresse : App. :

Ville : Province : Code postal : Téléphone : ( )

CHOIX D'ABONNEMENT :

Collection complète No 1 à 20 avec cartable pour 51,22 $ (incluant 6,27 $ de TPS et de TVQ) Qté__ X 51,22 $ = _____

Collection complète No 2 à 20 avec cartable pour 49,82 $ (incluant 6,10 $ de TPS et de TVQ) Qté__ X 49,82 $ = _____

Numéros spécifiques pour 2,79 $ chacun (incluant 0,34 $ de TPS et de TVQ) Qté__ X 2,79 $ = _____

ENCERCLEZ CHACUN DES NUMÉROS DÉSIRÉS :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Ajoutez les frais de poste et de manutention :

Option 1 collection complète Qté__ X 6,00 $ = _____

Option 2 (19 numéros - 2 à 20) Qté__ X 6,00 $ = _____

Option 3 Numéros spécifiques Qté__ X 0,50 $ = _____

Montant total de la commande _____

MODE DE PAIEMENT :
chèque ou mandat-poste inclus.
À l'ordre de Publicor Épopée en Amérique

VISA MASTERCARD

N° de la carte :

Date d'expiration :

Signature (obligatoire) :

Découpez, remplissez et postez le bulletin à :
PUBLICOR,
abonnements Épopée en Amérique,
7, chemin Bates, Outremont (Qc) H2V 1A6.

Prière d'allouer 2 semaines avant la livraison du premier envoi.

Offre valable au Canada seulement.

PLANIFICATION

LE MODULE 6 EN HISTOIRE 214

LAURENT LAMONTAGNE
C.S. CHOMEDEY DE LAVAL

À LA FIN DE CE MODULE, L'ÉLÈVE DEVRAIT COMPRENDRE DES ASPECTS DÉTERMINANTS DE L'ÈRE DES RÉVOLUTIONS EN OCCIDENT. LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE Y REÇOIT UN TRAITEMENT DE FAVEUR, COMME L'INDIQUE L'ORIENTATION DU MODULE. ON ATTEND DE L'ÉLÈVE QU'IL PUISSE DÉCRIRE LES ANTÉCÉDENTS ET LES PREMIÈRES MANIFESTATIONS DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE (OBJECTIF TERMINAL 6.1) ET QU'IL PUISSE CARACTÉRISER LES PRINCIPAUX CHANGEMENTS OCCASIONNÉS PAR LA NAISSANCE DE LA GRANDE INDUSTRIE (OBJECTIF TERMINAL 6.2)

L'adaptation du plan d'études dont il est ici question[1] a prévu quatre blocs de comportements attendus:

A. Situation dans le temps et dans l'espace :

Trois comportements attendus, que viennent mesurer trois questions formatives (numéros 601 à 603).

B. Objectif terminal 6.1 :

Dix-sept comportements attendus, dont neuf pour l'objectif intermédiaire 6.1.2 et huit pour l'objectif intermédiaire 6.1.3, que viennent mesurer respectivement cinq questions (604 à 609) et six questions (610 à 615).

C. Objectif terminal 6.2 :

Neuf comportements attendus, dont cinq pour l'objectif intermédiaire 6.2.1 et quatre pour l'objectif intermédiaire 6.2.2, que viennent mesurer dans les deux cas trois questions (616 à 621).

D. Objectif de récurrence:

Sept comportements attendus, que viennent mesurer cinq questions (622 à 626).

Environ treize heures sont consacrées à l'enseignement de ce module (dix à onze cours de 75 minutes), en mars et avril. Le plan d'études en guise d'introduction rappelle quelques conséquences de l'expansion européenne en Amérique (augmentation du capital des grands marchands et apport des produits des grandes exploitations agricoles comme le coton, qui sera à la base de l'essor de l'industrie textile), note l'augmentation de la population de l'Europe occidentale et les transformations du monde rural, pour rendre compréhensibles les mouvements migratoires vers les villes, les colonies et les États-Unis et présente la révolution industrielle en l'associant à la révolution commerciale du Moyen Âge, en la décrivant à grands traits et en la qualifiant de temps fort, c'est-à-dire d'étape marquante de l'histoire des sociétés occidentales. Pour la première fois, la production de biens autres qu'alimentaires domine l'économie des sociétés occidentales.

A. Situation dans le temps et dans l'espace : *l'élève devra être capable de :*

1. *Situer dans le temps en identifiant sur un ruban du temps la partie correspondant aux sociétés de la révolution industrielle.*

Le contexte d'apprentissage propose ici de demander aux élèves de nommer et de situer à l'aide d'un ruban de temps les sociétés étudiées précédemment et de situer avec eux les sociétés de la révolution industrielle (1750 à 1880).

2. *Situer dans l'espace en identifiant sur une carte les deux grands foyers de la Révolution industrielle.*

3. *Situer les sociétés de la révolution industrielle par rapport aux sociétés antérieures dans le temps et dans l'espace.*

À l'aide d'une carte muette du monde, on peut demander aux élèves de situer les sociétés précédemment étudiées, de localiser les deux foyers de la Révolution industrielle, c'est-à-dire l'Angleterre et le nord-ouest de l'Europe d'une part et le nord-est américain d'autre part. On pourra aussi faire observer le déplacement géographique des sociétés étudiées, du sud vers le nord et de la Méditerranée vers l'Atlantique-nord.

B. Objectif terminal 6.1 : ***décrire les antécédents et les premières manifestations de la Révolution industrielle.*** *L'élève devra être capable de :*

4. *Identifier deux des principales inventions techniques dans la mécanisation de l'industrie du textile au cours de la deuxième moitié du 18e siècle.*

On touche ici aux facteurs à l'origine de la Révolution industrielle (objectif intermédiaire 6.1.2), un premier étant les progrès techniques (inventions dans l'industrie textile, progrès dans la métallurgie du fer et machine à vapeur). Le contexte d'apprentissage suggère ici d'observer une machine à filer actionnée à l'énergie hydraulique et un métier à tissser mécanique et à les comparer à un rouet du Moyen Âge et à un métier à tisser manuel pour faire ressortir les avantages d'augmentation de la production et de diminution des coûts de main-d'œuvre.

5. *Identifier deux progrès importants dans la métallurgie du fer au cours du 18e siècle.*

Ces progrès sont d'abord l'utilisation du charbon (coke), abondant en Angleterre et utilisé pour faire fondre le métal et la technique du puddlage, qui permet de réduire la teneur en carbone du métal, le rendant ainsi plus souple et plus résistant.

6. *Caractériser la machine à vapeur.*

Il pourrait être indiqué de rappeler aux élèves certaines notions étudiées en sciences physiques, comme la vaporisation de l'eau et la dilatation des gaz sous l'effet de la chaleur, et à l'aide d'exemples simples comme une bouilloire d'expliquer la transformation de la force de la vapeur en mouvement mécanique.

7. *Établir des liens entre la machine à vapeur et ses avantages.*

Par rapport à l'énergie hydraulique, elle est aussi puissante sinon plus que les moulins à eau; elle jouit d'une souplesse de localisation, étant indépendante des cours d'eau; elle est constante et fiable, ne dépendant pas des variations climatiques.

8. *Identifier des applications de la machine à vapeur dans les secteurs :*

- *des mines:* pompe et élévateur;
- *du textile :* machines à filer et à tisser;
- *du transport:* locomotive et bateau;
- *de la métallurgie:* soufflet et marteau-pilon.

9. *Établir des liens entre la révolution industrielle et les divers facteurs à son origine.*

10. *Identifier les ressources naturelles ou les matières premières requises (deuxième facteur de la révolution industrielle).*

- *au fonctionnement de la machine à vapeur:* le charbon, abondant en Angleterre;
- *à l'industrie de la métallurgie:* charbon et fer;
- *à l'industrie textile:* coton.

11. *Établir des liens entre les ressources naturelles requises aux industries métallurgiques et textiles et la localisation des deux grands foyers de la Révolution industrielle.*

12. *Identifier les autres facteurs de la naissance de la Révolution Industrielle :*

Capitaux: expliquer qu'une certaine somme d'argent est nécessaire pour créer des usines, acheter des matières premières, payer les travailleurs... et qu'ils proviennent au début d'artisans-entrepreneurs, puis de grands propriétaires, de marchands et de banquiers.

Main-d'œuvre: les usines avaient un besoin élevé en main-dœuvre non spécialisée, hommes, femmes ou enfants et elle était disponible, à cause des transformations du monde rural et des transformations du mode de production (artisanal à industriel).

Entrepreneurs: leur rôle était essentiel, car ils possédaient et rassemblaient les moyens de production. Ils forment ce qu'on appelle la bourgeoisie industrielle (lien à faire ici avec la bourgeoisie marchande du Moyen Âge) et constituent un des groupes sociaux des sociétés industrielles, avec les classes moyennes et les ouvriers.

13. *Caractériser la production industrielle.*

À partir d'ici, l'élève doit être capable de montrer le lien entre les principales activités économiques (production, commerce, transport) de la Révolution industrielle (objectif intermédiaire 6.1.3). La production industrielle se caractérise par l'utilisation de machines, manœuvrées par des ouvriers non-spécialisés en usines, organisés selon le principe de division des tâches.

14. *Caractériser les produits manufacturés.*

Ils sont de même type, fabriqués en série, en grande quantité et de moindre coût que les produits artisanaux équivalents.

15. *Établir des différences entre la production artisanale et la production industrielle; et entre le produit artisanal et le produit manufacturé.*

Ce comportement attendu se prête bien à l'utilisation de tableaux. Le contexte d'apprentissage suggère les deux ci-contre.

Modes de production

Mode de production/ caractéristique	Artisanal	Industriel
Outil	manuel	machine-outil
Lieu	maison ou atelier	usine
Travailleur	artisan	ouvrier non-spécialisé
Tâche	toutes les tâches	division des tâches

Produits

Produits/ caractéristique	Artisanal	Manufacturé
Forme	variable	uniforme
Fabrication	à la pièce	en série
Quantité	petite quantité	grande quantité
Coût	plus élevé	moindre

16. *Établir des liens entre le moindre coût des produits manufacturés et leurs autres caractéristiques.*

17. *Caractériser l'accroissement du commerce.*

18. *Établir des liens entre la croissance de la production industrielle et l'accroissement du commerce.*

(voir schéma #1

La flèche numéro 1 se lit et s'explique ainsi :

- expansion des marchés: augmentation du volume de vente des produits et du volume d'achat des matières premières, avec incidence sur le transport;
- naissance des grands magasins, plus avantageux que les boutiques, en termes industriels : variété de produits, au même endroit, à prix fixe et à bas prix;
- diffusion du papier-monnaie, émis par les banques et transmissible à n'importe lequel porteur. L'enseignant pourrait ici faire observer l'aspect diachronique des moyens de paiement étudiés jusqu'ici (troc, monnaie métallique, même si celle-ci a été approchée comme moyen de verser les impôts à Rome, lettre de change - principe directeur # 2.3.4, p. 13 du programme);
- rôle accru des banques: on peut ici avec les élèves rappeler le rôle du changeur - banquier au Moyen Âge et les nouvelles fonctions de la banque : émission de billets de banque, administration des épargnes et financement des entreprises commerciales et industrielles.

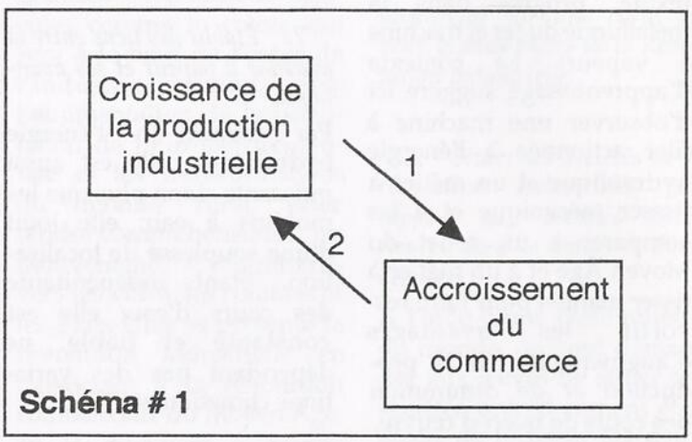


Schéma # 1

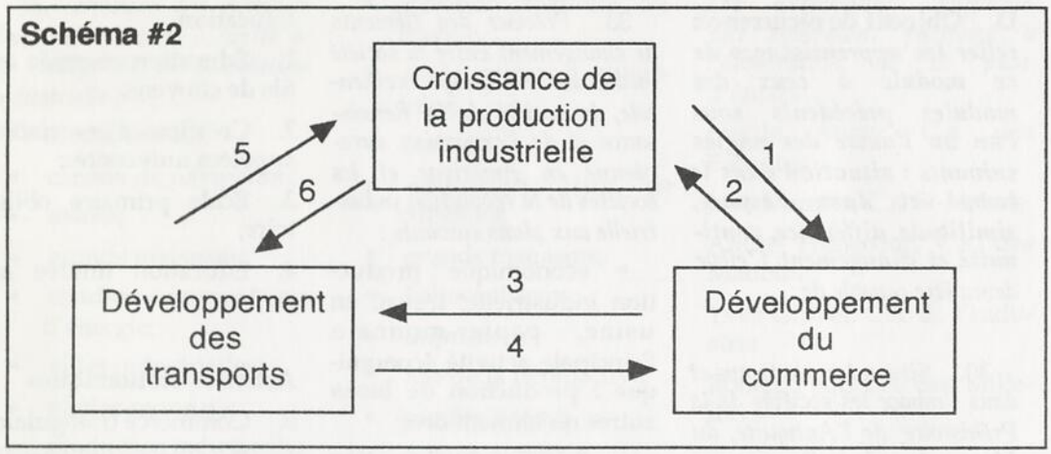
La flèche numéro 2 se lit et s'explique ainsi :

- les effets du développement du commerce sur la production sont en terme de croissance : augmentation de la demande de produits, donc de la production et plus grande disponibilité de capitaux à investir.

19. *Caractériser la révolution des transports :*

- développement des canaux;
- développement des chemins de fer;
- mise au point du bateau à vapeur.

Schéma #2



20. *Établir des liens entre la production industrielle, le commerce et les transports.*

(voir schéma #2)

Flèche numéro 3 :

• le développement du commerce a des effets sur les transports : expansion des réseaux de canaux et de chemins de fer et augmentation de la navigation maritime.

Flèche numéro 4 :

• le développement des transports à son tour a comme effets sur le commerce: diminution des frais, augmentation et accélération des transactions et expansion des marchés.

Flèche numéro 5 :

• le développement des transports influence la production industrielle notamment par un développement accru de l'industrie métallurgique.

Flèche numéro 6 :

• la croissance de la production industrielle provoque un plus grand besoin de transports rapides, puissants et efficaces.

C. Objectif terminal 6.2 : *caractériser les principaux changements occasionnés par la naissance de la grande industrie.* *L'élève devra être capable de :*

21. *Caractériser les conditions de travail à l'usine.*

22. *Caractériser les conditions de travail des femmes et des enfants.*

Il s'agit à partir d'ici d'identifier les principales transformations du monde du travail (objectif intermédiaire 6.2.1). Le contexte d'apprentissage propose de faire appel aux élèves pour poser les caractères essentiels d'une usine aujourd'hui : lieu de fabrication, forte mécanisation, main-d'œuvre plus ou moins spécialisée, horaires, salaires, congés, etc. pour comparer avec les usines de la Révolution industrielle : vue extérieure (cheminées crachant de la fumée), omniprésence des machines, préséance de celles-ci sur les conditions de travail des ouvriers, salaires bas et variables.

23. *Établir des ressemblances et des différences entre les conditions de travail au champ et les conditions de travail à l'usine (horaire, salaire, type de travail).*

24. *Caractériser les associations ouvrières.*

• principal moyen de pression : la grève;

• regroupement de travailleurs partageant des intérêts et des revendications communs;

• principales revendications :

- augmentation des salaires;

- réduction du temps de travail;

- reconnaissance des droits d'association et de grève;

- fin de l'exploitation des femmes et des enfants;

- amélioration de la sécurité et des lieux de travail;

- droit de vote pour tous et droit à l'instruction publique.

25. *Établir des liens entre les conditions de travail à l'usine et la naissance des associations ouvrières.*

26. *Établir des liens entre le développement de l'industrie manufacturière et l'accroissement de l'urbanisation.*

On touche à partir d'ici à l'objectif 6.2.2 : montrer que la multiplication du nombre des usines accroît l'urbanisation et ses problèmes. En comparant deux cartes de l'Europe, une vers 1800,

l'autre vers 1850, il est possible de faire observer l'augmentation du nombre de villes et de la population qui y vit; ensuite de faire le lien entre le site de ces villes et les zones industrialisées, les usines de fer et de charbon, les chemins de fer; de saisir et d'illustrer la chaîne de causalité entre la croissance de la production industrielle et le développement urbain.

27. *Caractériser les conditions de vie dans les villes industrielles (logement, hygiène, services publics).*

On connaît ces conditions de vie dans les villes industrielles : manque de logements, conditions d'hygiène et de chauffage pitoyables, absence ou insuffisance de services publics, entassement près des usines, maladies épidémiques, taux élevé de mortalité

28. *Établir des liens entre les conditions de vie dans les villes industrielles, les conditions de travail à l'usine et l'apparition d'établissements d'aide sociale à la fin du 19e siècle.*

29. *Établir des liens entre les nouveaux besoins de la société industrielle, les revendications syndicales et l'instauration de l'instruction primaire obligatoire.*

D. Objectif de récurrence: ***relier les apprentissages de ce module à ceux des modules précédents sous l'un ou l'autre des angles suivants : situation dans le temps et dans l'espace, similitude, différence, continuité et changement.*** *L'élève devra être capable de :*

30. *Situer dans le temps et dans l'espace les sociétés de la Préhistoire, de l'Antiquité, du Moyen Âge, de la Renaissance et de l'expansion européenne en Amérique, ainsi que la société de la Révolution industrielle.*

31. *Établir des rapports de similitude ou de différence entre les sociétés de la révolution industrielle et les sociétés étudiées précédemment.*

32. *Préciser un élément de continuité entre la société médiévale en Europe occidentale, la société de la Renaissance et de l'expansion européenne en Amérique, et les sociétés de la révolution industrielle aux plans suivants :*

- économique : le capital, le capitalisme commercial;
- civilisation : consolidation des sociétés occidentales (civilisation occidentale) aux plans économique et technique.

33. *Préciser des éléments de changement entre la société médiévale en Europe occidentale, la société de la Renaissance et de l'expansion européenne en Amérique et les sociétés de la révolution industrielle aux plans suivants :*

- économique : production industrielle, travail en usine, papier-monnaie. Principale activité économique : production de biens autres qu'alimentaires;
- technique : invention de la machine à vapeur et applications : locomotive et bateau à vapeur; révolution dans les transports : canaux et chemins de fer; mécanisation de l'industrie textile : production en série; nouvelle source d'énergie: le charbon; développement des villes industrielles.
- social: entrepreneurs, ouvriers, législation ouvrière, syndicalisme;
- culturel: instruction primaire obligatoire

34. *D'ordonner chronologiquement des manifestations de la Préhistoire, de l'Antiquité, du Moyen Âge, de la Renaissance et de l'expansion européenne en Amérique, et de la révolution industrielle.*

L'élève est ici invité à nommer la société à laquelle s'applique une expression et à en placer le numéro sur une bande du temps :

Éducation

1. Éducation réservée aux fils de citoyens;
2. Création d'associations appelées universités;
3. École primaire obligatoire;
4. Éducation limitée aux scribes

Activités économiques

5. Commerce triangulaire;
6. Production industrielle;
7. Apparition du capital;
8. Naissance de l'agriculture.

Caractéristiques sociales

9. Européen/Amérindien;
10. Scribe/Grand dignitaire;
11. Entrepreneur/ouvrier;
12. Bourgeois / artisan;
13. Empereur/légionnaire.

Techniques (illustrations)

14. Machine à vapeur;
15. Chadouf;
16. Charrue à soc de fer;
17. Imprimerie.

Constructions

18. Cathédrale;
19. Usine;
20. Pyramide;
21. Parthénon.

35. *Préciser des éléments dont notre société a hérité de la société de la Révolution industrielle :*

- chemin de fer;
- canaux de navigation;
- usines;
- grands magasins;
- charbon comme source d'énergie;
- villes industrielles;
- papier-monnaie;
- production industrielle;
- entrepreneurs;
- ouvriers;
- syndicalisme;
- législation ouvrière;
- école primaire obligatoire;
- établissements d'aide sociale.

36. *Associer à l'une ou l'autre des sociétés étudiées des éléments dont notre société a hérité :*

- agriculture, élevage;
- alphabet;
- arme à feu;
- banque;
- capital;
- cathédrale;
- charbon (source d'énergie);
- charrue à soc de fer;
- christianisme;
- collecte des impôts;
- démocratie;
- division sexuelle du travail;
- école primaire obligatoire;
- écriture;
- éducation (fils de citoyens);
- grands magasins;
- héliocentrisme;
- imprimerie;
- lois de la perspective;
- moulin à vent;
- papier-monnaie;
- partage politique et culturel de l'Amérique;
- planisphère;
- premiers villages;
- production industrielle;
- protestantisme;
- réseau routier;
- sédentarité;
- troc;
- université;
- usines.

Le plan d'études se termine ici. Nous espérons que l'approche utilisée pour l'objectif 6.1.3 (interdépendance des principales activités économiques) a su clarifier le contenu de cet objectif, un tant soit peu complexe, avouons-le.

Les enseignants suivants ont également participé à l'élaboration de ce plan d'études :

Lisette Auger, C.s. des Patriotes

Jean Dumais, C.s. St-Jérôme

André Francoeur, C.s. des Manoirs

Yves Gravel, C.s. de l'Industrie

Robert Petit, C.s. des Mille-Iles

NOTES

1. Commission scolaire Chomedey de Laval (1995). *Planification pédagogique : module 6.* **Traces** a publié le plan d'études du module 5 (vol. 35, # 1) et ce qu'est cette planification pédagogique en histoire générale (vol. 34, # 5). Le lecteur pourrait avoir avantage à s'y référer.

Le Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne

Si vous enseignez l'histoire canadienne de la 1ère année du primaire à la 5ième secondaire ou encore le CPO en Ontario, vous êtes éligible.

Si les formulaires de mise en candidature ne sont pas disponibles dans vos écoles en janvier 1998 entrez en communication avec:

La Société d'histoire nationale du Canada
York/Toronto 1833, 260 rue Adelaide est
C.P. 59 Toronto ON M5A 1N1
1-800-861-1008
Télécopieur (416) 955-0815
e-mail: coedcomm@globalserve.on.ca
http://www.cyberspc.mb.ca/~otmw/cnhs/cnhs.html

LA MUSIQUE AU SERVICE DE L'HISTOIRE

En histoire 214 et 414.

PIERRE GINGRAS
COLLÈGE NOTRE-DAME DE LOURDES - LONGUEUIL

LA MUSIQUE A TOUJOURS JOUÉ UN RÔLE IMPORTANT DANS L'HISTOIRE DU MONDE. ELLE A ACCOMPAGNÉ LES MOMENTS HEUREUX ET MOINS HEUREUX CHEZ TOUS LES PEUPLES; ELLE A CHANTÉ LA GLOIRE DE DIEU (TALLIS, OCKEGHEM, MOZART, BACH ET HANDEL), DES ROIS ET DES GRANDS SEIGNEURS (MARAIS ET MOZART); ELLE A EXALTÉ LA PUISSANCE ET LE MYTHE DU SURHOMME (RICHARD WAGNER ET SON OPÉRA MODERNE) TOUT EN PERMETTANT À UN INDIVIDU COMME HITLER DE S'EN INSPIRER DANS SA QUÊTE DE LA DOMINATION DU MONDE.

La musique a marqué les générations, que l'on pense à l'époque des Beatles ou d'Elvis ou même des Backstreet Boys. Je crois donc qu'en utilisant la musique en histoire, nous pouvons susciter l'intérêt de l'élève «qui sommeille». Le présent article permettra de vous créer une banque de musiques susceptibles d'intéresser vos élèves ou du moins de les surprendre.

L'utilisation de ces musiques peut varier selon votre imagination, votre intérêt personnel ou votre habileté à vous servir de matériel didactique varié. Rien ne vous empêche de faire jouer un DC en entier représentant une période historique, pendant que vos élèves font un travail individuel ou en équipe sur cette période.

L'écoute d'extraits musicaux pendant une situation d'apprentissage en histoire, soit comme déclencheur (pour susciter l'intérêt, la curiosité de l'élève), soit comme information dans la collecte et le traitement des informations ou soit comme réinvestissement (relier l'apprentissage à leur propre réalité), apportera une nouvelle perspective à votre enseignement.

NOTE: J'ai utilisé l'abréviation DC ou DCs pour disque compact au singulier et au pluriel.

Histoire générale:

Module 1: L'histoire et ses matériaux.

Ce module vous donne toute la latitude possible, si vous avez gardé «vos vieilleries», c'est le temps de les sortir, par exemple: votre tourne-disque à rouleau, votre «pick-up» à 78 tours, vos vieux 78 tours, vos 45 tours, vos 33 tours, vos cassettes 8 pistes, vos cassettes pour magnétophone, votre lecteur DC portatif et vos DCs. Imaginez, quelle évolution! Et vous avez vos documents matériels et audiovisuels. Vos pochettes de disque ou vos boîtiers de DC peuvent même servir de documents figurés.

Vous pouvez utiliser la musique pour faire comprendre **les concepts de génération, de période et d'époque**, par exemple: votre musique par rapport à celle de vos enfants. Les extraits musicaux peuvent donner vie à votre ligne du temps et permettre à l'élève de réaliser d'une façon pratique ce qu'est un anachronisme.

Module 2: La Préhistoire et les premières civilisations.

<u>La préhistoire:</u>

La préhistoire est à la fois la période la plus facile et la plus difficile à présenter en musique. Je pense cependant que la solution la plus simple est d'utiliser un DC de jeux et de chants inuits; vous avez le choix, mais il en existe un très bon enregistré par l'Unesco. Pendant cette période, les instruments de sonorité qui produisent simplement un certain son qualitatif font leur apparition bien avant l'invention de la tonalité ou l'exécution d'une mélodie donnée. On parle donc surtout de rythme et l'outillage sonore peut se résumer à des hochets d'argile, des racleurs en os entaillé en dents-de-scie, des cliquettes et des effets en os percé. Ces instruments servent en même temps à chasser les esprits et à soigner les maladies. Vous pouvez donc aussi utiliser un DC de chants et de musiques amérindiennes; voici **une suggestion pratique**, parce que ce DC pourra vous servir pour d'autres périodes historiques.

*** L'Aventure... en musique, Les Fêtes de la Nouvelle-France,** disque officiel, Musée de la Civilisation et Via Musique, LLL 97004.

L'Égypte:

*** Ancient Egypt,** a Tribute Composed and Performed by Ali Jihad Racy, Lyrichord Discs Inc., LYRCD 7347. *Ce DC réussit très bien à créer un climat propice au travail en classe; il nous fait entendre les instruments de musique qui ont probablement existé à l'époque des pharaons, comme la flûte en roseau, m'at ou nay (pièce #1), le luth à petite caisse allongée (pièce #2) et les cymbales à doigts (pièce #3). La pièce #6 recrée l'ambiance d'une procession funéraire avec les instruments et les voix, c'est magnifique pour faire comprendre le côté solennel de l'entrée du Pharaon dans sa deuxième vie. Ali Jihad Racy est un musicien reconnu, un ethnomusicologue et un spécialiste de la musique du Moyen-Orient, c'est donc un DC sérieux.*

Module 3: Athènes et Rome dans l'Antiquité.

Athènes:

La musique est quotidiennement mêlée à la vie grecque depuis les temps de la Crète jusqu'à la décadence hellénistique. Elle entre dans tous les mythes. La Grèce musicale possède tous les genres de musique. Elle a sa musique de troubadours avec les aèdes psalmodiant les épopées, ses oratorios avec les grands chants choraux des hymnes religieux, sa musique d'apparat avec les odes de Pindare, ses lieder avec les chansons d'amour de Sappho accompagnées sur la lyre, ses musiques de table avec ses chansons de banquets et son opéra avec la tragédie. Malgré tout, notre connaissance directe de la musique grecque se borne à une vingtaine de morceaux que l'on peut retrouver en partie sur deux DCs.

*** Music of Greek Antiquity** (Musique de l'Antiquité grecque), Petros Tabouris, F.M.Records S.A., SMP 653. *Plusieurs pièces musicales proviennent de l'Antiquité et les autres sont reconstituées à partir d'anciennes mélodies. Le DC est accompagné d'un livret (textes en grec et en anglais) qui explique la provenance des recherches sur les danses anciennes, sur la théorie musicale et sur les instruments de musique utilisés à l'époque de la Grèce antique. La cithare (kithara), entièrement en bois, a une belle sonorité grave (pièce #9). La lyre est également très utilisée (pièce #11) et elle est souvent désignée soit par le nom de phorminx, soit par celui de cithare par les Grecs d'Asie Mineure comme les Grecs insulaires, les Ioniens. L'aulos (pièce #12) (ou hautbois) décrit en détail par l'écrivain grec Théophraste (environ 372-287 avant J.-C.) est déjà bien perfectionné: l'instrument se compose de trois parties: le bec (dzeugos), la partie médiane (holmos) et le tube (bombyx). Les première et troisième parties sont en roseau, la partie médiane en os ou en ivoire. Le nombre des trous des auloi est passé avec le temps de 10 à 16 et selon les auteurs antiques, chaque trou permet l'émission de trois sons de hauteurs différentes. Le chant tient aussi une place très importante dans la musique grecque ancienne, plusieurs pièces en témoignent.*

*** Musique de la Grèce antique,** Atrium Musicae de Madrid, Gregorio Paniagua, Musique d'abord, Harmonia mundi, France, HMA 1901015. *Le DC est présenté dans un petit livret en français où l'on retrouve les oeuvres, leurs auteurs et/ou les époques et les sources. L'orchestre utilise des copies conformes des instruments grecs anciens: à cordes, à vent et à percussion.*

Rome:

Sous l'Empire, les fanfares de cent trompettes, les chorales de deux mille chanteurs relèvent plutôt du cirque où elles se déroulent. Les Romains aiment le bruit, mais ils découvrent et maintiennent plus ou moins l'héritage grec jusqu'à la décomposition de l'Empire en 476.

*** SYNAULIA, Music from Ancient Rome,** Volume 1, Wind Instruments, AMIA-TA Records, 1996, ARNR 1396. *La musique représente une part importante de la vie des ...Étrusques; ils sont les premiers à utiliser la trompette tyrrhénienne (trompette guerrière). Les Romains reprennent aux ...Étrusques leur technique de fabrication des trompettes et des cors de bronze qui deviennent les instruments dominants de la musique martiale romaine (pièce #7). La musique instrumentale trouve sa place à Rome dès les premiers temps qui suivent sa fondation. On y retrouve la tibia, un court fifre d'origine étrusque, souvent dédoublé en tibia dextra et tibia sinistra (pièces # 1, 5, 6, 10, 12, 13). On retrouve l'usage de la tibia dans les anciennes cérémonies religieuses. Le principal instrument des fantassins est la tuba avec son tuyau conique droit d'environ 125 cm environ (pièce #9). On peut la voir sur la colonne Trajane à Rome avec un autre instrument à embouchure, à tuyau de faible diamètre, légèrement conique recourbé soit en cercle, soit en demi-cercle, la buccina (pièce #8). Les cymbales romaines sont fréquemment utilisées (pièces #7, 14, 22). Dans les faits, aucune notation musicale nous permettant de reconstruire la musique de l'ancien Empire romain n'a été préservée; c'est la connaissance des anciens instruments*

... LA MUSIQUE AU SERVICE DE L'HISTOIRE

qui a permis cette reconstruction. Ce DC vous transporte à l'époque de la toute-puissante Rome impériale et de son invincible armée (pièces #7, 8, 9); ajoutez à cela l'extrait de la vidéo où Spartacus doit affronter les légions romaines, vos élèves auront compris l'un des facteurs de l'expansion et du maintien de l'empire.

Module 4: La société médiévale en Europe occidentale.

Dès la chute de l'Empire romain, la chrétienté se prononce pour la musique vocale et plusieurs instruments de musique antiques disparaissent ou tombent dans l'oubli; l'Église voit dans ceux qui se maintiennent les instruments des «musiciens du diable». Pourtant, les peintures et les sculptures des premiers temps médiévaux témoignent clairement de la présence de toute une série d'instruments dans les événements de la vie quotidienne.

La musique instrumentale médiévale est surtout le fait des jongleurs et des musiciens errants (troubadours). Au XIIIe siècle, un jongleur provençal devait savoir jouer de neuf instruments: de la vièle, de la cornemuse, de la flûte, de la harpe, de la vielle, de la gigue, du décacorde, du psaltérion et de la chrotta. Plusieurs DCs concernant cette période se trouvent sur le marché, en voici trois:

* **Gérard Zuchetto chante LES TROUBADOURS XIIe et XIIIe siècles**, avec Patrice Brient et Jacques Khoudir, Gallo CD-529, 1988. *Ce DC a l'avantage de bien illustrer le rôle du troubadour qui passe le message universel de l'Amour courtois, qui érige de nouveaux rapports d'égalité entre l'homme et la femme. Dans le texte des troubadours, le mot commande le son, et dans leur musique, les sons appellent les mots. Avec l'attrait qu'a provoqué le nouveau LOVE STORY chez les jeunes, ils seront certainement en mesure de comprendre l'importance de l'Amour pendant le Moyen Âge en écoutant ce DC.*

* **Rue des Jugleors, Jongleurs, ménestrels et goliards de Paris**, Ensemble Anonymus, direction: Claude Bernatchez, Musique instrumentale et vocale du XIIe au XIVe siècle, Analekta, AN 2 8002, DDD, 1994. *La danse a aussi une place importante dans la vie quotidienne du Moyen Âge. L'estampie (ou istanpitta) s'avère la forme la plus répandue, elle est probablement une danse en couple, contrairement à la farandole qui est une danse en ligne ou en rond. L'Ensemble Anonymus nous fait entendre plusieurs instruments d'époque comme: le zarb, le tar, le luth, la vièle, la tambourine, l'organetto, la flûte à bec, la cornemuse, le tympanon, la guimbarde, le oud et le saz.*

* **Music of the Crusades** (Musique des temps des croisades), The Early Music Consort of London, David Munrow, London Serenata, 430 264-2, 1991. *Ce DC est aussi très bien fait, on y retrouve des estampies, des chants d'amour et des cantiques religieux. On peut fort bien l'écouter pendant un travail en classe sur le Moyen Âge.*

Le Moyen Âge est aussi caractérisé par le travail des moines copistes. Ce travail consiste à transcrire des manuscrits. Or le manuscrit le plus précieux de tous ceux conservés à la bibliothèque de Montserrat est le **Llibre Vermell** qui fut copié vers la fin du XIVe ou le début du XVe siècle. Il comprend des textes de nature extrêmement diverse dont dix oeuvres musicales d'un auteur inconnu. Ces oeuvres ont un but bien précis que le copiste a soigneusement noté à la suite de la première de ces chansons, ce qui nous permet de comprendre un peu mieux cette période de l'histoire.

Voici le texte: «Lorsque les pèlerins veillent en l'église de la Vierge Marie de Montserrat, ils ont parfois le désir de chanter et de danser; dans la journée, ils souhaitent faire de même sur le parvis. Comme on ne peut y chanter que des chansons honnêtes et pieuses, quelques chansons appropriées furent donc notées avant et après cette remarque. Elles doivent être utilisées de façon convenable et modérée, afin que ne soient pas dérangés ceux qui continuent leurs prières et leurs méditations, auxquelles tous doivent se consacrer d'ailleurs dans une attitude pieuse pendant la prière de la nuit.»

Nous avons la chance d'avoir ce répertoire de chants et de danses sur DC.

* **Llibre Vermell de Montserrat**, Hespèrion XX, Jordi Savall, EMI Reflexe, CDM 7 63071 2. 1989.

C'est un recueil de chansons qui ont pris place dans le Llibre Vermell autour de 1398-1399 mais qui sont nées bien avant pour que leur importance soit confirmée par la tradition. Recherchez cette interprétation, elle est extraordinaire.

L'autre possibilité est de vous choisir un bon disque de chant grégorien, comme suggestion:

* **Gregorian Chant, Chralschola der Wiener Hofburgkapelle**, P.Hubert Dopf S.J., Philips, 411 140-2, 1983.

En passant, je vous donne aussi la référence d'un site WEB où vous pourrez continuer à vous documenter sur la musique au Moyen Âge:

http://www.cssh.qc.ca/projets/carnetsma/

Module 5: Renaissance et expansion européenne en Amérique.

La Renaissance marque l'effervescence des arts, donc aussi de la musique. La sélection du répertoire est cependant plus difficile parce que les historiens ne s'entendent pas sur le début et la fin de cette période qui n'en est pas vraiment une, parce qu'elle fait partie des temps modernes. J'ai choisi d'utiliser les dates déterminées par le MEQ et les manuels que nous utilisons en classe (XVe et XVIe pour la Renaissance, XVIIe et XVIIIe pour l'expansion coloniale) pour vous proposer certains DCs.

Tout d'abord, quatre DCs qui en disent long sur leur contenu. (Trois d'entre-eux sont québécois.)

* **Musique au temps de Jacques Cartier,** Ensemble Claude-Gervaise, direction: Gilles Plante, Musique ancienne aux instruments anciens, Oratorio, ORCD-4103. *La musique que l'on entendait probablement à la cour d'Anne de Bretagne en 1505, à la cour de François premier en 1535, pendant un bal et une fête villageoise en 1550.*

* **L'Aventure... en musique, les Fêtes de la Nouvelle-France**, disque officiel, Musée de la Civilisation et Via Musique, LLL 97004. *Des airs folkloriques et des musiques baroques de la période de la Nouvelle-France.*

* **Musique au temps de Léonard de Vinci,** Ensemble Claude-Gervaise, Musica Viva, Les Entreprises Radio-Canada, MVCD 1022, 1987. *La vie musicale de trois villes importantes où Léonard de Vinci a vécu, ou du moins séjourné: Mantoue, Florence et Milan.*

* **El Cancionero de la Colombina, Musica en el tiempo de Cristobal Colon,** Hespèrion XX, direction: Jordi Savall, Astrée Auvidis, E 8763, DDD, 1992. *C'est un DC superbe sur la musique au temps de Christophe Colomb que vous pouvez faire jouer en classe pendant une activité ou un travail de groupe. Je l'ai essayé, ça marche! Et les élèves ne vous demandent pas à quel cours vous allez apporter les Backstreet Boys.*

La Renaissance, c'est l'émergence des grands compositeurs; vous avez le choix. La polyphonie est à son paroxysme avec des personnages comme: Pierre de La Rue (1460-1518), Josquin des Prés (1440-1521), Johannes Ockeghem (1410-1497), Roland de Lassus (1532-1594), Gilles Binchois (1400-1460), Guillaume Dufay (1400-1474), Giovanni Pierluigi da Palestrina (1526-1594), Thomas Tallis (1505-1585), Giovanni Gabrielli (1553-1612), Alessandro Striggio (1535-1592). Voici une très courte discographie:

* **OCKEGHEM, Missa Prolationum, Marian Motets,** The Hilliard Ensemble, REFLEXE EMI CDC 7 49798 2, 1989.

* **Thomas Tallis, Spem in Alium,** The Tallis Scholars dirigés par Peter Philips, Gimell, CDGIM 006, 1985.

* **UTOPIA TRIUMPHANS,** Huelgas Ensemble, Paul Van Nevel, SONY Classical, SK 66 261, 1995.

* **La cour du Roi René, Chansons et Danses,** Ensemble Perceval, dir. Guy Robert, ARION, ARN 68104, 1989.

La fin du XVIe siècle et le début du XVIIe siècle sont marqués par un personnage très important pour la musique et pour l'opéra, Claudio Monteverdi. Plusieurs oeuvres marquent sa vie en voici deux dignes d'être mentionnées:

* **Il Ballo delle Ingrate** (le Ballet des Ingrates), Monteverdi, Les Arts Florissants, William Christie, Harmonia Mundi, HMC 901108, 1983.

* **Vespro della Beata Vergine** (les Vêpres de la Vierge Marie) 1610, Claudio Monteverdi, La Capella Reial, Jordi Savall, Astrée Auvidis, E 8719.

L'importance que prend l'opéra au XVIIe siècle permet l'engagement des castrats (la castration d'un petit garçon doué d'un jolie voix pouvait être avantageuse pour une famille) mais ce phénomène prend des proportions plus grandes au siècle suivant.

* **Farinelli il Castrato,** Bande originale du film, Travelling K 1005, 1994.

Cette période est riche en compositeurs, en voici quelques-uns: Arcangelo Corelli (1653-1713), Arcangelo Torelli (1658-1709), Jean-Baptiste Lully (1632-1687), Marc-Antoine Charpentier (1636?-1704), André Campra (1660-1744), François Couperin (1668-1733), Heinrich Schütz (1585-1672), Johann-Christoph Bach (1642-1703), Dietrich Buxtehude (1637-1707) et Henry Purcell (1658 ou 1659-1695).

Module 6: L'ère des révolutions en Occident.

L'ère des révolutions est marquée par de grands personnages. La musique a aussi les siens; en voici quelques-uns avec une courte discographie.

Georg-Friedrich Haendel (1685-1759),

* **Water Music-Suite, The Musick for the Royal Fireworks,** The Academy of Ancient Music, Christopher Hogwood, L'Oiseau-Lyre 400 059-2;

Johann-Sébastian Bach (1685-1750),

... LA MUSIQUE AU SERVICE DE L'HISTOIRE

* **Six Suites pour violoncelle seul** BWV 1007-1012, Pierre Fournier, Deutsche Grammophon 419 359-2, 1961;

Georg-Philipp Telemann (1681-1767),

* **Tafelmusik**, Musique de Table, Musica Antiqua Köln, Reinhard Goebel, Archiv Produktion 427619-2, 1989;

Joseph Haydn (1732-1809),

* **Piano Trios**, Beaux Arts Trio, Philips 422 831-2;

Wolfgang-Gottlieb (Amadeus) Mozart (1756-1791),

* **Requiem K.626**, Philippe Herreweghe, Harmonia Mundi, HMC 901620, 1997;

Ludwig van Beethoven (1770-1827),

* **Symphony No.9**, The Chamber Orchestra of Europe, Harnoncourt, Teldec 9031-75713-2, 1992;

Franz Schubert (1797-1828),

* **Impromptus Opp.90&142**, Murray Perahia, CBS MK 37291, 1983;

Gioacchino Rossini (1792-1868),

* **Il Barbiere di Siviglia**, Le Barbier de Séville, London Symphony Orchestra, Claudio Abbado, Deutsche Grammophon 415 695-2, 1972;

Hector Berlioz (1803-1869),

* **La Damnation de Faust**, Chicago Symphony Orchestra & Chorus, Sir Georg Solti, London 414 680-2;

Robert Schumann (1810-1854),

* **Scènes de la forêt, op.82, Scènes d'enfants, op.15**, Vladimir Ashkenazy, London 421 290-2, 1988;

Félix Mendelssohn-Bartholdy (1809-1847),

* **Les quatuors à cordes**, Artis Quartett, Accord 200342, 200672, 200682, 1988 et 1989;

Frédéric Chopin (1810-1849),

* **Les 21 Nocturnes**, Claudio Arrau, Philips 416 440-2, 1977 et 1978;

Franz Liszt (1811-1886),

Richard Wagner (1813-1883), * **Ses opéras**;

Giuseppe Verdi (1813-1901),

* **Ses opéras**;

Johannes Brahms (1833-1897),

* **Les Sonates pour violoncelle**, Mstislav Rostropovich et Rudolf Serkin, Deutsche Grammophon 410 510-2, 1983.

Il y a aussi: Anton Bruckner (1824-1896), Gustav Mahler (1860-1911) et **ses symphonies**, Richard Strauss (1864-1949) et **ses opéras**; Charles Gounod (1818-1893), Camille Saint-Saëns (1835-1921), Edouard Lalo (1823-1892), Georges Bizet (1838-1875), Jules Massenet (1842-1912), Jacques Offenbach (1819-1880), César Franck (1822-1890), Vincent D'Indy (1851-1931), Emmanuel Chabrier (1841-1894), Gabriel Fauré (1845-1924), Michel Glinka (1804-1857), Alexandre Borodine (1833-1887), Piotr Illitch Tchaïkovski (1840-1893), Alexandre Scriabine (1872-1915), Serge Rachmaninov (1873-1943), Ruggiero Leoncavallo (1858-1919) et Giacomo Puccini (1858-1924).

Module 7: Le siècle actuel.

Le XXe siècle continue de nous donner des compositeurs de renom, tel que:

Claude Debussy (1862-1918) avec **Pelléas et Mélisande, la Mer**; Maurice Ravel (1875-1937) avec **le Boléro, la Rhapsodie espagnole, la Valse, Daphnis et Chloé**; Paul Dukas (1865-1935); Florent Schmitt (1870-1958); Isaac Albéniz (1860-1909); Manuel De Falla (1876-1946); Bela Bartok (1881-1945); Georges Enesco (1881-1955); Heitor Villa-Lobos (1887-1959); Igor Stravinsky (1882-1971); Arnold Schoenberg (1874-1951); Alban Berg (1885-1935); Carl Orff (1895-1982) et Serge Prokofiev (1891-1953).

Cette liste est restrictive, mais elle vous fait voir plusieurs possibilités qui s'offrent à vous lorsque vous enseignez le module 7. En ajoutant une courte biographie du compositeur choisi, la musique vous permet de faire comprendre à vos élèves, l'évolution des sociétés et l'apport de tous ces musiciens à notre société occidentale.

Histoire du Québec et du Canada:

En histoire du Québec et du Canada, l'utilisation de la musique peut s'avérer un atout important pour aider l'élève à situer les différentes périodes historiques sur la ligne du temps. Il est plus souvent facile de retenir le nom d'un groupe ou d'un chanteur populaire que celui d'un premier ministre. L'histoire du Québec et du Canada en musique devra cependant faire l'objet d'un autre article; mais en attendant, j'ai pensé faire un lien entre les modules du programme d'histoire nationale (HN) et ceux du programme d'histoire générale (HG).

Module 1: L'Empire français d'Amérique.

L'utilisation des données du module 2 (HG) sur la préhistoire est pertinente en ce qui concerne les Amérindiens du Canada. Vous pouvez aussi utiliser certaines pièces musicales parmi les deux DCs suivants:

* **Musique au temps de Jacques Cartier**, Ensemble Claude-Gervaise, direction: Gilles Plante, Musique ancienne aux instruments anciens, Oratorio, ORCD-4103. Je vous invite à relire la description du DC au module 5 (HG).

*** L'Aventure... en musique, les Fêtes de la Nouvelle-France**, disque officiel, Musée de la Civilisation et Via Musique, LLL 97004. La description du DC se trouve au module 5 (HG).

Le module 5 (HG) peut être utilisé comme référence pour le présent module.

Module 2: La société canadienne sous le régime français.

Comme pour le module 1 (HN) le module 5 (HG) demeure l'outil de référence; d'une façon plus spécifique, vous pouvez utiliser les deux DCs suivants:

*** Musique au temps de Jacques Cartier**, Ensemble Claude-Gervaise, direction: Gilles Plante, Musique ancienne aux instruments anciens, Oratorio, ORCD-4103.

*** L'Aventure... en musique, les Fêtes de la Nouvelle-France**, disque officiel, Musée de la Civilisation et Via Musique, LLL 97004.

Module 3: La Conquête et les débuts du Régime britannique.

Module 4: Les débuts du parlementarisme.

Module 5: Le Québec et la Confédération.

Pour ces trois modules (HN) vous pouvez vous référer au module 6 (HG).

Module 6: Le développement industriel.

Module 7: Le Québec contemporain.

Dans le cas de ces deux modules (HN) vous pouvez aller voir le module 7 (HG).

La musique est un complément intéressant qui permet à l'élève de comprendre l'évolution des sociétés. Elle peut servir à expliquer les notions de changement et de continuité en histoire. Son utilisation en classe d'histoire répond à l'un des buts du programme d'histoire générale qui est de développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté humaine élargie, de l'amener à apprécier des réalisations humaines et à s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences; elle répond aussi à l'un des buts du programme d'histoire du Québec et du Canada qui est de développer chez l'élève le sens de l'appartenance aux sociétés québécoise et canadienne.

La musique vous sera surtout utile dans les objectifs intermédiaires qui demandent de caractériser ou de décrire. Elle représente un élément auditif nouveau, original et intéressant pour vos élèves. Vous pouvez facilement imaginer les possibilités qui s'offrent à vous si vous utilisez en plus la musique et la chanson populaire ou folklorique, le jazz et même le rock.

Je pense qu'en histoire du Québec et du Canada, on aurait avantage à utiliser la chanson populaire et la musique rock; c'est pourquoi je me suis contenté pour l'instant de faire des renvois aux modules d'histoire générale. J'espère avoir l'occasion d'ici peu de vous présenter un article dans le sens proposé. Vous pouvez m'envoyer vos commentaires à l'adresse électronique suivante:

p.gingras@videotron.ca

RECRUTEMENT

La SPHQ a besoin de vous!

AVEZ-VOUS RENOUVELÉ VOTRE ABONNEMENT POUR L'ANNÉE 1998 ?

Sinon, utilisez le formulaire d'adhésion que vous trouverez à la page 2 de ce numéro de **TRACES**

La campagne de recrutement se tiendra en février, mars et avril 1998

Le bilan des effectifs sera publié dans le numéro de mars-avril.

Pierre Cécil
Secrétaire au recturement

LE CYBERESPACE ET L'HISTOIRE

Une activité d'apprentissage

CAROLINE DUFOUR
BACHELIÈRE EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DEPUIS QUELQUES TEMPS, ON ENTEND SANS CESSE PARLER DES POSSIBILITÉS QUE NOUS OFFRE L'ESPACE CYBERNÉTIQUE. LES INTERNAUTES POUSSENT COMME DES CYBERFLEURS AU SOLEIL. L'IMPACT D'INTERNET SUR LA SOCIÉTÉ MONDIALE EST SI GRAND QU'IL EST EN TRAIN DE CHANGER LE MONDE DES COMMUNICATIONS DE A À Z. ET, POURTANT, MALGRÉ TOUS LES BEAUX DISCOURS, IL FAUT ÊTRE RÉALISTE; LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATIQUE ET DE LA COMMUNICATION (NTIC) SONT RÉCENTES ET TOUT RESTE À CONSTRUIRE.

Au même titre que l'entreprise privée, que le gouvernement, que l'individu, le monde de l'éducation doit aussi s'adapter à cette nouvelle réalité. Bien sûr, nous aurons toujours des technoseptiques pour dire que l'ordinateur n'est pas nécessairement un bon moyen pour relancer les apprentissages des éléves. Mais, qu'on le veuille ou non, l'école virtuelle a pris son envol et il semble improbable qu'elle se volatilise bientôt. Pourquoi, ne pas la voir comme un défi qui donnerait un souffle nouveau à l'éducation?

L'idée est lancée. Il ne reste qu'à construire du matériel didactique de qualité. Là, les ressources nous manquent. C'est pourquoi, j'ai pensé élaborer une activité d'apprentissage qui permettrait d'apprivoiser le cyberespace en même temps que d'intégrer les programmes d'histoire et de langues offerts aux éléves de niveau secondaire. L'activité répond indéniablement à un besoin pressant de notre système scolaire, car elle a l'avantage d'intégrer plusieurs matiéres scolaires importantes, tout en incluant une méthode de travail rigoureuse.

Aperçu de l'activité

L'activité *@internet.intégré* peut s'effectuer en quatre étapes. Elle permet le chevauchement des matières scolaires suivantes: Histoire du Québec et du Canada, Histoire générale, Français langue maternelle, Anglais langue seconde, Espagnol langue seconde et Introduction à la Science informatique. Elle a pour support: le réseau Internet, pour base: l'histoire et pour véhicule: les langues.

Étape 1: apprendre à chercher

La première étape a pour objectif de familiariser l'étudiant avec les composantes du réseau Internet: moteurs de recherche, répertoires d'outils de recherche, signets, courrier électronique et vocabulaire spécialisé.[1] En fait, il s'agit ici de donner les outils nécessaires aux élèves afin qu'ils ne se sentent pas comme des voyageurs perdus dans l'espace.

Lors de la réalisation de cette étape, l'enseignant doit répondre aux trois questions suivantes: *Où chercher? Comment chercher?* et *Quoi chercher?*[2] Il ne faut surtout pas prendre pour acquis que, puisque les élèves ont de la facilité à manipuler un ordinateur, ils sauront se débrouiller lors de la recherche. Car, les expériences sur le terrain nous prouvent: qu'il s'agisse d'un catalogue sur fiche ou d'un catalogue automatisé, les élèves ont de la difficulté à repérer l'information.[3]

Étape 2: chercher et trouver

La deuxième étape a pour objectif d'effectuer une recherche de sites historiques sur Internet se rapportant soit à l'histoire du Québec et du Canada, soit à l'histoire des États-Unis ou soit à l'histoire de l'Amérique du Sud. L'éléve doit, dès le début de cette étape, choisir son thème historique (de préférence relié au cours qu'il est en train de suivre) et la langue avec laquelle il travaillera.

À l'étape 2, l'éléve doit savoir comment se servir de son fureteur pour atteindre l'information. On lui demande alors, de trouver cinq sites qui traitent du thème historique qu'il a choisi dans la langue retenue. Il doit utiliser les moteurs de recherche tels: AltaVista[4], Hotbot[5], Infoseek[6], Lycos[7] et WebCrawler[8]. Il doit aussi prendre en note l'adresse de chacun des sites trouvés, noter les principales caractéristiques des sites et leur contenu.

Étape 3: regrouper et décrire

La troisième étape a pour objectif de regrouper les sites trouvés et, ensuite, de les décrire, soit par voie orale ou écrite en français, en anglais ou en espagnol, selon le choix de l'élève.

À cette étape, l'élève opte entre un court exposé oral sur les sites trouvés ou la rédaction d'un court document qui décrit ces mêmes sites. Par exemple, si un élève travaille sur les révolutions au 19iéme siècle en Amérique latine, il pourrait effectuer dans sa classe d'espagnol un bref exposé oral sur la question.

Étape 4: produire par courrier électronique

Enfin, la dernière étape consisterait à produire une lettre que l'élève pourrait rédiger en français, en anglais ou en espagnol, et qu'il enverrait par courrier électronique, soit à un(e) ami(e) d'une autre école, soit à une connaissance de son choix ou, encore, à lui-même.

À cette étape, l'élève peut même utiliser des projets déjà en place comme, par exemple, *Cyberpresse*[9] pour rédiger des articles ou des textes. Il serait bon de faire un retour sur les principales caractéristiques du courrier électronique avant d'entamer la production de la lettre.

Un petit extra intéressant

Il est également possible d'ajouter une autre étape à ce projet. Elle consisterait à créer une page Web[10] personnelle qui permettrait à l'élève non plus de se familiariser avec le réseau Internet, mais bien de consolider les acquis des apprentissages antérieurs.

Une NET mobilité

La première étape est nécessaire puisqu'elle permet d'acquérir des notions de base essentielles au bon fonctionnement du projet. Quant à la deuxième étape, elle semble également importante car elle permet de diriger et d'orienter l'élève lors de son apprentissage concret de l'inforoute.

Par contre, il est possible de changer le déroulement du projet selon le temps disponible. L'enseignant peut décider de ne faire que les étapes 1, 2 et 3 ou seulement les étapes 1, 2, et 4. C'est donc dire que l'on peut aisément choisir entre l'une ou l'autre des dernières étapes de l'activité qui se rapporte plus à la production d'un document oral ou écrit.

En conclusion

Cette activité d'apprentissage démontre qu'il est possible d'intégrer histoire et autres programmes. En fait, comme l'histoire est une matière scolaire qui touche à plusieurs disciplines — telles, par exemple, les langues, l'économie, le droit, la politique, la sociologie, etc. — elle offre la possibilité d'effectuer sans heurts des travaux connexes avec les divers programmes.

Qui plus est, cette activité est simple et facile à réaliser. Si l'esprit d'équipe des enseignants d'une école est bien développé, et si le réseau Internet est branché et accessible aux élèves, cette activité devrait permettre la familiarisation des enseignants et des élèves aux nouvelles technologies de l'informatique et de la communication.

L'histoire est à la base de cette activité, mais son bon déroulement n'est possible que si l'implication des autres matières concernées est suffisante. Cela sous-entend, qu'il y a une bonne collaboration entre les enseignants qui vivent et supervisent l'activité.

Pour tous renseignements ou commentaires, s.v.p. écrire à l'adresse électronique suivante:

carod@cam.org

NOTES

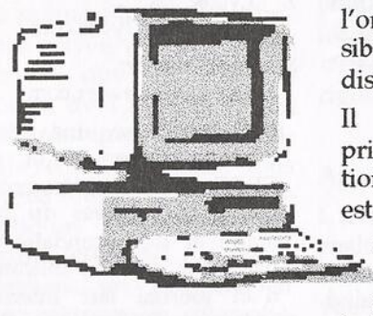
1. Le site de l'Office de la langue française nous donne accès à un lexique spécialisé préparé par: Bergeron Marcel, Kempa Corinne, Perron Yolande. (Page consultée le 22 octobre 1997). Vocabulaire Internet. [En ligne]. Adresse URL: http://www.olf.gouv.ca/servic/pages/internet2.html/
2. Vous trouverez de l'information pertinente afin de bien présenter les méthodes de recherche aux élèves en consultant le texte de: Bernhard Paulette. (Page consultée le 15 octobre 1997). Chercher pour trouver. [En ligne]. Adresse URL: http://tornade.ere.umontreal.ca/~bernh/secondai/index.htm
3. À titre de référence, consultez le document électronique suivant, développé par l'Université Laval: GIRI. (Page consultée le 23 octobre 1997). Guide d'initiation à la recherche sur Internet. [En ligne]. Adresse URL: http://www.bibl.ulaval.ca/vitrine/giri
4. Altavista: http://altavista.digital.com
5. Hotbot: http://www.hotbot.com
6. Infoseek: http://guide.infoseek.com
7. Lycos: http://www.lycos.com/
8. WebCrawler: http://webcrawler.com
9. Cyberpresse, une initiative de Cyberscol et du CRDP de Poitou Charentes, permet aux élèves du primaire et du secondaire de participer à la publication d'un journal sur Internet. Cyberpresse. (Page consultée le 21 octobre 1997). [En ligne]. Adresse URL: http://cyberscol.qc.ca/cyberpresse/
10. Le document suivant peut être utile à ceux qui veulent tenter l'aventure de la page Web avec leurs élèves. École polytechnique Fédérale de Lausanne. Oscar Figueiredo. (Page consultée le 23 octobre 1997). Introduction à la création de documents pour le World Wide Web. [En ligne]. Adresse URL: http://diwww.epfl.ch/w3lsp/pub/coursweb/

L'ORDINATEUR, LE MAÎTRE DE LA COMMUNICATION

Le modem

DANIEL GÉNÉREUX
CONSULTANT EN INFORMATIQUE

L'ORDINATEUR A BESOIN D'INFORMATIONS POUR FONCTIONNER. CES INFORMATIONS PROVIENNENT GÉNÉRALEMENT DU CLAVIER, DU DISQUE DUR, INTERNE OU EXTERNE, DU LECTEUR DE DISQUETTES, DU CÉDÉROM OU DE TOUT AUTRE PÉRIPHÉRIQUE BRANCHÉ À L'ORDINATEUR.



Il est également possible d'obtenir de l'information par communication externe, c'est-à-dire à l'extérieur de l'emplacement où est situé l'ordinateur. Il est donc possible de communiquer à distance.

Il existe deux méthodes principales de communication externe. La première est en réseautique, qui permet d'accéder à d'autres ordinateurs qui sont généralement situés dans le même édifice. Ce lien est souvent constitué de câbles qui relient tous les ordinateurs entre eux. La deuxième méthode consiste à utiliser un bidule qui, branché à l'ordinateur, permet de communiquer à distance.

Pour ce faire, l'ordinateur doit posséder un appareil afin de permettre la connection à un autre ordinateur souvent appelé serveur. On nomme ce périphérique un modem («mo» pour modulateur, et «dem» pour démodulateur).

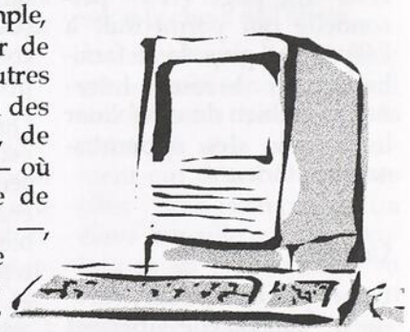
Le modem permet d'établir une communication externe en utilisant, généralement, une ligne téléphonique standard. Initialement, le modem permet aux ordinateurs d'établir un protocole de communication, voire un langage commun. Une fois la communication établie, les ordinateurs peuvent s'échanger de l'information.

Bien qu'il existe différents types de modem, la plupart fonctionnent similairement. La seule véritable différence qui existe entre eux est la vitesse de transmission de l'information. Cette vitesse se mesure en «bits par seconde» (bps) qui est l'unité de mesure de base. Lorsqu'on se procure un modem, plus l'indicateur de bps est élevé, plus rapide sera la communication. Par exemple, un modem de 14,400 bps est beaucoup plus lent qu'un modem de 28,800 bps. Plus le modem est rapide, plus rapidement l'ordinateur obtient l'information requise.

Le modem/fax, par exemple, permet à un ordinateur de communiquer avec d'autres ordinateurs, d'accéder à des réseaux d'informations, de naviguer sur internet — où il existe une multitude de banques de données —, d'avoir sa propre boîte vocale ou d'envoyer et de recevoir du courrier électronique ou des documents par télécopieur. Il est même possible d'effectuer des vidéo-conférences avec des personnes situées aux extrémités du pays, économisant ainsi temps et déplacements.

Ce lien entre ordinateurs permet à un utilisateur de se connecter, à partir de son domicile, et d'avoir accès à son compte en banque et d'effectuer des transactions. Il est maintenant possible de faire des achats et de les recevoir à la maison le jour même. J'ai même vu une épicerie virtuelle, dans la région de Montréal, où il est possible de passer une commande et de la recevoir sans se déplacer.

On prétend que la somme de la connaissance humaine se trouve sur Internet. Il vous appartient donc d'y accéder... avec un modem.



LES PATRIOTES À VOTRE ÉCOLE !

LIONEL BELLAVANCE
ANCIEN VICE-PRÉSIDENT — SPHQ

LA MAISON NATIONALE DES PATRIOTES, SITUÉE À SAINT-DENIS-SUR-RICHELIEU, EST UNE INSTITUTION MUSÉALE QUI S'EST DONNÉ POUR MISSION DE *«FAIRE CONNAÎTRE ET APPRÉCIER LES PATRIOTES DE 1837-1838 ET METTRE EN VALEUR LEUR HISTOIRE ET LEUR ÉPOQUE»*



En plus d'offrir des visites guidées animées en costume d'époque, un circuit pédestre dans le village de Saint-Denis, une boutique de souvenirs et un service d'accès au centre de documentation, la Maison nationale des Patriotes se rend directement à l'école. En effet, le service éducatif à mis sur pied une activité itinérante pour le primaire, 1er et 2e cycles, composée d'un spectacle interactif et de matériel préparatoire.

Marionnettes et personnages historiques revivent avec les enfants les moments forts du soulèvement des Patriotes en 1837-1838. Des expériences (jeux de rôles, rires, moments tragiques, suspenses, etc.) amènent les élèves à comprendre les motifs qui poussèrent les Patriotes à faire valoir leurs droits. Moments de réflexion aussi... pour apprendre l'histoire.

Au cours du spectacle, *«Ti-Ouis et les Patriotes»*, les enfants apprendront à reconnaître les costumes du XIXe siècle, éliront un chef de la Chambre d'assemblée, qui représentera Louis-Joseph Papineau, comprendront les causes du conflit en rédigeant les 92 Résolutions et revivront avec Ti-Ouis les joies, les craintes et les angoisses de leurs ancêtres.

La représentation dure 50 minutes et le matériel requis est fourni par les comédiens. Le guide pédagogique contenant des activités préparatoires et des activités de prolongement est envoyé aux enseignantes ou aux enseignants avant la présentation.

Pour réserver
ou
vous informer

téléphonez a
(514) 787-3623
ou écrivez au
610, Chemin des
Patriotes, Saint-Denis-
sur-Richelieu (Québec)
J0H 1K0.

OFFREZ LE MONDE À VOS ÉLÈVES!

DOMINIQUE PARIS-MACKAY
MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS

TRANSFORMEZ UNE JOURNÉE DE CLASSE EN VOYAGE DANS LE MONDE DE LA DÉCOUVERTE. LE MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS (MCC) OFFRE UNE FOULE D'ACTIVITÉS SPÉCIALEMENT CONÇUES POUR LES ÉCOLIERS DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE.

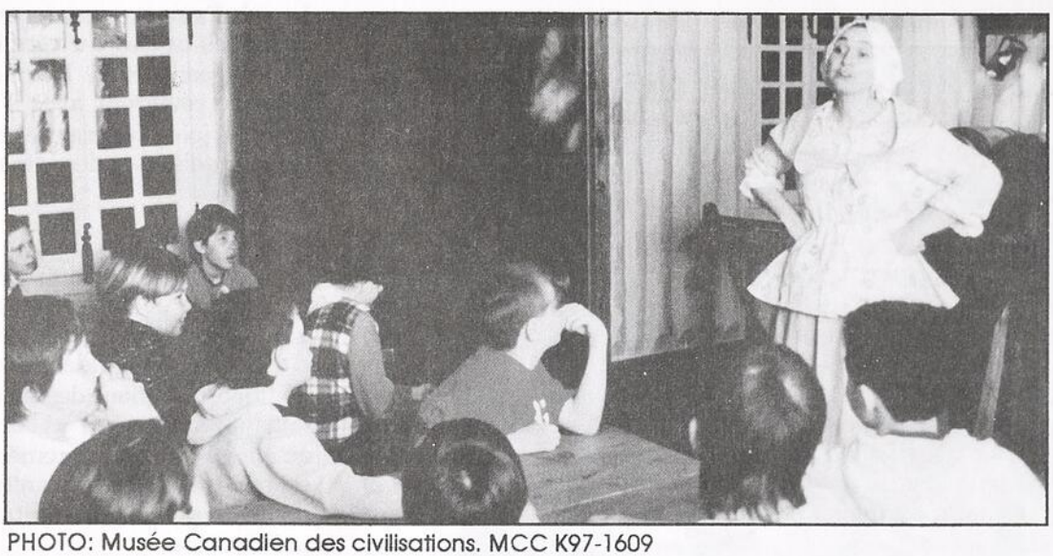


PHOTO: Musée Canadien des civilisations. MCC K97-1609

Les programmes interactifs du Musée permettent aux élèves d'aborder l'histoire, les cultures autochtones et le patrimoine mondial d'une manière tangible. Les élèves manipuleront des objets qui témoignent de la richesse de notre patrimoine et rencontreront des personnages inusités sortant tout droit du passé.

Les planificateurs ont préparé une grande variété d'activités à l'intention des jeunes de tout âge, pour l'année 1997-1998. Dorénavant, chaque programme sera accompagné d'une **fiche technique** qui décrit le contenu de la visite et suggère des activités reliées aux expositions. Toutes les visites répondent à des objectifs précis qui correspondent aux exigences des programmes d'études. Le Musée devient la salle de classe la plus amusante du pays en suscitant la participation active de l'écolier qui non seulement voit et entend ce qu'il y a à découvrir, mais aussi goûte et touche à ce qu'il peut connaître.

Par exemple, en suivant le **Tour d'horizon du Ca ada,** animé par des éducateurs du Musée, les élèves peuvent parcourir la réplique d'un site de fouille d'un ancien village autochtone de la Colombie-Britannique. On traverse ensuite mille ans d'histoire en visitant les reconstitutions grandeur nature de la salle du Canada. Le guide de l'enseignant contient du matériel d'appoint et propose des activités avant et après la visite. On peut utiliser ce programme comme module didactique complet.

Les jeunes explorateurs pourront manipuler des objets fascinants et rencontrer des personnages qui insufflent vie aux époques recréées. Les comédiens de la Compagnie de théâtre du Musée, Dramamuse, vous décriront leur existence de chasseur de baleines, d'aubergiste en Nouvelle-France, de coureur de bois ou d'homme de chantier.

Le Musée présente cette année un programme éducatif national entièrement conçu pour l'Internet. Les étudiants peuvent participer gratuitement à **Cyber-Mentor,** projet interactif portant sur l'exposition des chapeaux et celle des marionnettes. Les écoliers peuvent communiquer directement avec les conservateurs de ces deux expositions par courrier électronique et même préparer leur propre exposition virtuelle! Il suffit de composer l'adresse suivante:
www.civilisations.ca/cmc/hats/sp00fr.html

L'ensemble des activités du programme éducatif du MCC contribue à initier le jeune public au monde palpitant des Musées. Les jeunes vivent ainsi une «aventure muséale» par la découverte du patrimoine canadien, les échanges entre les cultures, la compréhension et le respect.

Les activités ont lieu du lundi au vendredi, le matin ou l'après-midi, du 1er octobre 1997 au 30 avril 1998. Elles sont ciblées en fonction des catégories d'âge et selon la langue. Les groupes bénéficient de tarifs spéciaux.

À toutes les classes à la recherche d'une aventure pédagogique passionnante, une visite au MCC s'impose. Le Musée canadien des civilisations offre le monde à vos élèves!

TASCHEREAU

Antonin Dupont/Auteur

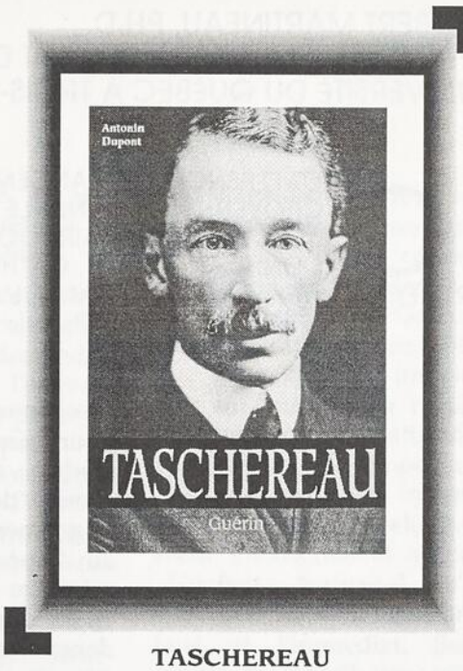
Ces deux ouvrages font partie de la collection BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE dirigée par André Lefebvre.

Réédition d'un ouvrage épuisé sous le titre «Les relations entre l'Église et l'État sous Louis-Alexandre Taschereau (1920-1936)»

Très peu d'études ont été faites de la période pendant laquelle *Louis-Alexandre Taschereau* a exercé les fonctions de premier ministre du Québec. Exception faite de l'œuvre de Robert Rumilly et de quelques rares monographies, comme l'on pourra le constater à la lecture de la bibliographie, l'histoire du Québec des années 1920 à 1936 n'est pas encore écrite et les chercheurs qui voudront aborder cette époque auront l'occasion d'exercer leur talent et leur patience.

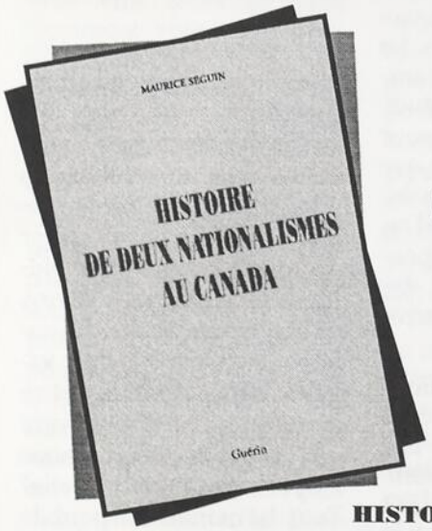
Au surplus, les quelques ouvrages d'importance qui embrassent cette période font porter l'accent surtout sur l'aspect politique de la réalité québécoise et ne soulignent qu'à l'occasion les autres aspects. Les thèses de maîtrise ou de doctorat qui débordent cette période de l'histoire du Québec ou qui s'y confinent, insistent davantage sur la vie politique de la province quand elles ne font pas, de façon systématique, l'autopsie d'une élection ou qu'elle ne dresse le bilan d'un parti politique.

Les seize années pendant lesquelles *Louis-Alexandre Taschereau* a été chef du parti libéral et premier ministre du Québec ont été particulièrement fécondes en incidents où l'Église et l'État se sont heurtés, parfois légèrement et, en d'autres circonstances, plus violemment.



TASCHEREAU
400 pages

AUTEUR *Maurice Séguin*



Nouveauté

HISTOIRE DE DEUX NATIONALISMES AU CANADA

Maurice Séguin (1918-1984) a enseigné l'histoire du Régime britannique au Canada (1760 à nos jours) au département d'histoire de l'Université de Montréal. Il était titulaire de la chaire Lionel-Groulx. Il fut longtemps secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Amérique française. Dès 1946, il a proposé une interprétation nouvelle de l'histoire des deux Canadas et révolutionné l'historiographie tant canadienne-française que canadienne-anglaise en rompant radicalement avec les conceptions de tous ses prédécesseurs. Encore aujourd'hui, il demeure un historien de l'avenir tant par sa conception de l'histoire que par son analyse lucide du fédéralisme et des nationalités.

Sous la direction de Maurice Séguin, Bruno DESHAIES a soutenu une thèse de doctorat ès lettres (histoire) intitulée *L'Évolution des États du Québec et de l'Ontario entre 1867 et 1871* (1973). Il a enseigné l'histoire et la didactique des sciences humaines à l'École normale Jacques-Cartier de Montréal au début des années 1960 et la didactique des sciences humaines au primaire à l'Université du Québec à Chicoutimi de 1979 à 1992. À la fin de 1969, il devenait directeur de l'enseignement des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec. Au même ministère, il coordonne présentement le dossier sur l'évaluation à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Il se préoccupe de méthodologie des sciences humaines et de la recherche, ayant publié: *Comment rédiger un rapport de recherche* (en collaboration, Leméac, 1974) et *Méthodologie de la recherche en sciences humaines* (Beauchemin, 1992).

HISTOIRE DE DEUX NATIONALISMES AU CANADA
482 pages



GUÉRIN Montréal
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
Telephone: (514) 842-3481
Telecopieur: (514) 842-4923
Adresse Internet: http://www.guerin-editeur.qc.ca
Courriel électronique: francel@guerin-editeur.qc.ca

LA RÉFORME DU CURRICULUM:
Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté?

ROBERT MARTINEAU, PH.D.
PROFESSEUR AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

CONFÉRENCE DE LANCEMENT DE LA SEMAINE QUÉBÉCOISE DE LA CITOYENNETÉ DONNÉE LE JEUDI 6 NOVEMBRE 1997 à L'AUDITORIUM DE L'ÉCOLE SECONDAIRE JOSEPH-FRANÇOIS-PERREAULT DE LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. **TRACES** REMERCIE ROBERT MARTINEAU ET LA CÉCM DE L'AVOIR AUTORISÉ À PUBLIER CE TEXTE.

Mesdames et messieurs, pour faire suite au Rapport Corbo, au Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et au Rapport Inchauspé, la mi-nistre de l'Éducation du Québec vient d'annoncer, dans un énoncé de politique éducative, une importante réforme du curriculum d'études au secondaire dans laquelle, d'une part, l'enseignement de l'histoire se verrait accordé plus d'importance qu'elle n'en a présentement et d'autre part, cet enseignement se verrait confié un mandat plus explicite que maintenant d'éducation à la citoyenneté. Plus explicite que maintenant, car il faut rappeler que cette visée est déjà présente dans les objectifs de formation des programmes actuels d'histoire qui invitent à former des citoyens ouverts, éclairés et responsables.

Ce n'est pas sans raison que l'enseignement de l'histoire se voit confier de façon toute particulière cette mission d'éducation à la citoyenneté. Ma recherche effectuée au milieu des années 1980 auprès d'élèves de 5e secondaire révélait que les cours d'histoire suivis par l'élève sont un des lieux de socialisation politique déterminants, plus que tout ce qui se fait à la maison et plus que beaucoup d'autres facteurs ayant trait à l'école[1]. Plus récemment, dans un dossier spécial de la revue Vie pédagogique, le professeur d'histoire était identifié comme «une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie» [2]. Rappelons aussi que la Commission Bradley sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles américaines recommandait en 1988 l'étude obligatoire de l'histoire pour tous les étudiants parce que «la connaissance et les habitudes intellectuelles que l'on peut en tirer sont indispensables à la formation des citoyens dans une démocratie»[3].

Au delà de ses intentions encore vagues, cet énoncé de politique nous offre une occasion de réfléchir ensemble aux questions que fait nécessairement surgir la rencontre de l'histoire, de l'éducation et de la citoyenneté. Trois questions serviront de cadre à mon exposé. Premièrement, nous nous demanderons quelle est cette citoyenneté à laquelle nous voulons éduquer nos jeunes? Deuxièmement, nous questionnerons la formation requise pour devenir de bons citoyens? Troisièmement, nous nous demanderons ce que l'histoire peut apporter à la formation d'un futur citoyen. En outre, nous évaluerons s'il suffit d'enseigner l'histoire, n'importe quelle histoire et n'importe comment pour former un citoyen démocrate?

Quelle est cette citoyenneté à laquelle il faudrait éduquer les jeunes?

En ce moment de notre évolution collective où nous cherchons tous plus ou moins des fondements auxquels nous raccrocher, en cette conjoncture où la réalité nous force à identifier ce qui nous rassemble plutôt que ce qui nous divise, en ces temps où les éducateurs recherchent des valeurs sûres à transmettre aux jeunes, est-il nécessaire de rappeler que nous croyons en la démocratie? Tout le monde est pour la démocratie! Tout le monde en revendique l'étiquette, en tout cas! Tout le monde est pour, mais pour quoi au juste?

La démocratie

«La démocratie [...] propose trois choses: barrer la route à l'arbitraire du pouvoir, remplacer les pouvoirs arbitraires par des pouvoirs justes et rationnels, faire participer le peuple à la mise en place des pouvoirs»[4]. D'aucuns seraient tentés de croire qu'elle se manifeste à la minute de liberté vécue par le citoyen dans l'isoloir à tous les quatre ans. Bien que manifestation essentielle, cette pratique n'en est qu'un épiphénomène. N'a-t-on pas vu, à travers l'histoire, des sociétés pratiquer le vote sans être démocratiques? Comment vote-t-on? Pourquoi vote-t-on? Dans quel contexte vote-t-on? Voilà des questions aussi importantes que le vote lui-même.

Une société démocratique se distingue principalement par son climat politico-social ouvert, où le débat prime sur le discours. Et pour maintenir cet état d'esprit, les gestes y sont éclairés par un ensemble de valeurs irréfutables, en l'occurrence la dignité de l'individu, le droit à la dissidence, le droit à la vie et au bien-être général, le droit d'être informé, le droit d'association, celui de participer aux décisions de la société et la croyance au progrès.

Bien que la démocratie soit un idéal implicite de la majorité de nos sociétés occidentales, l'histoire du vingtième siècle a montré qu'elle est par ailleurs une réalité à la fois fragile, exigeante et souvent mal comprise car elle fait appel à des individus autonomes, responsables, informés et met donc en cause les choix de la société en matière de justice sociale, de formation et d'information de ses membres.

A la fin des années soixante, le grand pédagogue Paulo Freire, réfléchissant sur les conditions nécessaires à la vie démocratique dans sa société brésilienne constatait que le manque de culture prive les citoyens de la perspective indispensable pour dépasser leur situation immédiate de survie biologique et limite leur capacité de prendre en charge leur destinée et celle de leur société. Ainsi, écrivait-il[5], les carences culturelles seraient à l'origine du faible niveau de conscience critique d'une grande partie de la population chez qui, par ailleurs, il observait aussi une grande nostalgie du passé, une importante sous-estimation du rôle de l'homme ordinaire, une absence marquée d'intérêt pour l'étude et la recherche, un goût prononcé pour les explications chimériques ou magiques, l'absence généralisée de convictions solides, une grande émotivité et une tendance à simplifier à outrance les problèmes.

Aucune société n'est à l'abri de telles dérives culturelles. On pourrait se demander, par exemple, si l'engouement actuel d'une partie de la population pour les sectes et pour l'ésotérisme, la progression de l'extrême droite et la fermentation des intégrismes de toutes sortes ne sont pas des manifestations d'un climat social qui dérape lentement. Une grande partie de l'électorat, notamment les plus jeunes, encore au stade de ce que Freire appelait «la conscience naïve» est facilement amenée à réagir à l'apparence des choses plutôt qu'au fond des problèmes et se laisse emporter par les démagogues et les médias en mal de cotes d'écoute.

D'une part, à l'ère des nouvelles technologies de l'information et des communications et dans le contexte de la mondialisation, nous vivons dans une société ouverte, en proie à toutes les influences, à toutes les tendances, à toutes les modes et à tous les courants d'idées. Le jugement critique des individus est donc constamment mis à l'épreuve.

D'autre part, dans cet univers où dominent la consommation et le loisir, la télévision aurait un effet réducteur sur la pensée et le langage des individus en les laissant insidieusement prisonniers d'un certain conditionnement mental. Notre collègue Gaston Gauthier rappelait en 1992 que la télévision impose aux enf ants qui la regardent une certaine attitude par rapport au temps qui laisse des séquelles importantes dans leur développement intellectuel et social. «L'enfant, écrivait-il, n'y expérimente que l'instantané et l'immédiat. Son écoute lui paraît une succession de moments agréables. [...] L'enfant ne dégage ni un avant ni un après de ces émiettements instantanés et ne s'exerce pas à ce que la durée et l'évolution requièrent"[6]. En fait, le rythme et le mode de traitement des objets télévisuels font disparaître tout référent pouvant permettre l'organisation de la pensée: le temps, l'espace et la causalité, cédant la place à la réalité virtuelle et à la pensée magique. C'est ce que Christopher Lash avait baptisé il y a vingt ans le "complexe de Narcisse"[7], celui d'un citoyen centré sur lui-même, occupé à vivre l'instant, dépourvu de tout sens de la continuité historique et peu intéressé par la postérité.

Or pour se maintenir, la démocratie doit pouvoir s'inscrire dans le temps, dans la durée, dans des institutions et dans une cul-

ture politique. Elle doit aussi s'incarner dans une population porteuse de cette culture. Elle doit pouvoir compter sur un citoyen démocrate. Qui est ce citoyen?

Le citoyen démocrate

Tenter de définir ce citoyen dont la démocratie a besoin n'est pas tâche facile. Admettons que notre adhésion à la démocratie est généralement implicite et que nous n'aimons pas tellement nous confronter à des modèles. Tout le monde fait son possible, après tout. Mais lorsqu'il est question d'éduquer des jeunes, il est peut-être important de savoir de façon explicite vers quoi nous voulons tendre ou pour employer le jargon présentement en vigueur, d'établir le profil de sortie désirable en matière de citoyenneté. Essayons de tracer ce portrait.

On reconnaîtra d'abord le citoyen démocrate à son adhésion consciente à la démocratie; les anglophones appellent ça du «commitment». La démocratie est pour lui non seulement une grande idée généreuse, mais elle est surtout le fruit d'un progrès historiquement démontrable sur d'autres modes d'organisation socio-politiques apparus dans l'évolution de l'humanité. Le citoyen démocrate sait et comprend en quoi consiste la démocratie et pourquoi elle est supérieure; il sait aussi ce qu'elle n'est pas et peut rapidement déceler une menace potentielle à son maintien.

Son niveau de conscience est celui d'un militant : il a des anticorps pour tout ce qui est antidémocratique. Se sentant membre et coresponsable de la dynamique sociale, il est particulièrement sensible à la qualité des outils dont il dispose pour assumer efficacement «des responsabilités d'orientation, de surveillance, d'objection, d'opposition qui en démocratie appartiennent à tous.[8]»

Individu qui va au fond des choses dans son interprétation des problèmes, il refuse de rejeter ses responsabilités sur autrui. Il est ouvert à l'innovation et à la remise en question, réceptif à la nouveauté et aux leçons du passé. Chez lui, la causalité remplace les explications magiques. Évitant les idées préconçues et la distorsion dans sa perception des problèmes, son jugement est sûr et il est capable d'argumenter. D'où l'importance pour lui de la parole, de la langue et de la communication en général.

Certains auteurs[9] en font un objecteur de conscience dans l'âme. Être éminemment social doté d'une "vision de citoyen", il est capable, au delà des différences de cultures, de races, de classes, de vivre dans une société ouverte. Le changement et le progrès sont chez lui des valeurs de fond et ne lui font pas peur. Il peut dépasser ses propres besoins pour s'ouvrir aux besoins collectifs. Puisque cette capacité d'appréhension des problèmes dépend beaucoup de son habileté à identifier les points d'achoppement, les enjeux et les valeurs sous-jacentes en cause, il doit pouvoir accéder aux faits nécessaires à leur compréhension. Il est donc compétent à s'informer.

Enfin, cet individu peut exercer une influence politique. Capable de s'associer à d'autres, il s'implique dans des organismes visant la réalisation d'objectifs politiquement raisonnables. Capable d'envisager les conséquences des solutions retenues, il peut choisir une option qui, même si elle est loin d'être idéale, est politiquement viable et peut faire progresser la résolution d'une impasse. A divers niveaux, il est donc un acteur avisé de la vie politique.

Tel que décrit, ce citoyen est évidemment un type idéal. On peut se demander si nous mêmes en tant qu'adultes, citoyens et démocrates nous nous y reconnaissons. Mais dans le projet d'éduquer les jeunes à la citoyenneté, il faut surtout nous demander comment l'école peut être mise à contribution pour amener nos jeunes le plus près possible de cet idéal. Car on ne naît pas démocrate, on le devient. De la même façon que l'idée démocratique est un produit de l'histoire, la culture qui l'incarne ne peut être que le produit de l'histoire personnelle de chacun et notamment de son passage à l'école. «Sans une population informée et éduquée, écrit Daniel Latouche, la démocratie est une coquille vide. Pour que le vote veuille dire quelque chose, il doit être appuyé sur une information adéquate et les citoyens doivent avoir les instruments intellectuels nécessaires pour participer au débat public»[10]. Or cette exigence fondamentale de la démocratie concerne au plus haut point les éducateurs que nous sommes.

Quelle éducation pour former des citoyens démocrates?

Nous savons que le rôle des adultes, et notamment celui des parents, est important dans l'acculturation politique des jeunes. Dans son ouvrage sur la démocratie familiale, Michel Fize, se demandant ce que transmettent les parents à leurs enfants en cette matière,

constatait que les élèves arrivent à l'école avec une certaine philosophie politique héritée de leur milieu familial. Certaines études citées révèlent par exemple qu'en France, les parents de gauche ont plutôt des enfants de gauche (dans 47 % des cas) et les parents de droite des enfants de droite (dans 43 % des cas)»[11]. Malgré l'absence d'intérêt et les énormes lacunes des jeunes en cette matière, ils sont rarement vierges au plan politique lorsqu'ils se présentent à l'école. Ils sont chargés de la culture implicite de leur milieu familial dont ils utilisent les valeurs, les attitudes, les idées préconçues, voire les préjugés, pour donner du sens aux réalité sociales qui les entourent. Or il n'est pas certain que cet équipement culturel de base peut les conduire à une bonne insertion sociale et politique en démocratie. Quelle formation doit-on leur donner pour qu'ils deviennent les citoyens d'une société moderne, ouverte, de plus en plus hétérogène, pluraliste et appelée, dans les années qui viennent, à régler d'importants contentieux sociaux et politiques?

Bien sûr, la connaissance de nos institutions politiques est incontournable. Elle est d'ailleurs déjà au programme des cours d'histoire et de formation personnelle et sociale. Mais l'éducation à la citoyenneté ne peut passer à coté de la construction d'attitudes et de valeurs sociales démocratiques. Elle ne peut passer à côté de la construction des concepts qui permettent de lire la réalité sociale, de la comprendre et de s'y intégrer. Elle ne peut non plus négliger certains savoir-faire sociaux indispensables : savoir voter en connaissance de cause, bien sûr, mais aussi savoir questionner, s'exprimer, écouter, savoir débattre, poser un problème, identifier les enjeux en cause dans un événement, raisonner, mettre en perspective, s'informer, prendre une décision, s'impliquer, interpréter, s'ouvrir aux points de vue des autres, accepter la différence, respecter la dissidence et finalement savoir pourquoi ces compétences sont fondamentales en démocratie.

Tous les enseignants, dans toutes les matières, peuvent et doivent contribuer à l'acquisition de ces compétences par les élèves futurs citoyens. Mais pourquoi ce projet associe-t-il directement l'histoire et l'éducation à la citoyenneté? Qu'y a-t-il donc de si formateur dans l'apprentissage de l'histoire pour alimenter la présomption d'importance qu'on lui témoigne à peu près unanimement dans les sociétés démocratiques occidentales ? Et suffit-il d'enseigner l'histoire, n'importe quelle histoire, n'importe comment pour que l'effet démocratique se produise?

Quelle histoire pour éduquer à la citoyenneté?

L'un des résultats les plus intéressants et en même temps les plus percutants des recherches faites en éducation depuis trente ans tient en une phrase lapidaire: « Ce que l'enseignant pense de l'enseignement et de l'apprentissage détermine ce qu'il fait en situation d'enseignement»[12]. C'est-à-dire que la pratique est fortement influencée par les fondements théoriques qui la supportent.

Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, cette influence a été confirmée par les travaux de chercheurs américains[13] et par ma propre recherche réalisée l'années dernière dans les écoles secondaires du Québec[14]. Ces résultats tendent à montrer que la conception que l'enseignant a de l'histoire, de son apprentissage et de son enseignement détermine sa façon d'enseigner et que lorsqu'il enseigne l'histoire, il enseigne aussi une certaine conception de l'histoire[15]. Par ailleurs, les travaux de McNeil, aux Etats-Unis, ont aussi montré que la conception de l'histoire qu'avaient les administrateurs scolaires pouvait influencer leurs attitudes et leurs comportements à l'endroit des enseignants et des élèves de ces classes[16]. Il nous manque malheureusement une recherche sur la conception de l'histoire scolaire qu'ont les décideurs politiques. Retenons toutefois qu'il existe dans notre société, vous l'aurez soupçonné, plusieurs conceptions de l'histoire enseignée à l'école.

Il y a celle, d'abord, d'une partie du grand public, pour qui le produit exemplaire de l'histoire enseignée est ce que l'on peut apprécier dans des émissions de télévision telles «Génies en herbe» ou «Tous pour un», soit la capacité de répondre à des questions mesurant la connaissance de faits, de dates, de personnages et de lieux du passé.

Il y a celle des érudits, pour qui l'histoire est une matière de culture, de grande culture, qu'il faut exposer le plus possible devant les élèves afin qu'ils se cultivent et s'en servent éventuellement pour meubler leur discours[17].

Il y a celle des partisans, pour qui l'histoire sert à légitimer une cause et à former des patriotes, qui déplorent que la classe d'histoire ne développe pas assez la conscience nationale et qui vont jusqu'à expliquer le comportement

électoral de la population par ses «trous de mémoire»[18]

Il y a celle des nostalgiques, les tenants de l'histoire épique, qui dénoncent le soi-disant type d'histoire que l'on enseigne depuis 20 ans aussi bien au Québec qu'au Canada qui ne serait plus « qu'une caricature de cette bonne vieille histoire nationale d'autrefois, avec ses mythes, ses héros flamboyants comme Dollard des Ormeaux ou Madeleine de Verchères, ses grandes dates comme 1534 ou 1867, qu'il fallait connaître par cœur sous peine de passer pour un cancre ![19]»

Il y a celle des consommateurs de passé, qui fréquentent passionnément ce dernier dans les romans historiques, les mini-séries télévisées, dans les documentaires, au cinéma et pour qui l'école devrait être un moyen, parmi d'autres, pour assouvir cette passion et, pourquoi pas, pour voir ou revoir ce que l'on a manqué dans les autres médias.

Il y a finalement celle des pragmatiques, pour qui l'histoire est un passage obligé, la matière d'un examen du MEQ dont la réussite est obligatoire pour obtenir son diplôme et qu'on oublie généralement assez rapidement.

Comme enseignant, comme administrateur scolaire, comme décideur politique en éducation, nous sommes certainement influencés par ces conceptions qui circulent dans la société, à laquelle nous adhérons plus ou moins et qui nous amènent à considérer ou à enseigner l'histoire d'une certaine façon. Mais lorsque l'éducation à la citoyenneté est en cause, il faut se demander quelle conception et quelle pratique d'enseignement de l'histoire sont les plus susceptibles d'apporter une contribution en ce sens. Un gagnant d'un concours «Génies en herbe» fera-t-il nécessairement un meilleur citoyen? La grande culture historique est-elle un facteur prédictif de maturité personnelle et sociale? Les patriotes font-ils inévitablement des citoyens plus consciencieux? Un nostalgique est-il par définition un bon parti pour l'avenir de la société? Les consommateurs de passé sont-ils forcément des gens bien engagés dans la réalité sociale présente? Les meilleurs élèves à l'examen d'histoire du Ministère de l'éducation seront-ils automatiquement de meilleurs citoyens?

Une perspective d'éducation civique invite en fait à nous demander d'une part quelle est la nature de l'histoire que nous voulons enseigner aux jeunes et d'autre part quelle contribution la classe d'histoire peut apporter à la formation de ce citoyen. Essayons d'y voir clair!

Quelle histoire?

Le passé est omniprésent dans notre vie quotidienne. Ce que nous ressentons, savons et pensons de notre passé individuel et collectif circule dans notre société de multiples façons, sous diverses formes, des plus mythiques aux plus rationnelles, des plus engagées aux plus critiques. Pierre Nora, un historien français, notait en 1978 que les évocations et les invocations du passé se nourissent de deux sources principales: la mémoire collective et la mémoire historique.

La mémoire collective, c'est ce qui reste du passé dans le vécu des groupes, ou encore ce que ces groupes font du passé.[...]. Elle est «toute d'une pièce», sans frontière, parfois floue et «tourne souvent les coins ronds», comme on dit ici. Elle relève en fait de la croyance qui n'assimile et souvent ne retient que ce qui la conforte elle-même[20], bref ce qui fait son affaire. Pierre Nora la décrit comme le souvenir ou l'ensemble des souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue ou mythifiée par une collectivité dont l'identité est habitée par le sentiment du passé, tels que vécus directement ou transmis par la tradition et entretenus par des institutions, des rites, des livres d'histoire. C'est la mémoire des nations, des familles, des partis politiques. La mémoire collective est une réalité à laquelle on ne peut échapper; elle est intimement liée au vécu des groupes constitués et elle est le principal vecteur d'identité de ces derniers.

Mais les références au passé s'alimentent aussi à une autre source, celle de la mémoire historique qui est le fruit d'une tradition "scientifique", donc analytique et critique, précise, distincte et qui relève de la raison qui instruit[21]. L'historien Jacques Le Goff écrit que la valeur de l'histoire réside dans sa discipline qu'il définit comme «un système d'explication des réalités sociales par le temps»[22].

Les deux sources sont constamment utilisées par chacun de nous, mais aussi par les journalistes, par les cinéastes et par les politiciens. Enseigner l'histoire, une histoire formatrice pour la vie démocratique, c'est amener les jeunes à être capables de distinguer ces deux sources, de connaître les fondements et la valeur de chacune pour fonder leurs opinions et poser des gestes. Mais c'est surtout développer chez eux la capacité de raisonner à propos de leur passé plutôt que d'apprendre par coeur ce qu'il faut en penser. Comme l'écrivait, il y a quelques années, le profes-

seur André Ségal, «enseigner l'histoire, c'est introduire de la raison dans la mémoire»[23].

D'un point de vue éducatif d'aujourd'hui, «l'histoire n'est pas [tant] un savoir [qu'une] discipline, une méthode d'intelligence du social»[24], dont a absolument besoin le futur citoyen. Ce qui est formateur en classe d'histoire, ce n'est pas seulement d'accéder à une interprétation, aussi officielle soit-elle, mais de construire sa propre interprétation, de la confronter avec d'autres points de vue, avec d'autres interprétations, de développer la capacité de contextualiser celles-ci historiquement, géographiquement et culturellement. L'enjeu pédagogique n'est pas ici uniquement le contenu d'un manuel d'histoire mais surtout un programme d'apprentissage et un modèle d'enseignement centrés sur la pensée critique, sur le mode de pensée historique.

En s'ouvrant à une conception disciplinaire de l'histoire enseignée à l'école, on peut apprécier davantage ce qu'elle peut apporter à la formation d'un citoyen. Je voudrais vous présenter dix exemples de ce que peut faire la classe d'histoire pour éduquer à la citoyenneté.

Comment l'histoire peut contribuer à former un citoyen démocrate?

Au premier chef, implicitement, l'histoire permet de replacer la démocratie dans le temps afin de montrer qu'elle n'est pas un mythe mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques sociopolitiques. La classe d'histoire offre aux étudiants la possibilité de considérer et d'analyser des situations historiques afin de comprendre le développement progressif de l'idée démocratique et de saisir non seulement les mérites, mais aussi les limites des institutions qui s'en inspirent. La classe d'histoire peut donc, grâce à la perspective temporelle qu'elle apporte à l'objet démocratique, être un lieu et un moyen de construction de sa valeur historique et de son bienfondé comme philosophie politique.

Deuxièmement, la classe d'histoire peut servir à construire son identité. L'enseignement de l'histoire, on le sait, a traditionnellement servi à construire l'identité des individus. La classe d'histoire a souvent été utilisée pour légitimer l'appartenance et stimuler le patriotisme, manifestation caractéristique de cette identité. Elle servait en fait à célébrer la couleur de la collectivité et sa propre fierté d'appartenir à celle-ci. Même aujourd'hui dans nos sociétés c'est à l'école qu'est confié en priorité de former l'identité nationale et dans l'école à l'enseignement de l'histoire tout particulièrement.

Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, la fonction identitaire de l'histoire demeure, mais son objet est appelé à s'élargir. «Aujourd'hui, souligne François Audigier, l'identité de chacun se pense de façon plurielle. Tout homme appartient à plusieurs groupes et se définit dans ces relations de pluri-appartenance. La hiérarchisation entre les différents niveaux et les différentes formes d'appartenance ne s'impose pas d'elle-même. [...] Nous ne vivons plus dans des sociétés où l'identité collective puisse se penser de façon homogène c'est-à-dire où se recouvrent un grou-pe, un territoire, une langue, voire une religion, une économie» [25]. Dans une société pluraliste, tous les individus doivent pouvoir accéder à la culture politique, sociale et économique de la collectivité; mais pour qu'ils puissent s'y retrouver, s'y reconnaître, cette identité doit les inclure et l'histoire qui en raconte l'origine doit être celle de la société d'aujourd'hui. Car l'histoire ne sert pas qu'à comprendre le passé, mais surtout à expliquer le présent.

Pour une société appelée à se métisser encore davantage, comme les autres sociétés d'ailleurs, la citoyenneté démocratique, au dessus du sexe, de la race, de l'origine ethnique, des générations et des siècles, peut s'avérer un lieu de rencontre et d'identification puissant, dynamique et inclusif.

Troisièmement, la classe d'histoire peut être un lieu de catharsis. Idéalement, le citoyen démocrate est, dans son essence, un être libre et mature. Les responsabilités qui lui incombent dans sa société l'obligent, afin de pouvoir demeurer alerte, à se libérer des entraves qui paralysent sa pensée et sa participation à la dynamique sociale. Or l'individu transporte nécessairement, par sa culture, un poids que le passé fait peser sur lui sous la forme de perceptions, d'affects, de stéréotypes, de mythes et de préjugés, bref de façons d'être et de faire qui le confinent à un conformisme et un conservatisme difficilement conciliables avec le rôle qu'il doit jouer dans un monde pluraliste et en mouvement. La classe d'histoire peut servir d'interface entre le présent et les profondeurs du passé pour relativiser ces atavismes enfouis dans la mémoire

individuelle et collective. «De la même façon, écrit Christian Laville, que le psychanalyste explore le passé de son malade pour tenter de comprendre des problèmes présents, de même l'historien explore le passé pour comprendre sa société. Et l'histoire, comme la psychanalyse, aide à prendre ses distances vis-à-vis le passé pour s'en libérer, pour mieux choisir et décider plus librement de l'avenir. L'histoire est une psychanalyse en ce qu'elle dégage le passé de l'inconscient, qu'elle le relativise et libère l'homme de ses déterminismes » [26].

La classe d'histoire peut donc servir non seulement à comprendre le passé, mais encore à s'en débarrasser, à se libérer des pulsions affectives inconscientes qui l'accompagnent dans la mémoire. En outre, elle amène à remettre en question ce que Pierre Bourgault appelle les «discours de cassette»[27], les clichés tellement répétés à propos de notre passé qu'on ne se donne plus la peine d'en vérifier l'authenticité ni l'origine, même s'ils conditionnent une grande partie de nos attitudes et de nos comportements présents.

Quatrièmement, la classe d'histoire peut fournir un antidote à la mémoire. L'apprentissage de la «discipline historique» peut en fait prémunir le citoyen contre les multiples usages déviés de l'histoire en lui rappelant la valeur de la connaissance "scientifique" du passé et les enseignements qu'on peut en tirer pour le présent. Il faut montrer aux jeunes que la discipline historique, dans sa méthode, sa façon de penser, permet de construire des représentations et d'offrir des explications du passé plus crédibles et mieux fondées que tout ce qu'on lui fait dire par mémoire collective interposée.

Cinquièmement, la classe d'histoire permet d'apprivoiser le changement. L'histoire n'est pas que continuité; elle est aussi rupture et discontinuité. Quand, parce que trop linéaire, l'histoire devient l'ennemi du présent, elle laisse les individus à qui elle s'adresse démunis devant l'imprévisible tournure des événements qui ne répond à aucune loi connue.

Par le regard qu'elle porte sur les sociétés du passé, l'étude de l'histoire permet de comprendre que le changement a toujours été un important facteur de l'évolution des individus et de leurs sociétés d'appartenance. Elle délivre la conscience de l'insécurité qui fait craindre toute modification de situation.

En démocratie, la classe d'histoire peut donc faire ressortir la réalité permanente du changement et permettre aux jeunes citoyens d'y faire face en faisant de ce changement une valeur socialement acceptée. Durant son cours d'histoire, l'élève peut aussi constater l'interaction du changement et de la continuité tout au long de l'évolution de l'humanité afin de pouvoir lire correctement ces deux dimensions dans l'évolution de la réalité actuelle.

Sixièmement, le cours d'histoire permet aux jeunes d'élargir leur champ de vision. En «consommant» l'actualité quotidienne, le citoyen s'habitue à gober des faits mis hors contexte, souvent confondus avec la fiction transmise par les médias, ou bien il perd la perspective temporelle qui permet d'associer à des événements présents des gestes du passé qui auraient pu être autres.

L'histoire est un moyen d'ajustement au présent ; elle habitue à interpréter l'actualité à la lumière des faits et non pas des idéologies ou des préjugés, et à la replacer dans une perspective plus juste, soit celle de la durée. La classe d'histoire peut donc fournir un lieu, des ressources et une méthode pour remettre l'actualité en perspective; l'étudiant peut y acquérir l'habileté à resituer les événements présents dans leur contexte temporel et à leur faire perdre leur caractère instantané. Elle permet encore la construction d'un ensemble de concepts qui pourront constituer autant de clés de lecture de l'actualité. La qualité de son appréhension de la réalité en sera donc grandement améliorée.

Cette capacité de mise en contexte et en perspective des événements est essentielle au citoyen. Elle l'empêche de «perdre le fil» de l'évolution de l'humanité, de perdre confiance dans le progrès et dans la capacité des humains à régler leurs problèmes. Elle lui rappelle encore que les sociétés, si elles le veulent, peuvent intervenir sur leur destinée et que nous construisons aujourd'hui le monde de nos propres enfants.

De plus, le développement de cette «habileté» perceptuelle habitue l'individu à ne pas laisser la passion ou l'émotion prendre le pas sur la raison quand surviennent des événements personnels et collectifs qui demandent de garder «la tête froide», surtout à une époque où il devra s'adapter plusieurs fois dans sa vie à des changements importants.

Transposé au plan social, cette aptitude à élargir le contexte des événements soumis à l'interprétation

confère aux citoyens un «sens des proportions» — que n'ont pas toujours les médias en mal de cotes d'écoute — «en faisant percevoir aux jeunes que les réalités présentes ne sont pas des en-soi, immuables et figés, mais qu'au contraire elles s'inscrivent dans un processus de changement et d'interventions humaines, et qu'alors on peut agir sur elles[28]».

Septièmement, la classe d'histoire peut être un lieu privilégié de développement de l'empathie, cette importante habileté à pouvoir se mettre à la place d'un autre dans un lieu et un temps différents. Cette attitude historienne est sans doute l'une des contributions les plus intéressantes que l'histoire peut apporter à l'éducation d'un jeune en démocratie. Les perceptions exprimant souvent des mythes et préjugés profondément ancrés, l'étudiant peut, à l'exemple de l'historien, y développer l'habitude de relativiser sa lecture de la réalité.

L'interrogation du passé avec l'attitude historienne permet donc au jeune citoyen d'échapper à ses préjugés et à ceux de son époque en replaçant sa réalité dans la durée, avec celle des humains qui ont existé avant lui et de ceux qui poursuivront l'aventure de l'humanité. Elle amène à confronter l'habitude spontanée de lire la réalité à partir se soi à une autre plus objective[29] . Elle montre à l'élève que tout être humain est de son temps et doit être apprécié en fonction du contexte historique et géographique; elle lui apprend à se situer lui-même dans un monde appelé à changer. De plus, par l'étude de l'histoire, l'étudiant pourra constater que les crimes, les gestes démentiels et les grands malheurs de l'humanité ne sont l'apanage d'aucune race ou nation en particulier[30].

Huitièmement, on peut apprendre par l'histoire à contrer le «dopage idéologique». Par un entraînement systématique de la pensée à l'analyse de situations du passé, le cours d'histoire rend possible le développement des facultés intellectuelles les plus élevées, résistant par là-même, à l'influence néfaste de la télévision. L'exercice la pensée historique peut faire contrepoids à la pensée mythique à laquelle s'alimente la mémoire collective. La critique des faits, des gestes et des idées du passé développe l'argumentation, affine le jugement et conduit l'étudiant à construire un mode de pensée critique intimement lié au fonctionnement de la démocratie.

En réhabilitant cette fonction souvent stigmatisée par les pouvoirs en place, la classe d'histoire peut faire de la critique une valeur socialement acceptée et en affirmer l'importance vitale pour la vie démocratique.

Neuvièmement, l'histoire permet d'apprendre la différence. André Ségal[31] écrit que «la très moderne et très fragile vertu de tolérance ne peut vivre aveugle. Il n'est pas de respect des différences qui économise l'effort d'analyser et de comprendre la nature des différences et partant leur genèse». L'histoire peut donc servir «à comprendre pourquoi Mouloud, Dave, Pedro et Cyrille sont différents de moi et que nous pouvons vivre ensemble».

La classe d'histoire permet aussi d'accueillir la différence dans un contexte non politisé et conduire les étudiants à une conclusion tout à fait fondamentale en démocratie: à savoir que la dissidence n'est pas l'échec, l'opposition non plus; elles sont au contraire des moteurs fondamentaux de la vie démocratique. Les différences de sexes, d'idées, d'opinions, de classes ont constitué, et sont encore aujourd'hui, d'importants facteurs d'évolution. Le cours d'histoire offre de multiples occasions d'en faire le constat. L'élève y apprend à prendre sa place dans l'histoire et à en faire une aux autres...

Dixièmement, l'histoire permet de mieux investir le présent. S'il est une conviction que doit posséder le citoyen d'une démocratie à l'égard de l'histoire, c'est non seulement qu'il doit la connaître mais surtout qu'il est important de la faire. Le cours d'histoire devient ainsi pour l'élève un lieu d'affirmation de sa propre présence et de sa participation dans le courant de l'histoire. Il l'amène à relier sa propre réalité aux gestes posés par les humains qui l'ont précédé et à prendre conscience de l'importance de ceux qui sont posés aujourd'hui pour les années à venir. Ce faisant, le jeune citoyen s'inscrit dans un courant, un mouvement qui va d'hier à demain, en utilisant le cours d'histoire comme porte d'entrée à sa participation à la vie démocratique : le contact méthodique avec le passé l'amène à comprendre le rôle de l'histoire dans le présent qui lui est confié et favorise une meilleure insertion sociale .

De la même façon, la possibilité de débattre est un autre exemple de contribution importante de la classe d'histoire. Au niveau des communications sociales, la présence du débat distingue les démocraties des autres sociétés moins ouvertes et plus portées aux discours qu'à la polémique. Durant le cours d'histoire, l'étudiant peut être invité à débattre, à confronter son

point de vue à celui d'historiens, de personnages d'époque, d'autres étudiants. La classe d'histoire fournit ainsi un potentiel illimité d'occasions de rencontres et de confrontations formatrices avec les grands mouvements d'idées, les personnages marquants, les événements et les valeurs du passé; à travers ces «rendez-vous», les élèves peuvent clarifier ou raffiner leurs perceptions premières et même les modifier à la lumière des données historiques. Ce faisant, ils s'habituent à considérer d'autres points de vue que le leur, à débattre, à argumenter et dès lors se préparent à une participation sociale active. Toutes ces occasions de débat peuvent aussi leur permettre d'apprécier l'importance de la maîtrise de la langue pour communiquer la pensée.

Pour conclure

Il me semble avoir ici démontré que, dans sa nature même, l'histoire dans sa transposition didactique en classe peut être un lieu d'éducation à la citoyenneté. On aura par ailleurs compris qu'une telle perspective invite à certaines modifications de nos pratiques d'enseignement de l'histoire. Mais il y a plus.

Les recherches de Wilson et de Wineburg32, aux États-Unis, suggèrent que les professeurs d'histoire au secondaire reconnus par leurs élèves et par leurs collègues comme des experts se distinguent non seulement par leur pratique mais surtout par la «vision» qu'ils ont de l'histoire et qu'ils transmettent à leurs élèves durant leurs cours. Ma propre recherche, effectuée depuis trois ans auprès de 500 élèves et de leur 27 professeurs d'histoire dans autant d'écoles secondaires du Québec a quand à elle montré que les élèves qui à la fin de leurs études secondaires maîtrisaient la pensée historique avaient eu des profs dont l'enseignement était axé sur la discipline historique, centré sur l'apprentissage et stratégique. J'espère avoir ce soir contribué à inscrire l'enseignement de l'histoire dans une certaine vision, celle de l'éducation à la citoyenneté.

A chaque début d'année scolaire, les professeurs d'histoire se font demander par leurs élèves à quoi sert d'étudier l'histoire, qu'est-ce que ça leur apporte. Les réponses à ces questions fondamentales, à ma connaissance, font rarement sens pour des jeunes qu'on invite à naviguer entre leur culture adolescente et la mémorisation d'une histoire officielle. Et si nous leur proposions la réponse suivante? «Regarde le monde qui t'entoure, regarde la société où tu vis. L'histoire t'apporte non seulement des points de repères pour t'y retrouver, une culture historique, elle te fournit surtout un mode de pensée, une façon de regarder la réalité qui t'entoure, des moyens pour répondre aux questions que tu te poses, une perspective propre, celle du temps, un langage pour désigner la réalité et pour traiter l'information, une façon éprouvée pour établir les faits d'une situation et pour interpréter ces derniers». Si nous leur apprenions en même temps la nature démocratique de nos sociétés et la valeur inestimable dans une société consensuelle, de l'expression de points de vue et d'opinions fondées pour alimenter le débat social, l'importance de la perspective historique dans le traitement de toutes les questions d'actualité? Et si nous leur donnions, déjà à l'école l'occasion d'éprouver la valeur et même l'utilité de ce mode de pensée pour leur vie personnelle et pour leur compréhension de la réalité sociale? Si nous leur annoncions explicitement que nous voulons leur donner les moyens d'être de meilleurs citoyens?

Merci.

NOTES

1 Robert Martineau, *S'informer de l'actualité: motivation, compétence et formation requises*, Mémoire de maîtrise, UQAM, 1985, p. 183.

2 Luce Brossard, «Le professeur d'histoire: une ressource précieuse pour l'éducation à la démo-cratie» , *Vie pédagogique* no. 74, septembre-octobre 1991, p. 22-26

3 The Bradley Commission on History in Schools, «Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools», dans P. Gagnon et al (Eds.), *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York: Macmillan, 1989, p. 23. (Nous avons traduit)

4 Barington Moore, *Les origines sociales de la dictature et de la démocratie*, Paris: Maspéro, 1969, p. 334.

5 Paolo Freire, *L'éducation: Pratique de la liberté*, Paris: Cerf, 1971.

6 Gaston Gauthier, «La télévision, alliée ou ennemie de l'école», *Dimensions*, vol. 14, n° 1,1992, p. 24.

7 Christopher Lasch, *Le complexe de Narcisse*, Paris, Robert Laffont, 1981, p. 74.

8 Christian Laville, «Minorités, compréhension mutuelle et usages de l'histoire», *Cahiers de Clio*, 84, p. 33.

9 Shirley H. Engle et A. S Ochoa, *Education for Democratic Citizenship*, New York, Teacher's College Press, Columbia University, 1988.

10 Daniel Latouche, «La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques?», *Vie*

10 Daniel Latouche, «La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques?», *Vie pédagogique* n° 74, septembre-octobre 1991, p. 18.

11 Michel Fize, *La démocratie familiale*, Paris, Presses de la Renaissance, 1990, p. 187.

12 B. Showers, B. Joyce et B. Bennet, « Synthesis of Research on Staff development: A Frame-work for Future Study and a State-of-the-Art Analysis », *Educational Leadership*, nov. 1987, p. 77-87.

13 Voir notamment Ronald W. Evans, « Lessons from history: Teacher and student conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief », *Theory and Research in Social Education*, vol. 18, n° 2 (1990), p. 101-138 et du même auteur «Educational Ideologies and the teaching of History », G. Leinhardt et al., *Teaching and Learning in History*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 171-207; Samuel S. Wineburg et Suzanne M. Wilson, « Subject-matter Knowledge in the Teaching of History » dans J. Brophy, dir., *Advances in Research on Teaching, Vol. 2 : Teachers' Knowledge of Subject-Matter as it Relates to their Teaching Practice*, Greenwich, Co., Jai Press, 1991 ; Suzanne Wilson, «Under-standing History for Teaching : A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers », dans *M. Carretero et J. F. Voss, Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994

14 Robert Martineau, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*, Thèse de doctorat en didactique (inédite), Université Laval, avril 1997, 348 p.

15 Voir entre autres Joseph Onosko, «Comparing Teacher's Thinking About Promoting Student's Thinking», *Theory and Research in Social Education*, Vol. XVII, n° 3, 1989, p. 174-195.

16 L. A. McNeil, *Contradiction of Control: School Structure and School Knowledge*, New York: Routledge & Kegan Paul, 1986, cité dans Matthew T. Downey et Linda S. Levstik, « Teaching and Learning History », dans James P. Shaver, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 405.

17 Voir notamment Jean Blouin et Jacques Dufresne, «Les Routes du Savoir (Tout ce que vous auriez dû savoir et que l'école n'a pas osé vous montrer)», *L'actualité*, avril 1988, p. 109-114.

18 Par exemple, Jacques Lacoursière, qui écrivait récemment, à propos du débat sur l'avenir du Québec, que « si les Québécois connaissaient mieux leur histoire, les gestes politiques qu'ils feraient, leurs décisions sur l'avenir du pays, seraient fortement modifiés, des deux côtés du débat ». Cité dans Mathieu-Robert Sauvé, «Amnésie 101», *La Presse*, 22 août 1996, p. 4.

19 Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, émission n° 1, (été 1995), HST 16, p. 1.1.

20 Pierre Nora, "Mémoire collective" dans Jacques LeGoff et alii, *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz: CEPL, 1978 .

21 Pierre Nora, *op.cit.*, p. 308

22 Jacques Le Goff, dans Jacques Le Goff et Pierre Nora dir., *Faire de l'histoire. T. I: Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 41.

23 André Ségal, Périodisation et didactique: le moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident. *PÉRIODES: La construction du temps historique, Actes du Ve colloque d'histoire au présent*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales et Histoire au Présent, 1991, p. 106.

24 André Ségal, «L'éducation par l'histoire». Dans F. Dumont et Y. Martin (Dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après.*, Québec: I.Q.R.C., 1990, p. 45

25 «Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires», *Recherche et Formation*, avril 1995, n° 18, p. 41-42.

26 Christian Laville, «Place et rôle de l'enseignement de l'histoire, principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'hom-me du XXe siècle», *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 17, n° 2, 1979, p. 32.

27 Quelques "cassettes" abordées par l'auteur: Ignorer l'histoire, c'est se condamner à la répéter; l'historien doit être neutre et objectif; la France nous a abandonnés; les Canadiens français sont xénophobes [...] dans «Pour en finir avec l'histoire en cassette.» *Traces*, vol. 27, n° 2, p. 9-13.

28 Christian Laville, *op. cit*, p. 34.

29 Michael Oakeshott, «The Activity of Being an Historian» . Dans M. Oakeshott (ed.), *Ratioalism in politics and other essays*, Londres, Methuen, 1962., p. 137-167.

30 David Pratt, «The Functions of Teaching History», *The History Teacher*, Vol. VII, n° 32, p. 416.

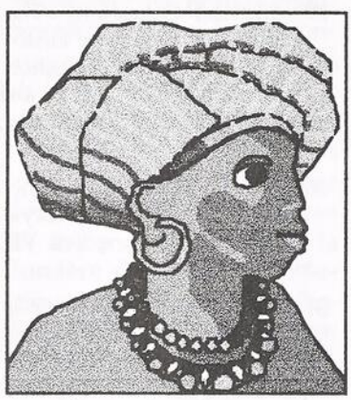
31 André Ségal, «Enseigner la différence par l'histoire», *Traces*, vol. 28, n° 1, 1990, p. 19.

32 Samuel S.Wineburg et Suzanne M. Wilson, « Subject Matter Knowledge in the Teaching of History », dans Jere Brophy, dir., *Advances in Research on Teaching*, Greenwich, Co., Jai Press, 1991.

L'HISTOIRE DES NOIRS AU SECONDAIRE

GORDON S. BLACKMAN
ÉCOLE SECONDAIRE JOHN RENNIE — PSBGM — POINTE-CLAIRE (QUÉBEC)
Traduit de l'anglais par monsieur Myer Azoulay

DANS LE PROJET QUE J'AI SOUMIS AU PRIX DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL POUR L'EXCELLENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CANADIENNE, J'AI FAIT PORTER MON ATTENTION SUR L'HISTOIRE DE L'AFRIQUE, SUR CELLE DES AFRICAINS ET SUR LA CONTRIBUTION DES NOIRS AU DÉVELOPPEMENT DU QUÉBEC ET DU CANADA



Représentation d'une «robe tribale africaine» selon les concepteurs d'une banque d'illustrations.

«Je suis porté à croire que les Noirs sont naturellement inférieurs aux Blancs. Il n'y a jamais eu de nation civilisée d'une autre couleur que celle de race blanche; il n'y a eu non plus en dehors de cette race aucun individu éminent ni par ses actions ni par son idéologie; pas de génies parmi eux non plus, ni dans les arts ni dans les sciences».

David Hume

Jamais, dans l'histoire, il n'y a eu, chez les gens, un si grand besoin de connaître les autres cultures. L'ignorance des autres et de leur culture favorise la peur, le racisme et les préjugés qui souvent, explosent en flammes de haine, de conflit et de mort.

Le cours de l'histoire des Noirs s'impose. Présentement, dans la plupart des écoles secondaires et universités, presque rien ne s'enseigne sur l'Afrique, les Africains ou les cultures africaines. Quand on discute de culture africaine, ça se limite à un commentaire symbolique sans importance. Une telle attitude envers la culture africaine peut entraîner, chez les élèves d'origine africaine, un sentiment d'infériorité qui pourrait influencer leur comportement. L'ignorance et le manque de respect de l'histoire et de la culture canadienne-africaine engendrent de faibles espérances et des évaluations malsaines de la part des élèves canadiens-africains, de leur famille ainsi que de leur personnalité et de leur potentiel.

À l'école John Rennie, nous avons analysé scrupuleusement le contenu de «l'expérience des Noirs» dans nos livres standards, et nous avons décidé, en 1993-1994, de débuter un Cours de l'histoire des Noirs.

L'histoire des Noirs se divise en trois parties:

1. L'Afrique, les Africains et leur contribution au genre humain (5000 avant l'ère chrétienne à 1600 après J.-C.);

2. La diaspora africaine (1600 à 1980);

3. «L'expérience des Noirs» dans l'édification et le développement du Québec et du Canada.

Activités

Première phase : L'histoire de l'Afrique et des Africains et leur contribution au genre humain.

Vidéocassettes:

«Notre héritage»

«Permettez-nous de vous parler de notre peuple»

Ces deux vidéocassettes racontent les gloires de l'Afrique ancienne. Fidèles à la tradition africaine des conteurs d'histoires, les griottes nous rapportent les accomplissements et la contribution des civilisations africaines anciennes du Nil et du Niger, On donne aux élèves un aperçu de l'histoire des royaumes de la Nubie, de l'Égypte, du Kush, de l'Axum (civilisation du Nil), du Ghana, du Mali et du Soughai (civilisation du Niger). Ils écoutent des personnalités noires éminentes telles que Imhotep (le plus grand physicien ancien), Taharqu Mansa Musa et Askia Mohammed.

2e phase: La Diaspora africaine (1600-1980)

Les vidéocassettes nous relatent l'esclavage et son effet désastreux sur l'Afrique, suite à l'enlèvement du dixième de la population. Les narrateurs discutent de la diaspora africaine et du rôle joué par les Noirs aux États-Unis et au Canada. Les élèves s'émeuvent en quelque sorte à la vue des esclaves dans les plantations. Ils prennent conscience de la torture des esclaves, apprécient les «negro spirituals», se balancent au rythme de leurs danses et écoutent Harriot Tubman, Marcus Garvey, Martin Luther King et d'autres.

Pendant que l'Europe commençait son âge des découvertes et des explorations, six civilisations avaient déjà fleuri en Afrique. Les professeurs d'histoire doivent souligner cet aspect de l'histoire africaine s'ils veulent éliminer plusieurs mythes, parti-pris et intransigeances qui ont empoisonné chaque instant de l'existence des Noirs. Les historiens blancs ont ignoré en grande partie la grandeur de l'Afrique; ça ne doit pas être le cas pour les professeurs d'histoire.

3e phase: L'expérience des Noirs dans le développement du Québec et du Canada.

Projet d'histoire «Some Missing Pages».

Actuellement, je suis membre d'un comité qui a écrit et qui travaille encore à la rédaction du livre d'histoire intitulé *Some Missing Pages: The Presence of the Black People and Black Community in Quebec and Canadian History*.

Horace Mann a écrit une fois: «*Chaque renforcement de la vraie connaissance constitue un renforcement du pouvoir humain.*» C'est dans ce contexte que je voudrais vous présenter «Some Missing Pages», qui fournit une «connaissance vraie supplémentaire» à tous les Québécois, aux Canadiens et au monde entier.

«Some Missing Pages» est un testament des hommes et des femmes noires de nos communautés qui ont contribué largement à la connaissance, au développement, au bien-être, ainsi qu'à la culture et à l'histoire de la province de Québec.

Je dois souligner que les Noirs existent et ont existé sur tous les continents. Les Noirs du Québec constituent seulement une petite partie de la «Diaspora africaine» qui a influencé le monde depuis l'Antiquité. La présence des Noirs sur notre planète remonte à des milliers et des milliers d'années.

L'apport des Noirs à la création du Québec et du Canada prend son origine au tout début de l'histoire de la province. Samuel de Champlain a débarqué en Acadie en 1604 et a commencé la construction de Port Royal en 1605. Quelques-uns de ses éclaireurs ont exploré la région et ont établi un contact avec les Amérindiens. Quelque temps après, ils ont rencontré les gentils Micmacs, mais la communication avec ces peuples autochtones s'avérait difficile parce qu'aucun des éclaireurs ne parlait leur langue. Champlain ne savait pas que l'un des Noirs qui formait son équipage, Mathieu Da Costa, parlait le Micmac. Da Costa devint par la suite le porte-parole et l'interprète de l'expédition de Champlain. Ainsi, ont commencé les rapports de dépendance mutuelle entre les Canadiens français et les Noirs.

Le plus récent document qui traite de la tentative de réduire les Noirs en esclavage au Québec date de 1632. En 1628, les frères Kirke quittent l'Angleterre avec une flotte qui se dirige vers la colonie française d'Amérique du Nord. En 1629, ils arrivent à Québec et s'en emparent. Dès lors, Québec reste sous la domination britannique jusqu'en 1632. Avant de quitter Québec, en 1632, les frères Kirke ont vendu un jeune esclave noir à un colon français. Plus tard, l'esclave à été nomme Lejeune. On a utilisé les Noirs illégalement en Nouvelle-France jusqu'en 1709, 80 ans plus tard.

Durant le XVIIIe siècle, l'esclavage a persisté en Nouvelle-France. L'histoire nous révèle qu'il y en avait 3500 en Nouvelle-France, dont 1100 étaient noirs.

«Some Missing Pages» nous fournit une liste d'hommes et de femmes appartenant à la communauté noire: Mathieu Da Costa, Olivier Lejeune, Marie Angélique, George Bonga, les Loyalistes «passengers on the Underground Railway», Mary Ann Shudd, les pionniers noirs, les vétérans de guerre noirs, Charles Drew, les débardeurs des chemins de fer, Oscar Peterson et Jackie Robinson, pour ne nommer que quelques-uns de ceux qui ont apporté leur contribution à la province de Québec.

Le 17 octobre 1992, le journaliste Clifton Riggles a publié un article intitulé «Black and Invisible» qui a magnifiquement mis en évidence «l'invisibilité culturelle noire».

«Missing Pages» témoigne de la présence des Noirs au Québec depuis son avènement. J'espère qu'il n'y aura plus jamais un manque de connaissance aussi manifeste.

Pour donner à ce projet sa vérité et son authenticité, nous nous sommes appuyés, la plupart du temps, sur des reproductions de documents authentiques, des commentaires d'éditoriaux et des témoignages historiques contemporains.

Dans le but de rendre notre projet compatible avec le cours Histoire 414, nous avons veillé à ce que le matériel produit s'insère aisément dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada. Le contenu a été divisé en huit parties qui couvrent l'histoire du Québec et du Canada, du Régime français à nos jours.

Conséquences sur l'enseignement.

1. L'enseignement de l'histoire des Noirs:

• informe non seulement les élèves, mais la communauté dans son ensemble sur la gloire de l'Afrique;

• met en évidence les omissions flagrantes des historiens européens;

• élimine les mythes sur l'Afrique et les Africains;

• expose et corrige plusieurs images déformées, dérogatoires et pleines de préjugés sur l'Afrique et les Africains.

Nous espérons que notre communauté et nos élèves connaîtront et comprendront mieux l'Afrique, son histoire, sa culture et la jeunesse africaine.

Nous espérons également que cette nouvelle connaissance et cette prise de conscience donneront aux enseignants l'élan qui leur permettra de motiver les élèves noirs pour qu'ils puissent réussir à l'école, dans leur communauté et dans la vie en général.

2. L'Histoire des Noirs et les enseignants,

Les enseignants qui ont été exposés à une étude sérieuse et précise de l'histoire et de la culture des Noirs:

• développent une meilleure compréhension et une meilleure appréciation de l'Afrique, de son histoire et de sa culture;

• sauront apprécier la diversité et la différence parmi leurs élèves;

• réexamineront le matériel éducatif afin d'identifier les points sensibles, et prendront des mesures pour en minimiser l'impact sur leurs élèves;

• auront la connaissance requise pour évaluer la performance et l'aptitude des élèves avec plus de précision;

• feront preuve de plus de compétence pour motiver et orienter les progrès de leurs élèves;

• seront capables de créer un meilleur climat en classe et à l'école en général;

• favoriseront la création, non seulement d'une meilleur école, mais aussi d'une meilleure communauté.

3. L'histoire des Noirs et la jeunesse noire.

• Ayant été exposé à leur histoire et à sa connaissance, les jeunes Noirs seront en meilleure position pour comprendre et apprécier leur héritage et leur culture.

• Cette exposition et cette connaissance leur permettront de se développer pleinement. Cette affirmation de soi constitue le plus important paramètre pour évaluer un succès éventuel. Elle peut aussi renforcer, chez plusieurs élèves, la détermination dans leur quête de l'excellence.

• Un programme qui facilite une appréciation des composantes positives des groupes culturels et sociaux des élèves, ne peut que déclencher dans leur coeur un profond sentiment de fierté, de dignité, d'estime de soi et de confiance.

• Les jeunes Noirs tendent à prendre les personnes modèles pour idoles. Les enseignants peuvent trouver un matériel éducatif approprié exemplaire qui expose les jeunes Noirs aux héros de race noire ainsi qu'à leurs accomplissements dans tous les domaines.

Matériel et ressources requises

a) Deux vidéocassettes: «*Our Legacy*» (écrit et produit par les élèves de John Rennie en 1994-1995) et «*Let us tell you about our people*» (écrit et produit par les élèves de John Rennie en 1995-1996

b) *Black History Magazine 93*

c) Des livres d'histoire canadienne traditionnelle

d) Des livres d'histoire de l'Afrique

e) «*Some Missing Pages : The Presence of Black People and the Black Community in Quebec and Canadian History* (une réalisation de la PSBGM/QBBE et du gouvernement du Québec.

Pour conclure, j'espère que tous les professeurs et les personnes responsables du Québec et du Canada étudieront ce que nous avons produit. Ce faisant, la société dans son ensemble en sortira plus riche.

NOTES

1. N.D.L.R.: Gordon Blackman est l'un des dix finalistes du *Prix du Gouverneur général pour l'excellence dans l'enseignement de l'histoire* pour l'année 1997. Voir l'article paru dans *TRACES*, Vol. 35, #5 (novembre-décembre 1997). Le présent article a été rédigé à notre demande pour être publié dans ce numéro, afin de souligner le mois de l'histoire des Noirs.
2. Hume, David: *Essays and Treaties on Several Subjects*. London: 1753. Vol. 1, page 291.

À L'AUBE DU XXIe SIÈCLE

HISTOIRE

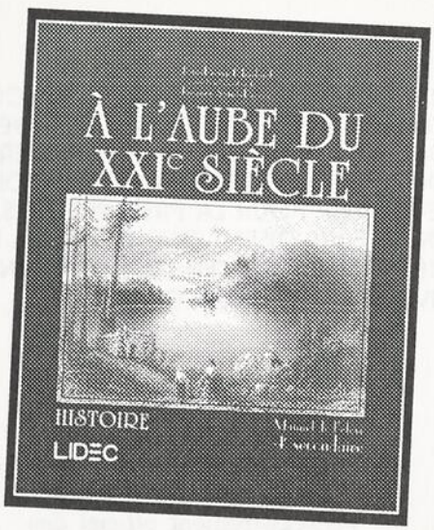
4e secondaire

NOUVEAUTÉ

À l'intention des élèves, des enseignantes et des enseignants du cours d'histoire nationale de quatrième secondaire, Lidec propose un manuel de l'élève et un guide d'enseignement.

Un manuel de l'élève comprenant:

- **des introductions de module contenant les objectifs du ministère de l'Éducation et une chronologie détaillée;**
- **un texte dense, touffu, qui exploite à fond les objectifs ministériels et comporte quelques «enrichissements»;**
- **des textes anciens, plus de 390 photographies, des dizaines de tableaux et de graphiques et une cinquantaine de cartes complètent et illustrent le texte et permettent l'apprentissage d'habiletés.**
- **Un guide d'enseignement conçu pour les personnes qui se trouvent nouvellement affectées à l'enseignement de l'histoire nationale... et bien sûr à tous les autres:**
- **des considérations sur l'enseignement de l'histoire;**
- **une fiche pour chacun de la soixantaine des objectifs du ministère de l'Éducation, qui donne à l'enseignante ou à l'enseignant des références didactiques, littéraires, musicales ou iconographiques utilisables en classe;**
- **une exploitation pédagogique des textes anciens, des photographies, des tableaux, des graphiques et des cartes contenus dans le manuel de l'élève.**
  En fait, des exercices qui donneront aux élèves l'occasion d'apprendre en travaillant;
- **un long chapitre sur l'apprentissage d'habiletés.**



Auteurs

Jean-Pierre Charland

avec la collaboration de

Jacques Saint-Pierre

MANUEL DE L'ÉLÈVE
552 pages

GUIDE D'ENSEIGNEMENT
263 pages

De l'âge de pierre

Jean Goulet
Louise Primeau

À NOS JOURS

Histoire générale

Pour le 2e secondaire

Voici un cahier de fiches d'accompagnement. Il permet de cerner de façon efficace les objectifs du programme d'histoire générale en 2e secondaire.

Notez que ce cahier est conçu pour être utilisé avec les volumes les plus courants.

Il contient des activités d'apprentissage originales, des illustrations et des cartes simples, mais de qualité.

À l'intérieur de chacune des unités, vous trouverez: des activités d'enrichissement faciles à réaliser, des suggestions pour des lectures et/ou documents audiovisuels complémentaires, des précisions sur les notions de base ou sur les concepts nouveaux et, enfin, des activités de synthèse faisant un retour sur les unités.



- **FICHES D'ACCOMPAGNEMENT**
  224 pages
- **CORRIGÉ**
  224 pages

LIDEC

4350, avenue
de l'Hôtel-de-Ville
MONTRÉAL (Québec)
H2W 2H5
Téléphone:
(514) 843-5991
Télécopieur:
(514) 843-5252
Adresse Internet:
http://www.lidec.qc.ca

LA MUSIQUE DE LA NOUVELLE-FRANCE

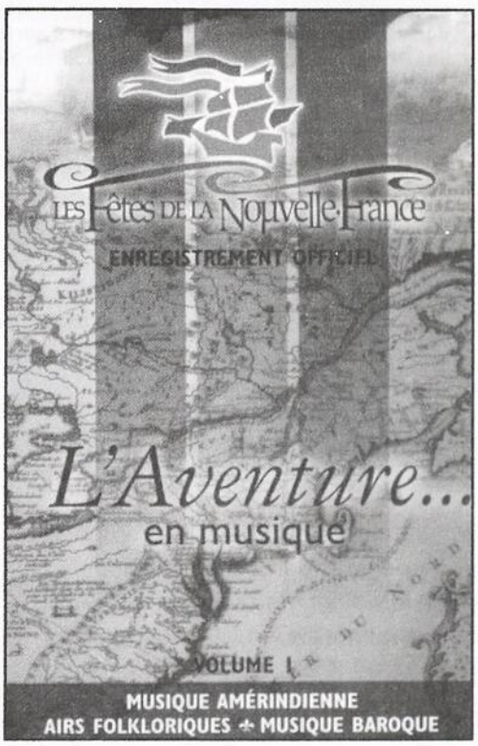
ANDRÉ CHARETTE
ÉTUDIANT — U.Q.A.M.

IL EST PARFOIS AGRÉABLE D'ENTRER EN CONTACT AVEC L'HISTOIRE AUTREMENT QU'AVEC DES NOTIONS DITES THÉORIQUES; COMME SI L'HISTORIEN POUVAIT CONTINUER À S'INTÉRESSER À SA PASSION, MAIS EN SORTANT DU LIVRE. L'ÉTÉ DERNIER, LA VILLE DE QUÉBEC ORGANISAIT LES FÊTES DE LA NOUVELLE-FRANCE POUR LA PREMIÈRE FOIS. L'EXPÉRIENCE FUT PLUTÔT RÉUSSIE ET DES ORGANISATEURS DISENT QUE DE TELLES FESTIVITÉS RISQUENT DE SE RÉPÉTER CHAQUE ANNÉE ET CE, JUSQU'EN L'AN 2008, ANNÉE OÙ NOUS POURRONS ASSISTER AU 400e ANNIVERSAIRE DE QUÉBEC

À cette occasion, 13 instrumentistes (l'ensemble Stadaconé) ont décidé de produire *L'Aventure... en musique*, l'enregistrement officiel des Fêtes de la Nouvelle-France. L'album comporte trois parties: musique amérindienne, airs folkloriques et musique baroque. Nous pouvons affirmer que toutes les chansons sont très bien rendues (il faut écouter *Isabeau s'y promène* et *Menuet*). Les interprètes maîtrisent très bien ces instruments d'époque (flûte amérindienne, clavecin, vielle à roue). L'auditeur réalise rapidement que la population de la Nouvelle-France accordait une certaine importance à la musique, sinon à la culture.

L'aventure... en musique contient 29 oeuvres courtes la plupart du temps (la durée moyenne de celles-ci est d'environ deux minutes). En classe, l'enseignant peut faire écouter aux élèves des extraits sonores pertinents: d'ingénieuses mises en situation peuvent alors surgir, la matière se présente alors d'une autre façon. Pensons ici au *Message du vent*, une pièce à caractère huron, servant à illustrer une coutume amérindienne, par exemple. L'historien ne peut pas ressusciter le passé, car ce dernier ne lui appartient pas. Cependant, il peut très bien le représenter avec différents moyens comme *L'Aventure... en musique*. Cet album devrait être disponible chez votre disquaire favori en format cassette en ou disque compact. Sinon, voici les coordonnées de la compagnie:

Disques Lyres: C.P. 681, Saint-Nicolas, Québec, G7A 1A6,
Tél: (418) 836-3709.



Livres anciens
rares ou épuisés

CLAUDE LANGEVIN

497, rue Fleury Ouest
Montréal (Québec) H3L 1V9
Tél. : (514) 389-6898

DEPUIS 50 ANS
Demandez nos listes
Spécialité : livres d'histoire

BUR700-H2L-M1-544101-1--0327---980701-1
BUREAU DEPOT LEGAL LIB
2275 HOLT
MONTREAL PQ H2G 3H1