

PER SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

S-339

BNQ

BULLETIN

DE LIAISON

VOL. 17 NO 3
JUIN 1979



Histoire
et mythologie
(André Lefebvre,
1972)



DOSSIER
DOSSIER

Coup d'oeil
sur
Histoire 210

SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

BULLETIN

DE LIAISON

C.P. 789, Québec, G1R 4S7

Directeur:
Gilles Berger

ont collaboré
Jacques Robitaille (exécutif)
Le Québécois
Geneviève Racette
Nelson Dubé
Micheline Johnson
Gaétan Branconier
Pierre Berthiaume
Yves Lenoir

Publicité et administration:
Pierre Berthiaume

Correction d'épreuves
Bernadette Boudreau Berger

Le bulletin de la SPHQ appartient aux membres. C'est à eux de l'alimenter: articles, petites trouvailles, nouvelles, opinions, dossiers d'enseignement...

Dates de tombée pour le prochain numéro:
Vol XVII, no 4: 15 août

Les textes publiés dans le Bulletin de la SPHQ, sauf ceux de l'exécutif, n'engagent que leurs auteurs et non l'organisme.

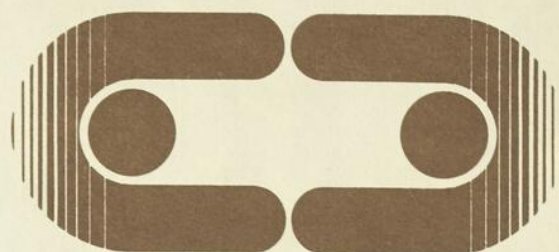
Conception et composition typographique:
Les ateliers Lambert, Gagnon inc.
3300 est, Crémazie
Montréal H2A 1A3
376-2745

Imprimé sur les presses:
Imprimerie Gadoua & Pepin Inc.
3300 Crémazie est, Suite 125
Montréal, Qué.

Dépôt légal:
Bibliothèque Nationale du Québec — avril 1979

Sommaire

• Éditorial	1
• Le plan d'action (MEQ)	2
• Le comité consultatif d'histoire	5
• Dossier HT-210	6
• Programme du Congrès	16
• La connaissance historique selon l'enfant	19
• L'histoire au primaire	20
• Examen du MEQ (HT-412)	21
• Enseignement professionnel	23
• Bande dessinée	25
• Les hommes du vrai changement	26
• Le sac à outils	32



Vidéanthrop inc.

DIAPORAMA

(projection de diapositives
à un projecteur avec bande
sonore synchronisée):

- Le Québec d'avant Jacques Cartier
 - Préhistoire des habitants du Québec arctique
 - Les Iroquoiens: premiers agriculteurs du Nord-Est

Durée: 11 minutes chacun

Achat: \$250/ch.

**Location: - par jour \$30/ch.
- par sem. \$90/ch.**

DOCUMENT SCRIPTO-VISUEL

(texte descriptif et
80 diapositives
sans bande sonore):

- Les techniques de fouille d'un site préhistorique

Prix: \$140.00

RÉALISATION: Marc Laberge

PRODUCTION ET

DIFFUSION: Les Productions Vidéanthrop Inc.

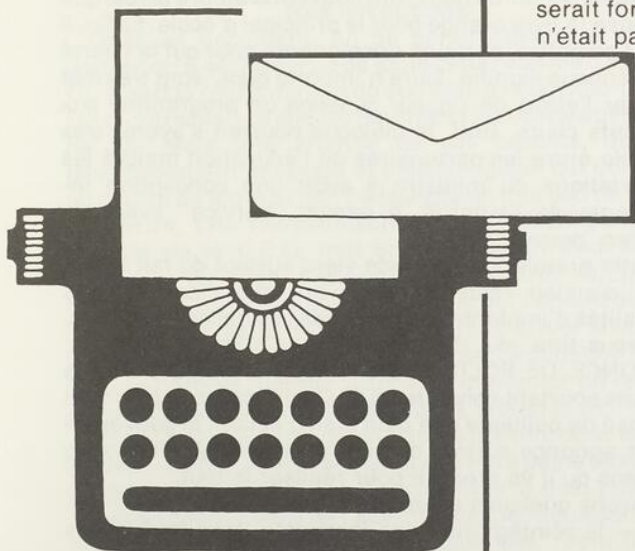
2043 rue Saint-Denis, mtl. qué.
H2X 3K8 843-8208

Le livre des portes ouvertes



par
Gilles Berger

éditorial



(L'École Québécoise a-t-elle une couleur politique et une cohérence interne?)

On l'avait annoncé comme "Le plan d'Action" et il est vite devenu "Le Livre Orange". Il s'était fait longtemps attendre: presque 6 mois. Le Livre Vert, entre l'idée et sa parution, avait verdi pendant 2 ans, le temps de voir s'opérer un changement de gouvernement. Nous n'avons pas enquêté pour connaître quelles étaient les hypothèses du **Livre Vert** des Libéraux. Des méchantes langues sont allées jusqu'à dire qu'il était plus libéral (au sens propre) que le **Livre Vert** péquiste, lequel est devenu orange au cours de l'hiver. L'automne aura fait son oeuvre.

Une analyse historique méthodique permettrait de ne rien comprendre à ce qui s'est passé. Les libéraux avaient fait commettre, vers 1973-74, le fameux rapport du comité 33 où tout aurait été permis. La parution de ce **document de travail** assura aussitôt sa mise sur les tablettes. Est-ce qu'on aurait vécu l'antithèse de ce document, deux ans plus tard, avec les mêmes libéraux? Il n'y a rien d'impossible là-dedans: on est fonctionnaire ou on ne l'est pas. Chose curieuse cependant, ceux qui ont pu mettre la main (les yeux) sur les papiers du défunt conseil des cadres de la défunte DGEES de l'époque Hendriks et/ou Heaberlé, vers 1975, ont pu reconnaître plusieurs pièces de la littérature moyenâgeuse de cette époque récente, dans le Livre Vert péquiste.

Dans un premier temps, on ne comprend pas comment un gouvernement de centre-gauche peut accoucher d'hypothèses de droite de type libéral en déclin. Et puis tout à coup on comprend. Le gouvernement a changé mais le "staff" du MEQ est resté là... et Calbraight n'a-t-il pas à peu près écrit que le pouvoir était aux mains de la technocratie.

La surprise passée, on s'était pris à croire que le Livre Vert n'était qu'un outil de consultation et que le monde allait dire au ministre qu'il y avait anguille sous roche, qu'il était en train de se faire... Tout ça lui a en fait été dit et tellement d'autres choses que c'est comme s'il ne s'était rien dit. J'ai parcouru la synthèse, en 4 volumes, de la consultation sur le Livre Vert. Elle est constituée de passages qu'on est allé cueillir par-ci par-là dans les différents mémoires présentés. Cet exercice ne pouvait théoriquement suffire à l'écriture d'un plan d'action, mais le choix des données a été fait de façon assez judicieuse pour appuyer en gros les propositions contenues dans l'École Québécoise. L'étude comparative que j'ai faite d'une dizaine de mémoires avec les documents précités me portent à croire que le **Livre Orange** aurait pu avoir une toute autre orientation, et encore là, on aurait pu s'appuyer sur les données de la consultation. Mais ça, c'est le propre de toute consultation — c'est dommage, mais c'est comme ça -.

Toutefois la question importante et difficile de réponse demeure: "C'est quoi l'École Québécoise, énoncé des politiques et plan d'action"? Je l'ai exploré souvent ce document, mais sans pouvoir le lire tout à fait. J'essayais de trouver "le plan", mais sans succès. Un jour, étant réunis autour de l'oeuvre avec quelques collègues, l'un d'eux affirma magistralement: "mais il n'y aura pas l'ACTION; il pourra y avoir DES ACTIONS, et il pourra ne pas y en avoir. Ça dépend de la façon dont l'un et/ou l'autre, parmi le monde en place va mordre à une quelconque proposition. Je restais perplexe devant mon collègue.

J'avais tant désiré un plan d'action original, même au risque qu'il soit à l'opposé de mes croyances. Quelques jours plus tard, monsieur le sous-ministre Rousseau vint nous entretenir de l'École Québécoise. De façon fort éloquent, il s'acharna à démontrer que tout était incitation, invitation, etc., que personne ne serait forcé. Et voilà, mon collègue avait encore eu raison. L'École Québécoise n'était pas un plan d'ACTION (au singulier); c'était un **livre de portes ouvertes** -

sauf une mise en garde sur la porte principale: la gestion des programmes et de ce qui les entoure allait avoir un mécanisme spécial; elle ne batterait plus au vent.

Et finalement je crois avoir compris: le véritable plan d'action, n'est-ce pas cette psychose du désordre qu'on a créée avec l'opération Livre Vert. Le monde a eu peur et s'est rangé de lui-même. FAIRE peur au MONDE, à qui ça vous fait penser?

Le Plan d'action du ministre Morin ou "Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil"

La parution du plan d'action du ministre Morin à la fin de février dernier a suscité des réactions très diverses. Dans le public en général, il a reçu un accueil des plus favorables; on en parle même comme d'un second rapport Parent. Dans le milieu enseignant, on constate au contraire une profonde déception. La C.E.Q. en parle comme étant "un pas en avant... deux pas en arrière". Réaction analogue à l'Alliance des professeurs de Montréal. Enfin plusieurs associations professionnelles semblables à la nôtre ont émis de fortes réserves. Où se situe la S.P.H.Q. dans tout cela? Un examen du document nous laisse songeur car nous pouvons passer d'un extrême à l'autre selon le point de vue envisagé. Nous allons tenter de faire voir quelles sont nos satisfactions, mais aussi pourquoi ce sont les inquiétudes et la déception qui l'emportent.

Nos satisfactions

Le document fait partie d'une réforme globale de l'éducation depuis le primaire jusqu'à l'université en passant par le livre vert sur une politique de la recherche. Le tout est coiffé par le livre blanc sur le développement culturel. Dans ce contexte, le "livre orange" marque un effort valable de cohérence; il tente de lier tous les aspects de l'éducation (finalités, objectifs, agents, problèmes de l'enfance inadaptée et de l'éducation en milieu défavorisé, outils pour améliorer la qualité de l'enseignement). Deux fils conducteurs semblent s'en dégager: le partage des responsabilités et la recherche d'un consensus entre les partenaires de l'éducation.

Le partage des responsabilités s'inscrit dans la politique de décentralisation du gouvernement actuel. Dans ce contexte, chaque partenaire MEQ, commissions scolaires, écoles, voit un réaménagement de ses fonctions. Soulignons en particulier la possibilité pour chaque école de bâtir un projet éducatif qu'elle peut ajuster au besoin. Le gouvernement semble vouloir laisser à des partenaires locaux une marge de manoeuvre beaucoup plus grande qu'il n'y paraît à première vue. Toutefois, pour arriver à un tel résultat, il faut d'abord que "le monde" s'entende en éducation. De là cette recherche de consensus entre les partenaires de l'éducation, notamment par la création des comités d'orientation et les rôles plus accentués des principaux et des parents dans la réforme. Là encore, le Ministère ne veut pas imposer une telle structure, mais la faciliter au fur et à mesure des besoins. De telles visions apparaissent innovatrices dans bien des cas tout en restant souples dans leur application.

Signalons enfin des réformes pédagogiques qui suscitent notre approbation: la disparité des voies, le prolongement de la formation générale, les services aux handicapés et la volonté de ne plus traiter le secteur professionnel en parent pauvre de l'éducation. De même, nous sommes heureux de la place faite aux sciences humaines par le ministre tant au primaire qu'au secondaire. Mais comme nous le constaterons plus loin, cette place reste fragile.

Nos inquiétudes

Si le plan d'action constitue un effort louable de réflexion, il n'est pas sans soulever des inquiétudes parfois très vives chez les enseignants.



L. Sauvageau



P. Berthiaume



J. Robitaille



S. Cayer



J. Thibeault

D'abord il apparaît clairement qu'en maints endroits au Québec les mentalités ne soient pas prêtes. Chez beaucoup d'administrateurs locaux, les notions de pouvoir et d'autorité jouent encore trop fortement pour leur permettre de constater que les comités d'orientation ne les remettent pas en cause. De même, des situations pénibles vécues antérieurement dans certaines commissions scolaires nous font souvent craindre le rôle que propose le livre orange pour le principal d'école. Enfin, il faut l'admettre, certains enseignants pour qui la liberté académique signifie "faire n'importe quoi" vont très mal digérer l'effort de rigueur qu'exige un programme aux objectifs clairs. Bref, le dialogue pourrait s'avérer très pénible entre les partenaires de l'éducation malgré les exhortations du ministre à avoir une conception intelligente de l'autorité, à penser "service" avant de penser "pouvoir".

Cette première inquiétude vient surtout du fait que le Plan d'action reste trop souvent silencieux sur les modalités d'implantation de toutes ces belles structures. Le sous-titre du document est d'ailleurs éloquent: "ÉNONCÉ DE POLITIQUE ET PLAN D'ACTION". Nous devons pourtant constater qu'il s'agit beaucoup plus d'un énoncé de politique que d'un plan d'action; le gouvernement annonce surtout ce qu'il veut faire plutôt que les moyens qu'il va prendre pour réaliser le tout.

Voyons quelques exemples:

— la réintégration des inadaptés dans les classes

normales semble une décision prématurée compte-tenu du fait que celui-ci est devenu inadapté le plus souvent à l'école,

— on attend des modalités d'application dans les chapitres sur l'innovation pédagogique, les instruments de mesure, le matériel d'enseignement, — les échéances d'implantation du plan d'action se veulent souples, mais ils n'offrent aucune garantie d'application intelligente par les commissions scolaires, notamment en dictant un certain nombre d'étapes qui devraient précéder les changements, — l'implantation de nouveaux programmes suppose une mise à jour de l'enseignant qui, dans bien des cas, devra composer avec des concepts nouveaux: objectifs de formation, terminaux, intermédiaires; évaluation sommative et formative, normative et critériée, etc... Comment va se faire ce recyclage? par qui? selon quelles modalités?

— Et avec quel argent? Le dernier budget Parizeau a infligé au Ministère de l'éducation sa première baisse de crédits depuis longtemps. Parions que ce ne sera pas la dernière. Les enseignants craignent donc de subir la réforme de l'enseignement comme ils ont subi autrefois la polyvalente: sans préparation adéquate, quand il y en avait une.

— Pour pallier cette contraction budgétaire, le ministère parle de "réaménagement des sommes disponibles, de modèles et de critères qui leur serviront à mettre en place les moyens les plus aptes à répondre aux besoins". Ces modèles sont-ils prêts? Quels sont-ils? Quels en seront les implications pédagogiques véritables? Quand on sait jusqu'à quel point la pédagogie constitue le dernier souci de certaines commissions scolaires.

Voilà autant de points qui plongent l'enseignant dans l'insécurité parce que les beaux principes ne sont pas appuyés par des mesures concrètes qu'il aurait fallu annoncer en même temps.

Finalement, l'ambiguïté de certains thèmes peut donner lieu à des interprétations extrêmes selon les milieux. Que penser de ce besoin d'ordre senti tout au long du rapport? Il pourrait amener les parents à exiger de l'école une discipline qu'ils ne peuvent obtenir à la maison. Certains projets éducatifs pourraient devenir invivables pour le personnel de l'école à cause des valeurs charriées par les parents. Le paragraphe sur l'évaluation du personnel et des institutions font craindre plus que tout la tentative de certaines commissions scolaires d'implanter des instruments-bidons destinés beaucoup plus au contrôle du personnel qu'à vérifier l'atteinte d'objectifs à caractère pédagogique.

Si certaines inquiétudes pouvaient être appelées à disparaître avec le temps, il n'en va pas de même de nos déceptions.

Nos déceptions

Dans ce document, on se serait attendu à voir le portrait du sujet principal de toute cette réforme: l'enfant. Or, à part la réaffirmation de son droit à l'éducation, rien. On montre bien ce que les parents et la société attendent de lui. Mais une analyse de ses besoins, de son développement physique et psychologique qui doit être au centre de toute action pédagogique: très peu de trace. D'ailleurs, une comparaison avec la **PROPOSITION d'école** de la C.E.Q. met encore plus en évidence la faiblesse du Plan d'action à cet égard. Autant le document de la centrale tente de cerner l'enfant et ses besoins et projette de l'amener à transformer la société, autant celui du ministère, par sa négligence à en faire le portrait, semble vouloir se contenter de reproduire le modèle de la société dans lequel il vit.

Par ailleurs, si l'enfant est à peine présent dans le livre orange, le rôle des enseignants semble à peine ébauché. Le paragraphe 3.7.3 a beau souligner à quel point ils "sont au coeur même de l'acte pédagogique ou éducatif", on s'empresse d'ajouter un peu plus loin. "Pour toutes ces raisons, ils peuvent contribuer éminemment à la

conception et à la réalisation du projet éducatif". Pourquoi le mot "peuvent" et non le mot "doivent"? Cela montre qu'il y a plusieurs façons d'être au coeur de l'acte pédagogique: on peut être un technicien qui exécute une tâche selon un programme tout tracé d'avance; on peut être un responsable disposant d'une marge de manoeuvre qui lui permette beaucoup d'initiative. Ici, le mot "peuvent" nous semble indicatif de la première façon de voir.

Cette crainte devient d'autant plus forte qu'au secondaire, en dépit de multiples recommandations contraires, le ministère a décidé de faire des enseignants du secondaire des généralistes et non des spécialistes. Vis-à-vis ces notions, le sous-ministre Rousseau nous a tenu des propos qui se voulaient rassurants: pour lui un enseignant d'histoire et de géographie, ou de biologie et de chimie est un généraliste et d'après lui, cette situation existe déjà dans 70% des écoles du Québec. Nous aimerions le croire. Toutefois, nous aurions aimé voir cette interprétation dans l'**École québécoise** et non pas seulement dans la bouche d'un sous-ministre. L'absence de règles à cet égard et l'expérience passée nous ont montré qu'on a du généraliste, même au secondaire, l'impression qu'il peut enseigner toutes les matières à tous les niveaux.

Enfin il reste à parler de la fameuse grille-matière. Quels ont été les principes directeurs de la "répartition des matières et du temps normalement consacré à chacune"? Le paragraphe 13.9.3 est éloquent.

"Après avoir consulté les agents de l'éducation pendant la tournée consacrée au LIVRE VERT, le ministère a dû faire des choix quant à la répartition du temps des matières à chaque degré du cours secondaire. Ces choix s'appuient également sur les besoins des adolescents de même que sur l'observation des pratiques généralement retenues dans des systèmes d'éducation comparables à celui du Québec".

Sur quels critères reposent ces choix? Quels sont les besoins des adolescents? Quel est le rôle de chaque matière dans la formation de l'élève? Qu'en est-il de la préparation à la vie? Quels sont les critères des autres systèmes d'éducation? Autant de questions laissées sans le moindre élément de réponse.

Dans ce contexte, on remarque un déséquilibre évident dans la formation de l'enfant. Si la prédominance du français et des mathématiques s'explique au primaire, elle est très discutable au secondaire. Que dire du peu de place réservée aux sciences? Cela paraît inacceptable. Une nouvelle comparaison avec la **Proposition d'école de la C.E.Q.** montre que cette dernière arrive à un meilleur équilibre parce qu'elle a tenté de cerner les véritables besoins de l'enfant.

La faiblesse du document ministériel dans l'équilibre des matières a comme conséquence de placer les sciences humaines dans une position très fragile. En effet, leur place dans la grille-matière repose beaucoup plus sur la volonté d'un ministre qui y est favorable que sur des fondements théoriques solides qui vont en assurer la permanence. Si le prochain ministre de l'éducation est un "scientifique" tout pourrait être remis en cause.

Et que dire du temps de 150 minutes/semaine? Les répercussions se feront sentir autant chez l'élève que chez l'enseignant.

Tout praticien de l'enseignement des sciences humaines sait à quel point l'acquisition de certains concepts-clés, de certaines habiletés intellectuelles requièrent un long apprentissage. Il apparaît évident qu'ils ne pourront être maîtrisés à 150 minutes/semaine. Les cours risquent donc de retomber dans la folle farandole du par-coeur et de la course contre l'examen. Et encore une fois, seuls les élèves les plus brillants triompheront.

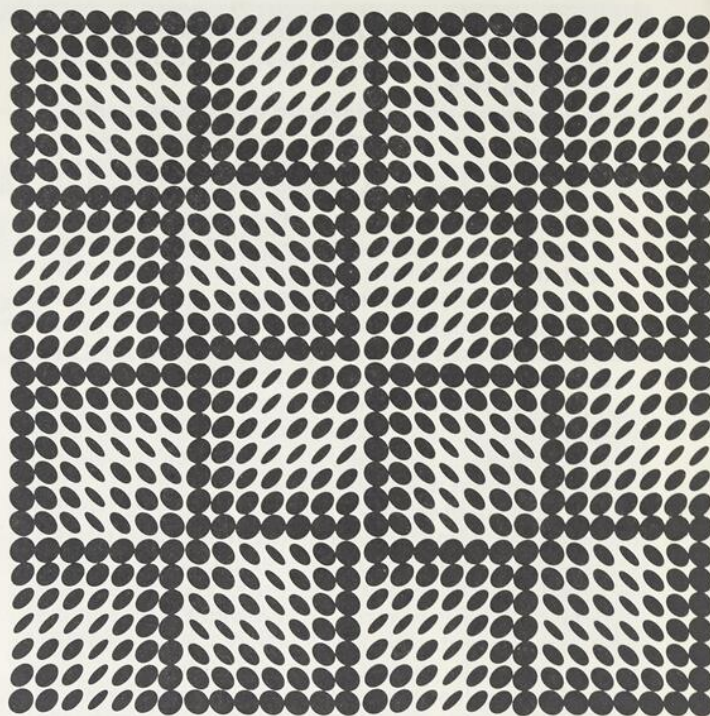
Quant à l'enseignant, il s'évertuera à tenter "d'éduquer" 180 à 200 élèves. Tout travail d'un élève exigeant

5 minutes de correction, lui demandera 15 heures ou plus de son temps pour l'ensemble de ses classes. Et il n'a pas préparé ses cours, ou surveillé, etc... Et on demande plus de devoirs à domicile, et davantage de bulletins! Remarquez qu'on entrevoit déjà des solutions administratives: par exemple 6 périodes/semaine pendant deux trimestres plutôt que 3 périodes/semaine pendant une année. Bravo pour la direction, bravo pour les enseignants. Mais ce n'est pas une solution pour l'enfant qui a besoin de pratique régulière pour bien développer les réflexes intellectuels nécessaires à la maîtrise des éléments de formation de chaque cours.

Conclusion

Cette réflexion ne prétend pas avoir tout cerné et notre jugement est loin d'être définitif. Toutefois, nous avons tenté de montrer que les aspects souvent innovateurs du document ne peuvent nous faire oublier à quel point les mentalités sont peu préparées à ces changements. De même, à force de vouloir satisfaire tout le monde et son père, on a oublié de s'interroger sur le principal intéressé, l'enfant lui-même, et on a fait assez peu de cas des attentes de ceux qui oeuvrent quotidiennement auprès d'eux: les enseignants. Le résultat? On retrouve le même hiatus entre les objectifs et leur traduction en une grille-matière, une faiblesse pédagogique qui aura des répercussions évidentes tant dans la formation de l'enfant que sur la charge de travail de l'enseignant. Le résultat concret de tout cela pourrait résulter en une bagarre syndicale en règle qui, en fin de compte, ne profitera à personne.

Jacques Robitaille
Président



Imprimerie
Gadoua & Pepin Inc.

3300 est, Crémazie
Montréal, Québec, H2A 1A3
(514) 376-4640



HISTOIRE 412

L'AVENTURE FRANÇAISE EN AMÉRIQUE: UN DÉFI

par Gérard Cachat, 1977, 64 pages

Sur le plan pédagogique, la présentation de ce volume permet d'aborder l'histoire selon deux approches: histoire chronologique ou histoire thématique.

1-10-81712
CB-77-18701

\$3,50



L'AVENTURE FRANÇAISE EN AMÉRIQUE: UN DÉFI

1300 QUESTIONS

par Gérard Cachat, 1978, 160 pages

Un cahier contenant des questions de type:

- Vrai ou faux
- Choix multiples
- Cartes à compléter ou à réaliser
- Associations
- Exercices de synthèse
- 20 travaux de recherche
- A compléter
- Schémas à réaliser ou à compléter
- Chronologies
- Analyse de documents
- 285 mots ou expressions à définir
- Cartes, schémas, documents, caricatures

1-10-82018
Guide méthodologique: 1-10-82026

\$5,45
\$5,75



L'enseignement de l'histoire: Parlez-nous en!

ÉDITEUR • LIBRAIRE

1083 VAN HORNE • MONTRÉAL H2V 1J6 — 274-6521



Le comité consultatif d'histoire du ministère de l'éducation au secondaire

Dans le cadre de l'élaboration de ses nouveaux programmes, le ministère de l'éducation a formé deux comités; un comité de production chargé de rédiger le programme et un comité consultatif chargé de donner des avis sur l'orientation et les objectifs des programmes. C'est à titre de représentant de la S.P.H.Q. que Monique Aubin m'a invité à siéger sur le comité consultatif d'histoire qui devait discuter des programmes d'histoire 210 et 412. Ont siégé sur ce comité un représentant des professeurs d'université en histoire (René Durocher), une didacticienne (Micheline Johnson), un représentant d'histoire locale (Jeannette Giguère), un représentant des professeurs anglophones (William Brooks, de la Q.U.A.T.H.) et des enseignants de différentes régions du Québec qu'il serait malheureusement trop long d'énumérer.

Le comité s'est réuni à quatre reprises depuis le mois de novembre. À ceux qui se demandent si des avis du comité sont respectés, je réponds par l'affirmative. Nous avons senti de la part des représentants du ministère un esprit ouvert et à l'écoute des remarques de tout le monde. Toutefois, le comité a dû fonctionner à l'intérieur de plusieurs contraintes d'ordre méthodologique ou politique selon le cas.

Les contraintes d'ordre méthodologique n'ont pas posé trop de problèmes aux membres du comité; il s'agissait de se familiariser avec la technique de formulation des programmes sous forme d'objectifs qui englobent à la fois un contenu et une démarche.

Or, quelles allaient être les contenus des nouveaux programmes d'histoire? Pour le programme d'histoire 210, une première décision d'ordre politique devait modifier considérablement sa structure; d'un cours d'initiation à l'histoire; il devait devenir un cours d'histoire générale et les membres du comité devaient se plier à cette décision ou démissionner. Cela signifiait à toute fin pratique l'élimination du programme actuel de l'histoire locale. Le problème est délicat. Malgré son contenu limitatif, le cours d'histoire locale présente des qualités indéniables:

- il imprègne une démarche très forte à l'élève,
- il lui fait comprendre avec succès des concepts jugés fort difficiles (pouvoir, économie, société, mentalité, etc),
- les élèves en général apprécient le cours,
- les professeurs d'histoire locale sont des personnes dynamiques qui ont travaillé d'arrache-pied pour accumuler les outils didactiques nécessaires.

Et voilà que tout cela allait être balayé ou presque. La désaffection de ceux-ci risque d'être grande. Heureusement, le M.E.Q. est conscient du problème et il cherche des solutions.

La deuxième contrainte vient au contraire d'une absence de décision politique au sujet du cours d'histoire

nationale; s'agira-t-il d'une histoire du Québec? du Québec et du Canada? du Canada? Cette fois, il faut compter avec l'élément anglophone qui doit suivre le même programme. Une approche trop nationaliste risquerait de provoquer des querelles gênantes pour tous dans le contexte politique actuel.

La dernière contrainte et non la moindre: comment assurer à la fois un contenu et une démarche avec des programmes qui, même grandement charcutés, demeurent encore trop vastes pour être absorbés en 3 périodes/semaine? Sur ce point, les craintes du comité sont très grandes: le trop peu de temps accordé au cours risque de voir à nouveau le contenu l'emporter sur la démarche. On retomberait vite dans les cours encyclopédiques où triompheraient les plus intelligents seulement. Le problème tient essentiellement au fait que la complexité des concepts-clés en sciences humaines exige un long et patient apprentissage. Celui-ci risque d'être bousculé par la diminution du temps à l'horaire.

Finalement, le comité devait à chacune de ses réunions, tenter de cerner les deux programmes. Or, nous ne disposons que d'une journée par réunion. C'était donc la course folle à travers les objectifs, le contenu, les démarches, les difficultés de vocabulaire... Bref, les membres du comité sont sortis des réunions essoufflés, souvent déçus de ne pouvoir se pencher plus longuement sur les hypothèses avancées parce que bousculés par le temps.

Une telle analyse en amènera plusieurs à s'interroger sur le sérieux d'une telle consultation. La S.P.H.Q. ne sert-elle pas de caution au Ministère? C'est un des arguments que font ressortir les tenants du refus de participer à de telles réunions où la S.P.H.Q. semblerait simplement cautionner des décisions déjà prises.

Personnellement, je crois qu'il faut jouer le jeu, il vaut mieux participer et "gueuler" plutôt que refuser et critiquer après coup. Dans cet esprit, il n'est pas question de cautionner tout ce que le ministère dit, mais continuer à conserver un esprit critique. D'ailleurs, les membres du comité ne se sont pas gênés pour dire ouvertement où se situent leurs réticences ou leurs désaccords. Par exemple, les responsables du ministère sont suffisamment au courant des dangers que représentent les nouveaux programmes l'intérieur des 150 minutes/semaine; ils ne pourront jamais prétendre que la S.P.H.Q. a cautionné cet état de fait.

Par ailleurs, nous croyons percevoir suffisamment de bonne foi et d'ouverture d'esprit pour justifier notre présence à titre d'organisme-ressource. Nous devons continuer de le faire tant que nous restons libres d'exprimer notre opinion et que celle-ci permettra effectivement d'apporter des solutions nouvelles qui seront prises en considération et appliquées.

Jacques Robitaille

DOSSIER DOSSIER DOSSIER DOSSIER

Coup d'oeil
sur Histoire 210



Le billet du QUÉBÉCANTHROPE

HISTOIRE 210

Une révision souhaitée ou déplorée?

Le projet de rédiger un nouveau programme en **Histoire 210** dans le sens d'un contenu d'histoire générale pour des élèves de secondaire II n'est pas sans soulever des points d'interrogation. Par exemple, cette **histoire générale** sera-t-elle plutôt nord-américaine et sud-américaine qu'indo-européenne? Sera-t-elle plutôt axée sur les grandes périodes de l'histoire de l'Occident des Temps modernes et de la Période contemporaine ou de l'Antiquité et du Moyen Age? Sera-t-elle une connaissance livresque des hommes, des sociétés et des événements de ce qu'il est convenu d'appeler l'histoire traditionnelle? Cette histoire générale sera-t-elle générale dans le sens d'une introduction à l'étude de l'histoire, c'est-à-dire à nos modes de compréhension des hommes dans le temps? Ou encore, sera-t-elle une histoire de la culture ou de la civilisation occidentale?

Bref, de quelle histoire et de quel contenu historique s'agira-t-il? Et pour qui cet enseignement de l'histoire? Et pourquoi? De quelle façon voudra-t-on qu'on l'enseigne? Et cette culture générale, sera-t-elle mieux servie par le verbalisme et le livresque que par la réflexion et la critique? Les assises d'une pensée ne résident pas surtout et seulement dans la mémoire.

Avec le plan d'action et l'énoncé de politique pour l'école québécoise, le fait important en **Histoire 210**, ce n'est pas que ce programme soit révisé, mais bien qu'il devienne obligatoire. Rendre ce cours obligatoire tout en le plaçant dans une suite de programmes en sciences de l'homme concernant chacune des années du secondaire modifie sérieusement l'entreprise de révision de programme.

Un curriculum, pour être évalué, doit d'abord être enseigné au moins quelques années. L'incertitude de la maquette du cours secondaire a duré trop longtemps pour que seuls les programmes soient la cause du malaise de l'école publique d'aujourd'hui. Obligatoire une année, facultatif l'autre année, en compétition avec le programme de **Géographie 110** ou avec d'autres programmes, le cours d'**Histoire 210** a eu la vie difficile au cours des dix dernières années. Pourtant, au fil du temps, les

professeurs l'ont rajeuni sérieusement pour l'adapter à une clientèle d'élèves qui n'avait reçu qu'un enseignement en français, en mathématiques, en religion et, parfois, en musique, mais très peu ou presque rien du tout en sciences humaines au primaire. Ces professeurs — et je suis parmi ceux-là — ont cru qu'une initiation à l'histoire valait plus qu'un enseignement d'histoire générale à la mode traditionnelle. Avons-nous eu tort? Il sera impossible d'en juger, car au moment où ce programme commençait à donner des résultats tangibles, un autre programme est en voie d'élaboration. Sont-ce les fruits de la consultation sur le Livre vert?

Les auteurs de la révision des programmes en sciences de l'homme seraient probablement plus avisés s'ils tenaient compte du mémoire conjoint des sociétés de professeurs en sciences de l'homme. D'ailleurs, est-il besoin de changer un programme du seul fait qu'il devienne obligatoire? On ne le répétera jamais assez, les programmes ne sont pas faits pour les fantaisies des technocrates du ministère ni pour les administrateurs de commissions scolaires ou d'écoles, mais bien pour les maîtres et les élèves qui participent chacun à leur façon au processus d'apprentissage.

Présentement, l'impression générale qui se dégage après deux ans de consultation, c'est qu'on ne voit pas plus clair qu'avant? Le cas du programme d'**Histoire 210** est manifeste. Ayant décidé que la révision des programmes s'imposait, il fallait tous les refaire coûte que coûte, bon gré, mal gré. Puisque telle est la situation maintenant, il revient aux technocrates du ministère de l'Éducation de dicter le programme que nous devons enseigner. Une vérité, une loi, une règle, une action, un geste, une parole, bref, un comportement. Faudrait-il se rappeler qu'on n'éteint pas le feu en chassant la fumée! L'éducation **comportementale** est aussi pernicieuse que l'éducation **libertaire**. Dans les deux cas, l'homme est réduit à un mode de fonctionnement limité. Si le renouveau des programmes n'est pas de ce type qu'on nous le dise clairement. Et qu'on cesse de jouer avec les mots en prétextant "un degré de marge de ma-

noeuvre" plus ou moins flou selon les disciplines (mais que nous n'aurons pas en pratique). Il est temps maintenant pour ceux qui ont pris cette décision de préciser la nature des contenus de formation scolaire selon leur idéologie. Et le cas du programme d'**Histoire 210** pose sûrement, à cet égard, un défi considérable. Situé comme il est entre le projet d'un programme de géographie et d'histoire au primaire et celui d'un nouveau cours d'histoire nationale en secondaire IV, ce programme constitue une plaque tournante. Le vin est tiré. Aux décideurs de le boire visière levée.

Rendre claire la maquette du secondaire et établir les positions de l'école de demain, cela ne prenait ni deux ans ou cinq ans ni une implantation par étape ni des discours ni des semaines pédagogiques annuelles très structurées, mais des décisions claires et ouvertement affichées quant au partage des disciplines et à l'équilibre entre les divers programmes d'étude du secondaire. Cela est actuellement annoncé dans l'énoncé de politique du ministère.

La parole et le geste dépendent aujourd'hui de nous comme enseignants de ce programme. Accepterons-nous les changements d'une manière stoïque? Collaborerons-nous au projet de renouveau dans un esprit démocratique? Allons-nous sacrifier des acquis valables au détriment de nos conceptions de l'enseignement, de l'histoire, de l'éducation, de l'élève et même de notre conscience sociale? Et ceux qui ont lancé ce mouvement de révision de programmes auront-ils (ou ont-ils) l'ouverture d'esprit pour accepter franchement, ouvertement et publiquement le dialogue avec les professeurs d'histoire? Ne sommes-nous pas les premiers intéressés à savoir ce que nous aurons à enseigner? En ce sens, le projet éducatif sera à la mesure de notre professionnalisme. A chacun de dire sa vérité plutôt que de faire ses quatre volontés. Le programme d'**Histoire 210** doit être nôtre et non celui des autres.

La question se pose. Souhaitons-nous vraiment une révision ou déplorons-nous amèrement cette décision? Le public attend... Au ministère de l'Éducation de s'ajuster.

À propos du dossier Histoire 210

Au début d'avril, nous avons pris la décision de monter un dossier sur le cours d'initiation à l'histoire. En cours de route, nous nous sommes résignés à n'y jeter qu'un coup d'oeil. Pourquoi?

- Le MEQ trouve ses travaux trop peu avancés pour en informer nos lecteurs.
- La SPHQ et l'APHLQ ne peuvent se risquer à évaluer des travaux si peu avancés.

● La direction a décommandé deux articles devant cet état de fait.

On aurait pu publier les documents de travail produit par le MEQ et remis aux participants de la semaine pédagogique nationale, tenue à Québec, au cours de la 2e semaine de mai:

- 6 grands traits de notre histoire générale, traités en 6 modules
- 6 modules traduits en 60 items qui

seront formulés en objectifs terminaux (moyenne de 2 heures d'enseignement par objectif).

Exemple d'un item, futur objectif

2.1 L'âge d'or d'Athènes au 5e siècle av. J.C. et son héritage.

2.1.1 L'apport de Périclès dans la Grèce classique du 5e siècle.

2.1.2 La naissance de la démocratie et l'âge d'or d'Athènes.

Note: En plus, on vous fournirait les éléments notionnels que sous-entendent les deux items.

Mais on nous a dit que ça ne serait probablement pas ça le programme. On nous a dit que le comité consultatif et le comité de production n'était pas sur la même longueur d'ondes — que bien des choses changeraient.

Donc, la direction du Bulletin n'a pas voulu lancer de rumeurs.

Initiation à l'histoire en secondaire II

Liste des articles parus dans le **Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec**

par Geneviève Racette, professeur, Département des sciences de l'éducation, UQAM

(Anonyme). "Proposition d'un programme-cadre d'enseignement rénové de l'histoire selon une méthode thématique, inductive, active". (juin 1971): 10-12.

BÉDARD, Jean-Claude et Jean Gignac "Une année d'expérience... en quelques lignes". (mai 1973): 15-21.

BÉRUBÉ, Gilles. "Le cours d'initiation à l'histoire (H-210)". 13,2 (mars 1975): 22-38.

BÉRUBÉ, Pierre. "La conceptualisation". 14,2 (février 1976): 18-21.

BOIVIN, Laurent, Christiane Boudreault et Pierre Brunet. "Histoire thématique. Opinion de quelques usagers. "Initiation à l'histoire et aux Sciences de l'homme" (Huguette Dussault et Christian Laville)". 14,2 (février 1976): 22-23.

BONNEAU, Huguette. "Un an d'enseignement thématique et inductif". (mai 1973): 8-14.

JOHNSON, Micheline D. "Une expérience vraiment dynamique en histoire 210". 13,3 (avril 1975): 16-

44.

JOHNSON, Micheline. "L'histoire thématique: examen critique de quelques méthodes". 14,2 (février 1976): 24-32.

JOHNSON, Micheline. "Les élèves, qu'en pensent-ils?" 14,4 (octobre 1976): 26-30

JOHNSON, Micheline. "L'arrêt de mort de l'Initiation à l'histoire". 16,2 (mars 1978): 11-12.

LECLERC, Célestin. "H-210 première semaine en classe". 14,2 (février 1976): 7-10.

MIGEOTTE, Léopold. "Réflexions sur l'enseignement de l'histoire ancienne". (février 1971): 9-15.

QUINTAL, Jacques. "Une activité d'apprentissage: le troc". 14,2 (février 1976): 33-37.

RACETTE, Geneviève. "Initiation à l'histoire au secondaire. Bibliographie". 15,2 (avril 1977): 11-12.

RACETTE, Geneviève. "L'initiation à l'histoire au premier cycle du secondaire au Québec". 15,4 (septembre 1977): 21-27.

RODRIGUE, Claude. "Des expériences de chronologie en sec. 2". 14,2 (février 1976): 11-17.

Voici entre autres ce qu'on s'apprête à entreprendre. (voir la page suivante)



DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER

Adieu initiation à l'histoire

Gilles Berger

Les années 1970-75 devaient déclencher bien des travaux en histoire et c'est définitivement l'objet de l'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire qui attira la faveur des penseurs et des chercheurs. Une quasi unanimité s'est faite sur l'hypothèse qu'on devait privilégier l'initiation à l'histoire en lieu et place d'un enseignement formel de l'histoire générale. L'unanimité existait autour du concept général d'initiation mais on s'est beaucoup moins entendu sur la **bonne façon** d'initier. Tout ce qu'on peut dire, c'est qu'au moins il s'est fait quelque chose, dans un atmosphère de débat intellectuel virulent souvent, mais sain en soi.

Geneviève Racette décrit d'ailleurs admirablement bien les différentes écoles de pensée inscrites dans diverses productions dans un texte intitulé *"Initiation à l'histoire au premier cycle du secondaire au Québec"*, paru dans le Bulletin de Liaison de la SPHQ, vol. 15, no 4, sept 1977. Nous nous contenterons ici d'un bref rappel.

— En 1971, le groupe Choquette, Thériault et Tougas publiait une petite plaquette de 76 pages, *"Histoire de l'homme"* (ERP) dans laquelle, déjà, la périodisation historique traditionnelle faisait place à l'homme comme objet central de l'étude: *l'homme chasseur, l'homme et la science...*

— En 1971-72, le professeur André Lefebvre de l'université de Montréal, faisait éclater la vieille école en lançant *"Initiation à l'histoire à partir du monde actuel"*. Dans une approche pédocentrique, le professeur Lefebvre prônait une démarche ouverte originant de l'enfant à partir du propre questionnement de son présent...

— En même temps, deux praticiens de l'enseignement Yvon Lavallée et Danielle Paquette, de Chambly, condensaient leurs expériences dans quatre fascicules, genre cahiers d'exercices d'analyse de documents parus sous le titre *"Histoire Aujourd'hui/Hier"*. Des problèmes de distribution n'assurèrent pas la diffusion qu'aurait méritée cette production...

— Enfin, dans la même période, suivait la publication de Christian Laville et Huguette Dussault *"Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme"* (dossiers d'enseignement inductif et thématique). À l'aide d'un guide questionnaire, l'élève était amené à analyser des documents écrits, graphiques, iconographiques

etc, classés en fonction de l'atteinte de concepts donnés.

Toutes ces productions ont eu une chose en commun: elles abandonnaient systématiquement l'approche synchronique et événementielle de l'histoire et délaissaient les concepts abstraits de "civilisation" au sens traditionnel du terme. On se rabattait sur une histoire plus matérielle dans une approche thématique: *"Vie économique"*, *"l'homme assure sa subsistance"*... et toute la série des sous-thèmes que cela implique.

En même temps que, et malheureusement presque de façon parallèle, trois opérations importantes étaient menées:

— Jacques Quintal, de la Commission Scolaire Jérôme-Le Royer, assumait une recherche fondamentale subventionnée sur la perception du temps historique chez les adolescents de 12-13 ans. Les travaux allaient durer trois ans et le rapport déposé en juin 1976.

— Roger Saucier de l'université Laval, subventionné partiellement par le MEQ mettait sur pieds son groupe de travail en histoire locale. La mise au point de la méthode, sa diffusion et son implantation dans plusieurs écoles du Québec a été un des faits marquants dans l'enseignement de l'histoire au 1er cycle du secondaire.

— Le ministère prenait deux ans à recueillir les vécus pédagogiques et conceptuels de cet enseignement et un an plus tard, il publiait un plan d'études qui a été reçu dans le milieu comme un programme-cadre.

La diffusion du plan d'études en 1975 ne fut pas accompagnée d'une opération d'implantation. Les milieux l'ont interprété de la façon qui faisait leur affaire, et chacun y trouva ses justifications pour faire ce qu'il voulait ou pour ne pas faire...

Avec un minimum d'unité à travers le Québec; non pas que l'unité est une valeur sûre en soi, mais c'est actuellement à cause d'une pseudo-anarchie en histoire 210 que le MEQ est en train de plonger tête première dans l'histoire générale traditionnelle.

Ce programme était outillable et les preuves sont là: la CSR la Mauricie, par exemple, a publié un guide pédagogique complet respectant les bases du plan d'études; plusieurs milieux ont monté des dossiers impressionnants en histoire locale — tous les milieux auraient pu le faire pour les besoins de base du programme; d'autres ont même traduit le plan d'études en

objectifs de comportement;...

D'autres part, il est reconnu que bien des enseignants attendent un outil quelconque avant d'accepter un programme. Cela s'est vérifié dans plusieurs dizaines de cas avec la publication de *"Histoire 210, Une démarche"*, de Geneviève Racette: une banque d'idées pédagogiques, quelques documents de base, des pistes d'exploitation, tout cela conforme au plan d'études officiel, et tout à coup, un programme trop flou hier devenait **enseignable** aujourd'hui. Il est à parier, devant un tel fait, que si un éditeur avait publié des ensembles documentaires multimédia sur les objets d'études proposés au programme, la satisfaction aurait été complète. Seuls des administrateurs auraient peut-être encore braillé parce que les objectifs (éléments notionnels) auraient encore été trop vagues pour pouvoir évaluer (mesurer). C'est dommage, mais les **savants** services de mesure et d'évaluation ont atteint depuis longtemps leur seuil d'incompétence en recherche de moyens d'évaluation qui dépasseraient le niveau cognitif.

Et nous arrivons là aux trois grandes raisons qui nous font dire adieu à "INITIATION A L'HISTOIRE".

Premièrement:

Aujourd'hui, tout doit être **mesurable**; on est capable de mesurer seulement l'acquisition de connaissances; donc: verbe d'action, objectifs clairs identifiants précisément les éléments notionnels adjacents.

Deuxièmement:

On a diagnostiqué de façon empirique que c'était l'**anarchie** en histoire 210 — que tous ceux qui avaient commis des travaux entre 1970 et 1978 dans le domaine étaient responsables de cette anarchie — donc qu'il fallait les oublier et tout ce qu'ils ont fait.

Troisièmement:

On a constaté que la population se reconnaissait en histoire à partir de la connaissance d'une centaine de **personnages, images et mots de vocabulaire** — la population adulte veut que ses enfants lui ressemble — le pouvoir de rétention étant de 5% à 10% après quelques années, il s'agit de transmettre à l'école de 1000 à 2000 éléments notionnels en histoire générale et les enfants futurs parents, seront aussi cultivés que leurs parents, anciens enfants.

Le travail long en histoire

par Nelson Dubé petit séminaire de Québec

Comment concilier le désir des élèves de treize ou quatorze ans de se retrouver en équipe, de fonctionner en groupe, avec l'impératif d'un rendement scolaire convenable et les exigences du programme d'histoire 210? Comment déterminer un résultat individuel pour un travail accompli au sein d'une équipe?

Très longtemps, j'ai éprouvé une certaine méfiance à l'endroit des travaux collectifs. Sans doute était-ce une résurgence du mécontentement ressenti au cours de mes études à l'occasion d'un travail de groupe où une infime minorité d'un groupe de huit étudiants avait accompli l'essentiel d'un travail pour lequel tout le monde avait reçu la même note. L'élève de secondaire II aime bien se retrouver en équipe mais l'objectif qu'il poursuit n'est-il pas surtout le jeu à cet âge?

Première donnée: le groupe

C'est donc sous toute réserve que j'ai organisé un **travail long**, à faire en équipes, d'après les critères des élèves de ce degré, bien entendu. Dans le cadre du thème **L'Homme se loge**, qui se situe en février dans mon calendrier scolaire, les élèves ont à traiter du phénomène urbain dans un contexte historique. Le choix du moment est important car, après cinq mois de cours, les élèves se connaissent suffisamment pour former des équipes d'après leurs affinités personnelles. La première restriction imposée a trait à la dimension du groupe: il ne doit pas excéder cinq membres. Il est notable, en effet, qu'un nombre plus élevé d'équipiers aboutit justement à des problèmes au moment de la répartition des tâches et de la discussion en groupe. Un responsable est élu dans chaque groupe et est chargé de la coordination du travail, des relations au sein du groupe et avec le professeur. Dans la grande majorité des cas, je n'ai pas à intervenir dans cette phase préliminaire autrement que pour caser quelques loups solitaires du sociogramme.

Deuxième donnée: l'objet du travail

Il faut procéder ensuite au choix de la ville à étudier. Encore une fois pour limiter de longues et stériles discussions au sein des équipes, je limite le choix à sept possibilités: **Babylone, Athènes, Alexandrie, Byzance, Florence, une ville d'Amérique précolombienne et Paris**. J'oblige d'ailleurs les élèves à centrer leur étude dans le temps autour d'un

personnage (**Périclès, Napoléon, etc...**) ou d'une période donnée (**Moyen-Age, Renaissance, etc.**). Les disponibilités de la bibliothèque scolaire et son contenu devraient jouer un rôle important dans la sélection des sujets. Ils sont distribués en première ronde au choix de l'équipe. S'il y a contestation autour de certains sujets ou que des sujets sont ignorés, la répartition se fait selon le hasard. Ayant prévenu d'avance les élèves de ces modalités, les contestations sont très limitées. En opérant de la sorte, je m'assure que chacun des sujets sera traité **par une équipe, et seulement une**. Cette mesure a son importance si on considère le nombre de volumes disponibles pour chacun des sujets. Ceux-ci seront mis à la disposition des élèves dans la phase de recherche en équipe dans la salle de cours.

Troisième donnée:

encadrement technique

Puis les élèves reçoivent par écrit (feuilles polycopiées) des directives précises sur la présentation matérielle et un projet de plan-tableau détaillé applicable à l'ensemble des travaux. Il revient à chaque équipe de modifier, s'il y a lieu, des éléments de ces directives mais seulement après négociation et entente avec le professeur. Deux périodes de cours sont alors mises à la disposition des élèves qui, regroupés en équipes, se concertent, établissent une première répartition des tâches et commencent la consultation des ouvrages mis à leur disposition. Ces volumes sont empruntés globalement de la bibliothèque et mis à la portée des équipes en classe pour cette première phase de recherche. Chaque équipe recueille sa documentation sur des fiches de format uniforme: une demie feuille de papier 8½ x 11. Ces fiches, que je tire de l'amoncellement de paperasse reçue en une année, dont un côté est souvent déjà imprimé, doivent être remplies avec précision. Elles doivent être **titrées, sous-titrées, et comporter la source de l'information: nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, page**. Ils doivent aussi saisir en même temps qu'il s'agit de la matière première de la recherche. Celle-ci devra être traitée avant d'être insérée dans le travail au propre.

Après ces deux séances de mise en marche, chacun poursuit sa recherche personnelle. Les volumes principaux, réquisitionnés pour les premières séances, sont retournés à la bibliothèque. Comme les encyclopédies et autres ouvrages de référence, ils sont

DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER

placés dans une réserve pour consultation sur place ou pour un prêt à très court terme: une soirée, une fin de semaine. Cette mesure a pour effet d'éviter la monopolisation de meilleurs ouvrages par deux ou trois individus. Pour empêcher que les emprunteurs ne respectent pas leurs engagements, chaque équipe est prévenue qu'elle sera pénalisée si un de ses membres contrevient aux règles de fonctionnement de la bibliothèque.

Dans cette phase de recherche de la documentation, le professeur n'intervient que sur demande et ce à l'intérieur d'une période de questions au début des cours. Il se révèle à l'expérience que ce sont surtout les responsables d'équipe qui se prévalent de cette disponibilité. De par sa fonction, le chef d'équipe est plus au fait du déroulement de la recherche. Il est désigné pour colliger les fiches produites par les équipiers et doit les classer dans un ordre respectant les diverses parties du plan-tableau. Le professeur procède à des vérifications d'usages auprès du responsable d'équipe pour encourager les initiatives ou stimuler la production de matériel. Une autre période de cours est consacrée à une dernière mise au point quelques jours avant la remise du travail.

Quatrième donnée: l'évaluation

Au niveau de l'évaluation, celle-ci comporte plusieurs volets. La moitié des points est accordée pour la valeur du texte. Les risques de plagiat sont moins élevés du fait que chacun n'a pas à rédiger un grand nombre de pages. Une des difficultés inhérentes à ce genre de travail est de donner une certaine unité à un texte dont la somme est le total des parties rédigées par chacun. C'est pourquoi les équipiers ont l'habitude de confier la lecture finale à celui du groupe dont les capacités en français écrit sont reconnues. De même, il arrive que certains aspects de la présentation matérielle, comme les dessins et les plans, sont l'oeuvre du "fort en dessin" de l'équipe. Quarante pour cent de la note est attribué à la présentation matérielle. Enfin, une tranche minimale de dix pour cent permet de différencier les efforts individuels reconnus par une forme d'auto-évaluation du fonctionnement de l'équipe. Tout élève doit remplir une grille d'évaluation préparée par le professeur pour y inscrire sa perception du travail de chaque coéquipier. Le responsable d'équipe reçoit généralement un résultat légèrement supérieur à celui des autres membres. Il arrive aussi, quoique très rarement, qu'un membre soit pointé unanimement nul. À ce moment, la sanction consiste à ne pas faire compter le travail dans ses résultats individuels. Cette expulsion du groupe au moment de la récompense liée au travail a un impact plus grand que de lui inscrire une très mauvaise note individuelle. Ces

mesures me semblent répondre adéquatement aux objections et réticences soulevées dans le premier paragraphe de ce texte.

Cinquième donnée:

valeur formative du travail

Le qualificatif long, qui sert à désigner ce type de travail, possède donc une double signification. Il désigne tout aussi bien l'ampleur du texte, environ dix pages, que la durée du travail, un mois. Il comporte un élément de formation indispensable à cet âge: la planification d'un travail dont l'échéance paraît éloignée au moment de sa mise en marche. Plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à prendre au sérieux dès le départ un travail dont la date de remise est fixée à un mois plus tard. En ce sens, le travail en équipe est avantageux car les membres exercent une certaine surveillance réciproque sur le cheminement du travail des autres. La pression de l'équipe amène les élèves à s'impliquer davantage et certains élèves sous-estimés révèlent souvent de meilleures aptitudes dans ce contexte. Il ne faudrait pas manquer de souligner le travail d'équipe qui doit se nouer entre le professeur et les responsables de la bibliothèque en de telles occasions.

Cette expérience n'est sans doute pas absolument originale. L'objectif premier n'est pas grandiose; tout au plus initier à la recherche historique dans un contexte de travail collectif structuré. Certains y verront un dirigisme outrancier de la part du professeur. À l'expérience, il me semble cependant que la créativité naturelle des jeunes peut tout aussi bien s'exercer à l'intérieur d'un cadre strictement défini que dans un contexte sans frontière.

ANNEXE I

Choix de sujets

1. Babylone sous Nabuchodonosor II
2. Athènes du temps de Périclès
3. Alexandrie hellénistique
4. Byzance au Moyen-Age
5. Florence à la Renaissance
6. Les villes en Amérique pré-colombienne
7. Paris au début de la période contemporaine

ANNEXE II

Présentation matérielle

- Une page-titre: dessin si possible pour illustrer votre sujet
- Une page pour identifier:
 - a) les auteurs du travail
 - b) le destinataire, i.e. le nom du professeur
 - c) date de remise
 - d) lieu où le travail a été fait.
- Une page pour la bibliographie: Liste des livres ou ouvrages consultés. Pour chaque volume, il faudra donner:
 - a) le nom de l'auteur
 - b) le titre exact souligné
 - c) date de la parution
- Une page qui présente un plan-tableau précis du contenu du travail.
- Texte du travail:
 - longueur variable mais ne doit pas excéder 10 pages.
 - bien signaler les divisions du texte.
 - écriture lisible (dactylographiée si possi-

ble)

- texte le plus personnel possible
- éviter les fautes de français
- ne pas oublier de paginer

● Documents en annexe:

obligatoire — un plan de la ville étudiée. Ce plan doit indiquer l'emplacement des monuments décrits dans le travail.
facultatif — photos, dessins, croquis. Les photocopies ne sont pas des documents de grande valeur.

OBJECTIFS DU TRAVAIL:

- Amener l'élève à travailler efficacement en équipe.
- Initier les élèves à la présentation rigoureuse d'un travail en sciences humaines.
- Choisir le meilleur document sur chacun des sujets pour l'exposition annuelle.
- Accorder 20 points sur 70 à ce travail au 3e bulletin.

Date de remise:

Tout retard sera pénalisé par la perte d'un 10% par jour.

ANNEXE III

Modèle d'un plan-tableau

À moins d'entente avec le professeur, le plan à suivre dans votre recherche doit respecter les grandes lignes de ce plan.

Introduction:

- situation géographique — nom de l'état auquel appartenait la ville à l'époque étudiée.

- site de la ville: éléments du relief, de l'hydrographie

- origine du nom de la ville.

- époque de la fondation.

- depuis combien de temps la ville existe-t-elle au moment où vous situez votre recherche? Quelle était sa population?

Partie I:

Biographie d'un homme important de cette ville à l'époque étudiée. Les grandes étapes de sa vie mais surtout son rôle particulier dans l'histoire de sa ville.

Partie II:

Analyse de quelques monuments célèbres de cette ville qui existaient à l'époque où se situe votre recherche. Attention aux anachronismes. Il est préférable d'analyser en profondeur trois ou quatre monuments que de toucher superficiellement à un grand nombre. Serait-il possible de prouver que la période où se situe votre recherche est très importante pour votre ville?

Partie III

Analyse du réseau de communication (rues). Essayer de déterminer l'importance ou l'influence du relief sur le tracé des rues.

Donner une idée des maisons habitées par le gros de la population. Existe-t-il des différences d'après les quartiers.

Description et analyse des moyens de défense de la ville contre des ennemis éventuels.

Conclusion:

La ville existe-t-elle encore actuellement?

Si oui, dans quel pays se trouve-t-elle? Quelle est sa population actuelle?

Si non, dans quel pays peut-on en voir les ruines? Quand a-t-elle cessé d'exister ou d'avoir de l'importance?

Que reste-t-il des monuments analysés dans la partie II?

N.B.: Il est permis d'intercaler dans le texte des dessins, des cartes, des croquis de petite dimension. Tout ce qui excède ¼ de page doit être placé en annexe à la fin du travail.

ANNEXE IV
Rapport d'évaluation des membres de votre équipe

Sujet du travail _____

Sec. II _____

Nom des équipiers:

.....

Valeur des cotes:

A: Excellent B: Très bien C: Bien D: Médiocre E: Nul

Signature _____

N.B.: Vous n'inscrivez que le nom de vos collègues. Vous n'avez pas à estimer votre travail.
AUX CHEFS D'ÉQUIPE: Si vous étiez chef d'équipe, indiquez ci-dessous, en résumé, le travail de chacun des membres de l'équipe.

ANNEXE V
Grille de correction

Sujet du travail _____

Sec. II _____

Membres de l'équipe:

Un maximum de 10 points est alloué pour l'effort, le sérieux fourni en classe durant la recherche, de même que l'évaluation de la participation à la préparation du travail au sein de l'équipe.

Nom	base	participation	total
-----	------	---------------	-------

A: PRÉSENTATION MATÉRIELLE: (Maximum 40)

	Note	Maximum
Page-titre	5
Bibliographie	10
Plan détaillé	5
Grandes divisions du texte et paragraphes	5
Qualité de l'écriture et propreté	5
Carte de la répartition des monuments.	10
B: INFORMATION: (Maximum 50)		
Introduction	10
Partie I: Biographie	10
Partie II: Monuments	10
Partie III: Rues, demeures	10
Conclusion:	10
Note de base totale	
Bonus: documents supplémentaires	

DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER



12 Hier au couvent.



Aujourd'hui à la polyvalente



Identifiez un (1) anachronisme sur la photo, si elle avait été prise au moment de la construction de la maison. Rep.

Note: faites parvenir votre réponse au Bulletin de Liaison.

Une recherche qui aurait mérité à être diffusée et opérationnalisée

Gilles Berger

La perception du temps historique chez les élèves de 12-13 ans: rapport de 120 pages plus annexes, remis à la DGEES, le 27 juin 1976, par Jacques Quintal, Commission Scolaire Jérôme-Le Royer.

Pendant trois ans, on a investigué la capacité d'élèves de 4^e année à secondaire V à saisir le temps historique. On a défini cette capacité en 8 habiletés:

- habileté à placer des objets en ordre chronologique
- habileté à se représenter un objet dans un ensemble temporel
- habileté à dissocier des anachronismes représentés par des sériations d'objets
- habileté à placer des modes de vie en ordre chronologique
- habileté à se représenter des modes de vie à partir du vécu
- habileté à dissocier des anachronismes représentés par des modes de vie
- habileté à percevoir la durée et le problème des différentes lignes de temps
- habileté à dater des éléments

Pour chacune de ces habiletés, le processus d'apprentissage ainsi que les troubles d'apprentissages spécifiques et non spécifiques sont analysés. On y retrouve enfin plusieurs recommandations d'activités d'apprentissage pour développer chacune des habiletés.

Ce rapport est publié et on devrait pouvoir en obtenir copie à la DGP

MEQ, Édifice "G", Québec.

Pour satisfaire la curiosité des lecteurs, nous publions ici la copie d'un test qui a servi à mesurer "L'HABILITÉ À DISSOCIER DES ANACHRONISMES".

Voyage du Sieur Jean Baptiste en Nouvelle-France en l'année 1665. Le Sieur Baptiste doit faire récit de son voyage à travers la Nouvelle-France. Faisant preuve d'une imagination fertile, Sieur Baptiste, en plus de décrire le décor du pays, rêve du Québec à notre époque. À quels moments son récit est réel et à quels moments fait-il fonctionner son imagination? Votre travail d'historien est de départager la fiction de la réalité. Réalité: ce qui existait en 1665. Fiction: ce qui n'existait pas en 1665.

Dans chacun des numéros, une ou des affirmations se rattachent à la réalité. Vous faites un X uniquement dans les carreaux indiquant la lettre où il y a fiction.

En l'an 1665, le roi Louis XIV délègue Sieur Baptiste pour étudier la vie des gens de la Nouvelle-France.

1. Donc par un matin d'automne, Sieur Baptiste s'embarque sur un voilier le conduisant à la colonie.
 - A. La traversée est pénible. Le vent tarde à venir gonfler les voiles. Le capitaine décide alors de faire fonctionner le moteur auxiliaire du navire.
 - B. L'épuisement des biscuits secs et de la viande salée oblige le capitaine à rationner les hommes.

- C. Une tempête survient en plein milieu de l'Atlantique. Désespérément le capitaine essaie d'atteindre par radio, d'autres navires pour qu'ils lui viennent en aide.
 - D. Heureusement, après la tempête, le calme revient. Le capitaine fait la tournée du navire. Il se rend compte que le grand mât est brisé. Il faudra donc le réparer.
2. Malgré cette traversée pénible, on arrive enfin à bon port. On peut donc contempler Québec à la tombée du jour.
 - A. Toute la ville est illuminée de multiples néons publicitaires.
 - B. Tous les citoyens sont au port attendant l'arrivée des marchandises. Ces dernières seront acheminées à dos d'hommes jusqu'à l'habitation.
 - C. Le capitaine, accompagné de Sieur Baptiste, présente ses hommages au gouverneur et lui remet, au même moment, les messages du roi.
 - D. Les marins, demeurés sur le navire, contemplant le flamboiement du pont de Québec au coucher du soleil.
 3. Le lendemain, en compagnie de l'intendant, Baptiste effectue la tournée d'une caserne militaire.
 - A. Tous les soldats, au garde-à-vous, tiennent sur le côté droit leur fusil à poudre.
 - B. Après l'inspection des hommes, Baptiste entre à l'armurerie. Talon lui démontre le fonctionnement de la dernière invention du siècle: la bombe atomique.
 - C. Sieur Baptiste constate que l'armée française est beaucoup mieux équipée que la majorité des indiens. Ceux-ci possèdent que des arcs et des flèches.
 - D. Sieur Baptiste, grand expert militaire, fait un brillant exposé sur sa participation à la résistance française lors de la deuxième guerre mondiale.
 4. Sieur Baptiste profite de l'occasion pour se rendre à Montréal.
 - A. Afin de gagner du temps, il emprunte l'autoroute Montréal (Ville-Marie) Québec.
 - B. Chemin faisant, il croise le train du Canadien National.
 - C. À son arrivée à Montréal, il aperçoit plusieurs indiens transportant des fourrures dans leur canot.
 - D. Sieur Baptiste se rend par la suite au magasin général. Il y fait l'inventaire des marchandises nécessaires à la colonie, comme par exemple: La poudre à frire, les grains pour la culture, les haches, etc...
 5. Sieur Baptiste a également établi des prix pour le commerce avec des indiens Algonquins.
 - A. Un radio: six castors
 - B. Une couverture de laine: deux castors
 - C. Un briquet: Un castor
 - D. Deux haches: Un castor

Ça s'passait en mars 1978

On a souvent dit qu'il y avait de l'ordre à mettre en histoire 210. Moi, je pense que le désordre créateur vaut mieux que la grande noirceur.

Ces quelques extraits, tirés d'un rapport de stage d'un de mes étudiants en didactique, à l'UQAM, me confirme dans mon opinion.

Gilles Berger

Note: chaque paragraphe est un extrait.....

Environnement psycho-pédagogique

..... D'autre part, un cours magistral dans lequel ils n'ont qu'à prendre des notes n'a aucun intérêt pour eux puisqu'on ne fait absolument pas appel à leur créativité. On pourrait intituler ce cours dans lequel ils "évoluent": "Sois belle et tais toi".

Obstacle pédagogiques

- Manque d'intérêt des élèves
- Matière beaucoup trop abstraite
- Manque de psychologie de la part de l'enseignant
- Manque de pédagogie.

..... Il va de soi que la latitude qui m'était accordée était très étroite car il ne fallait pas tenter de changer les méthodes pour une plus intéressante, car je risquais de rater mon stage. D'ailleurs, disons qu'à chaque fois que je prenais une initiative, on (enseignant) me posait des tas de questions. Vouloir être humain plutôt qu'enseignant semble être illogique dans ce milieu.....

..... Évidemment, les élèves et les enseignants ont tout ce dont ils ont besoin pour avoir et donner des cours intéressants. Cependant, il semble que ce soit trop difficile de faire un effort pour rendre ou l'enseignement plus intéressant ou changer de matière pour en adopter une qui soit plus à la portée des intéressés. Le plan d'études du Ministère permet cette latitude. Mais je pense que j'étais le seul à connaître ce document dans cette école.

Le programme enseigne

..... D'ailleurs, la matière qu'il leur donnait était sous forme de définitions. Par exemple, qu'est-ce qu'un édile? et la définition qui suivait. Il en donnait 4 ou 5 par cours. Était-ce un état de conscience basé sur un rendement intellectuel déficient ou sur une paresse de l'enseignant dont la méthode d'enseignement est désuète et inefficace. Je pense que la deuxième réponse au problème est la seule bonne.

Durant ce stage d'enseignement d'une durée de deux semaines, la matière que l'on m'avait confiée portait sur Rome, 100-150 av. J.C. Il fallait faire l'étude des personnages de cette période jusqu'à la création de la République. Donc, l'étude portait sur les Frères Gracques, Marius, Sylla, Pompée, Crassus, César, Lépide, Spartacus, Octave, Marc-Antoine, etc...

..... Deuxièmement, les objectifs sont purement et simplement d'ordre cognitif. C'est-à-dire que l'étudiant doit acquérir, qu'importe la méthode (sens péjoratif), la connaissance distribuée en vrac. Il n'est absolument pas question d'un laisser-aller permettant à l'étudiant d'acquérir des connaissances par lui-même.....

Les moyens d'enseignement

Mon maître d'application me faisait remarquer qu'au sein du groupe histoire, il y avait un enseignant qui employait les techniques audio-visuelles. Selon lui, c'était une perte de temps car à 13-14 ans, on donnait une raison de plus à l'indiscipline des étudiants. Par conséquent, il valait mieux, selon lui, imposer une méthode désuète à base de grosse discipline et de crayonnage pour garder le contrôle et la hiérarchie des rôles (maître vs élève).

..... Comme je le disais auparavant, il n'était pas question d'utiliser les techniques audio-visuelles. Il fallait que je me borne au même style d'enseignement: donner des notes.

..... Étant donné que j'étais limité à un manuel, il fallait que je passe au travers de la matière. Cependant, il me semblait que ce manuel ne rencontrait pas les objectifs auxquels je croyais: se faire dire que Crassus était un membre du Triumvirat avec quelques petits détails, ne me suffisait pas.

Conclusion

Une citation tirée du volume d'André Lefebvre, *L'histoire à partir du monde actuel*, en page 13, me fait conclure:

"... l'école doit aider l'enfant à accepter le monde en toute connaissance de cause afin qu'il soit en mesure de s'y intégrer aussi lucidement que possible..."

Donc, Lefebvre exprime clairement le genre de méthodes pédagogiques qu'il faut employer. Il est clair qu'il n'appuierait pas le type d'enseignement que mon maître d'application prônait. Il faut croire en l'esprit d'initiative des étudiants et leur permettre de découvrir le monde par eux-mêmes.

D'autre part, il exprime clairement l'initiation à l'histoire au secondaire; En page 23, il écrit:

"Et on n'initie pas les jeunes à l'histoire en les projetant d'emblée dans un lointain passé, ainsi qu'on l'a toujours fait, mais plutôt en leur proposant de prendre en main leur présent avec tout ce qu'il comporte d'avenir, de faire d'abord l'histoire qui se fait, l'histoire qui se prépare, leur propre histoire?"

Il conçoit que l'étudiant est à un stage trop jeune pour comprendre une histoire qui remonte à 3,000 ans. Comment peut-il comprendre le passé, s'il ne comprend pas son présent. D'ailleurs, pour lui, l'histoire doit viser "le devenir humain" car tout individu ne peut rester passif face à l'évolution humaine.

Il en va de même pour les cours donnés par les enseignants. Comment un futur adulte peut-il espérer se prendre en main si on ne lui laisse pas la chance d'expérimenter une certaine recherche? Comment peut-on permettre à ce niveau d'éducation que les étudiants soient abrutis pendant 50 minutes, 4 fois par semaine, si ce n'est pas à la semaine longue?

Il faut un changement radical, en profondeur, de tous les secteurs arriérés afin que les étudiants puissent avancer par eux-mêmes, dans un monde où ils évoluent. Ceci me fait penser à un petit scénario incorporé dans l'émission **Sesame Street** qui montrait un petit

bonhomme disant: "Ma maison, ma rue, mon quartier, ma ville, ma province, mon pays". On pourrait ajouter: "Mon continent, le Monde, l'histoire du Monde."

Je crois à une évolution en histoire débutant par l'entourage et se terminant sur l'ouverture du Monde et de son évolution au cours des âges.

Le volume de Geneviève Racette démontre, à mon avis, une méthode intelligente. Elle offre la chance aux étudiants d'entrer dans le domaine de l'histoire, pas à pas. À quoi sert de parler d'une époque remontant à 1,000 ans avant Jésus-Christ en sachant fort bien qu'ils ne savent même pas la définition de termes tels que le **temps**, l'**espace**, ou encore les différents aspects d'**habitation**, de **travail**, etc.?

Dans une première partie, elle tente de leur faire découvrir ce qu'est l'histoire d'après eux, ce qui s'est passé au cours de la décennie débutant en 1970 et enfin, grâce à des citations de André Lefebvre, ce qu'est l'histoire.

Dans un deuxième temps, elle leur fait analyser différents secteurs ou activités humaines. Par la suite les notions de temps, passé, présent, avenir, histoire et préhistoire, Antiquité et Moyen-âge, temps modernes et époque contemporaine, etc. En même temps, ils travaillent sur des documents relatifs à toutes ces notions, en général à partir d'une photo.

Finalement, on leur fait découvrir leur monde à eux et, par alternance, on parcourt le **temps** d'un chapitre à l'autre.

Voilà une méthode qui devrait être vendue à nos fameux secteurs arriérés.



la
banque
d'ici. 
banque provinciale

Congrès S.P.H.Q.

11, 12, 13 octobre 1979

Granby, centre gastronomique des Cantons de l'Est vous attend

- Nombreux ateliers
- Nouveaux programmes du M.E.Q.
- Matériel didactique
- Rencontre avec l'anthropologie
- Grands débats
 - la place faite à l'enfant
 - les stéréotypes amérindiens dans les volumes scolaires
 - la place relative des différentes matières dans la formation de l'étudiant
 - les femmes qui ont fait l'histoire du Québec
- Discours d'ouverture: l'année de l'enfant

INSCRIPTION: \$45.00 comprenant

- le congrès
- votre carte de membre 79-80
- le journal de la S.P.H.Q.
- le banquet
- le cocktail de clôture

N.B. Le conjoint d'un membre ne débourse que \$20.00 pour le banquet et le cocktail et peut participer à toutes les activités.

RENSEIGNEMENTS: PIERRE LALONGÉ

le jour (514) 381-2321

le soir (514) 668-2765

DES EXCURSIONS

Granby et sa région historique

Vendredi	8h à 12h
Vendredi	13h30 à 17h30
Samedi	8h à 12h

Granby: Tour de ville

Samedi	8h à 12h
--------	----------

Judi, le 11 octobre

19h00

Salle de bal

Inscription et salon des exposants jusqu'à 22h30

Salle Brôme

Films jusqu'à 21h00

20h30 à 22h30

La Citadelle

Discours d'ouverture du congrès: La place faite à l'enfant, se terminant à 21h00, suivi d'un débat avec 3 invités se terminant à 22h30

Vendredi, le 12 octobre

8h00

Salle de bal

Inscription ouverte jusqu'à 21h00

Salon des exposants jusqu'à 17h30

9h00 à 11h30

La Citadelle

Nouveau programme du MEQ: HT-210

La Forteresse

Rencontre avec l'Anthropologie

— Débat — Matériel — Films

Sous-sol

Ateliers du primaire

Salle Yamaska

Le MEQ et les options en Sec. V

Salle Brôme

Films

13h30 à 16h

La Citadelle

Nouveau programme du MEQ: MT-412

La Forteresse

Rencontre avec l'Anthropologie

— Débat — Matériel — Films

Sous-sol

Ateliers du secondaire 1er cycle

Salle Yamaska

Rencontre des prof. de 512 et 522

Salle Brôme

Films

18h30

Salle de bal

Cocktail de lancement

19h30 à 21h00

La Forteresse

Banquet côte de boeuf

21h00

Soirée de danse avec orchestre

Samedi, le 13 octobre

8h00 à 10h00

Salle de bal

Inscription

9h00 à 11h30

La Citadelle

Nouveau programme du MEQ: Sciences humaines au primaire

Sous-sol

Ateliers du Secondaire 2ième cycle

Salle Brôme

Programme du professionnel

Salle Yamaska

Rencontre des prof. du Secondaire V et du CEGEP

* 10h00 à 11h30

La Forteresse

DÉBAT: Les présidents des différentes sociétés et la place respective de leurs disciplines

13h30 à 15h30

La Forteresse

Assemblée générale de la SPHQ

15h30 à 17h30

La Forteresse

DÉBAT: Les femmes qui ont fait l'histoire du Québec

17h30 à 18h00

La Forteresse

Cocktail de clôture



Site du congrès

Le Castel de l'Estrie

un hôtel de la chaîne "Hôte"

Adresse: 901, rue Principale, Granby, Qué. J2G 2Z5

Téléphone: (514) 378-9071

Facilité récréative:

Piscine extérieure

Facilités d'hébergement

Restaurants et bars

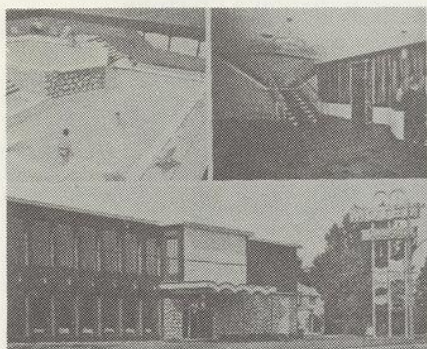
La Rotonde: Restaurant français

Le Castillon: Repas légers et cuisine canadienne

La Tourelle: Cocktails et danse

Le Castillon: Bar-salon

Le Donjon: Bar-salon



À 3 minutes du site du congrès

Le Granbyen

Adresse: 700, rue Principale, Granby, Qué., J2G 2Y4

Téléphone: (514) 378-8406

Facilité récréative:

Piscine extérieure

Facilités d'hébergement

Restaurant et bar

Salle Valencia: Cuisine canadienne et fruits de mer

Bar Valentino: Cocktails

Menu du banquet

Hord d'oeuvres

Consommé au Sherry

Salade du chef

Côte de boeuf rôtie au jus

Pommes de terre au four

Pois verts et carottes

Parfait au choix

Café

À 5 minutes du site du congrès

MOTEL BONSOIR, 1587, rue Principale, Granby, P.Q. J2G 8C8, Tél.: (514) 378-7947

44 chambres

Téléviseur couleur — Piscine extérieure — Stationnement gratuit

À 10 minutes du site du congrès

MOTEL DU LAC, 255, rue Denison est, Granby, P.Q. J2G 8C4

Tél.: (514) 372-5930

35 chambres — cuisinettes

Téléviseur couleur — Piscine extérieure — Stationnement gratuit

— Salle à manger

Lire et découvrir le monde actuel à 13 ans

Les élèves de secondaire II qui s'inscrivent au cours d'**Initiation à l'histoire** ne connaissent pas grand chose du monde où ils vivent. En pleine puberté, ils sont peu portés à sortir d'eux-mêmes et de leurs intérêts personnels. Les amateurs (trices) de lecture se délectent de bandes dessinées, de romans d'aventure, de romans policiers et de romans sentimentaux. Ils sont preneurs de tout ce qui les tire vers un monde imaginaire qui les maintient dans l'enfance tout en leur donnant l'illusion qu'ils lisent des livres d'adultes.

Une nouvelle collection internationale propose depuis quelques années, une nourriture nouvelle pour les 12 à 16 ans. La collection TRAVELLING (Duculot-Lidec) a choisi parmi des ouvrages de nationalités diverses, des romans qui se déroulent au coeur même des grands problèmes internationaux. Mettant en scène des adolescents ou des jeunes, ces romans permettent de saisir, par le biais d'une histoire plausible, ce qu'il en est de vivre, aujourd'hui, au coeur de l'actualité. Voici à titre d'exemples, quelques titres:

— *Au-delà des barricades* raconte l'idylle impossible de deux jeunes

irlandais à Belfast.

— *Mes campesinos* raconte l'expérience d'une jeune infirmière allemande en campagne bolivienne.

— *La guerre des Innocents* expose durement les conditions des enfants vietnamiens durant la guerre.

— *L'herbe naïve et 20 jours 40 jours* se situent au Zaïre, au coeur des difficultés de la décolonisation.

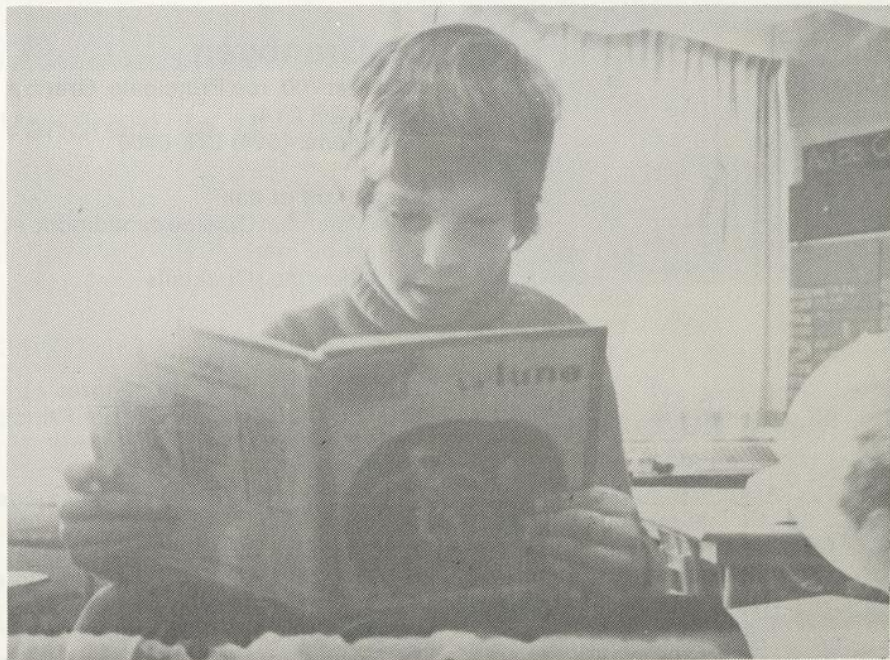
— *Le village des enfants perdus* nous amène à Calcutta et dans les campagnes indiennes.

On pourrait continuer longtemps. Tous les milieux sont représentés: celui des hippies américains, celui des slums de New York, celui des travailleurs étrangers en France, celui des enfants de divorcés, etc...

Fait remarquable, l'idéologie qui transparait à travers certains titres n'est pas partisane ou missionnaire. C'est avant tout un appel à la solidarité humaine et une dénonciation des pouvoirs, d'où qu'ils viennent.

J'ai lu une quinzaine de livres de collection et je n'ai trouvé en aucun cette complaisance qui caractérise la littérature-jeunesse. Cette collection représente, selon moi, une authentique **Initiation à l'histoire**.

Micheline Johnson



Cet enfant n'a que 8 ans et il a déjà son monde actuel.

DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER
DOSSIER



Les sciences humaines

au primaire

La connaissance historique selon l'enfant

En lisant *L'histoire par l'étude du milieu* de J.N. Luc (voir *Bulletin* précédent), j'ai été incitée à reprendre, auprès d'enfants du niveau primaire, certaines enquêtes que Luc avait insérées dans son volume.

L'une d'elles concerne la manière avec laquelle les enfants croient qu'il est possible de connaître les époques passées. Voici quelles questions qui ont été posées à 65 élèves de 9 à 12 ans, questions qui étaient une adaptation, pour le Québec, des questions posées par Luc:

1. Comment peux-tu faire, en 1979, pour savoir ce qui s'est passé, au Québec, quand Maurice Duplessis était premier ministre, entre 1944 et 1959?
2. Comment peux-tu faire, en 1979, pour savoir ce qui s'est passé, au Québec, en 1879, il y a cent ans?
3. Comment peux-tu faire, en 1979, pour savoir ce qui s'est passé dans notre pays à l'époque de la Nouvelle-France?

Je n'entreprendrai pas de comparer mes résultats avec ceux de l'expérience française, mais voici quelques données intéressantes sur les réponses des enfants. J'utilise, toutefois, la grille d'analyse de J.N. Luc.

1. Les aveux d'impuissance

Quelques enfants seulement de 9 et 10 ans (3%) avouent leur impuissance en disant **je n'étais pas né** ou **il aurait fallu que je sois née**. Ils font la même réponse pour les 3 questions. Pour eux "le passé est leur passé, celui qu'ils ont vécu (...). Par cet aveu d'impuissance, l'enfant s'enferme dans un monde sans histoire". Mais reconnaissons que c'est la minorité, à laquelle il faut ajouter vraisemblablement 8% de l'échantillon qui a remis une page blanche.

2. Le souvenir des témoins directs

Les élèves sont plus nombreux à suggérer de **retrouver quelqu'un de sa famille (Duplessis) de demander à ceux qui étaient là en ce temps-là, ou de demander à ma mère qui l'a demandé à sa mère, de s'informer à ceux qui peuvent se souvenir de ce qui s'est passé.**

Ici le détail des réponses est intéressant.

	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Duplessis	37%	43%	19%	9%
1879	11%	21%	5%	
Nlle-France	21%		5%	

Ainsi, les plus jeunes sont plus nombreux à proposer le recours aux témoins directs et les élèves les plus âgés ne le suggèrent que pour la période de Duplessis. Ils savent déjà, semble-t-il, que le XIXe siècle et la Nlle-France n'ont plus de témoins directs. La verbalisation des réponses indique bien que ce qui intéresse les enfants c'est le témoignage de l'expérience vécue et non pas ce que les parents ont appris à l'école. Ces réponses nous renseignent sur deux choses: les enfants n'ont pas conscience de la durée historique mais ils apprécient les témoignages vivants du passé. Dans son enquête, Luc avait noté des réponses similaires et il ajoutait que les enfants ne mettent aucunement en doute le témoignage des vieilles personnes.

3. La lecture des livres: l'histoire spontanée

Ici se regroupent les principales réponses: **regarder dans un dictionnaire, regarder dans les grands livres, voir dans les encyclopédies, lire dans des livres de recherche, chercher dans un livre de 1879, chercher des livres d'histoire, je regarderai dans un album.**

On doit noter immédiatement le recours aux verbes visuels (regarder, voir, chercher), choisis de préférence à lire. Voici le détail des réponses:

	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Duplessis	31%	14%	66%	27%
1879	63%	50%	71%	72%
Nlle-France	53%	14%	71%	72%

On constate que le recours aux livres est plus grand pour les périodes éloignées et que les élèves plus âgés sont plus nombreux à y référer. "Le recours au livre est un réflexe. L'enfant est habitué à découvrir le passé par l'intermédiaire d'un récit imprimé (et illustré!) (...) La connaissance du passé résulte d'une opération magique mystérieuse ou d'une génération spontanée".

4. La parole du maître: l'histoire révélée

Je demanderais à mon professeur de sciences humaines affirment un grand nombre d'enfants, la maîtresse va nous en parler quand on a rien à faire proclame un garçon de 11 ans.

6% de tous les enfants l'ont suggéré pour Duplessis; 9% pour 1879; 23% pour la Nlle-France. En fait il est remarquable que le concept de Nlle-France ait été associé au professeur de sciences humaines. Au fond, à travers la leçon du professeur, "c'est un produit fini qui

est présenté à l'élève. Il s'en contente et ne semble pas se soucier de son origine. L'histoire n'est pas enseignée: elle est révélée".

5. La télévision: l'histoire en différé

Je regarde la télé ont dit quelques enfants surtout pour la question concernant l'époque de Duplessis (9%). La série télévisée de Denys Arcand en est sans doute responsable car un seul enfant a suggéré la télévision pour les périodes antérieures.

Contrairement aux petits français qui ont été fort nombreux à suggérer ce moyen d'information, les enfants québécois ne font aucune association télévision-histoire. Il y a là matière à réflexion...

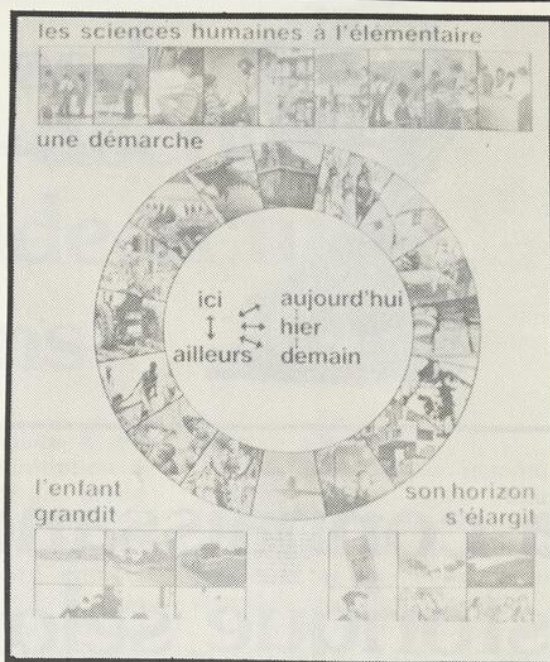
6. Les sources historiques: l'histoire retrouvée

Un tout petit nombre d'enfants, les plus âgés, ont suggéré le recours aux documents: 8% pour Duplessis; 6% pour 1879; 3% pour la Nlle-France: j'irais au parlement, au bureau municipal, j'irais dans un musée, j'irais à Québec.

Manifestement, le concept de sources historiques est inconnu des enfants ou ils ne songent pas à s'y référer comme une source d'information.

L'expérience de J.N. Luc démontrait que les enfants de groupes expérimentaux qui pratiquent l'histoire du milieu étaient plus portés à se référer aux documents dans leurs réponses.

En fait, il semble bien que "l'histoire, réduite à un simple récit écrit ou parlé, mais toujours détaché des conditions de son élaboration", incite l'enfant à rester "prisonnier d'une conception magique ou théologique de la connaissance du passé, conception peu favorable au développement de son esprit critique".



Quelle conclusion tirer de cette petite enquête? Que les enfants font des associations passé-livres, passé-témoignages, et qu'il serait important de sortir l'histoire des livres pour la retrouver là où elle est la plus vivante dans les traces du passé.

Micheline Johnson

(Les citations sont de J.N. Luc, L'histoire par l'étude du milieu, pp. 35-55).

L'histoire au primaire? La question est posée

La revue française *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, du laboratoire de Psycho-pédagogie de l'Université de Caen vient de publier un nouveau numéro entièrement consacré à l'enseignement de l'histoire. (Un numéro précédent mai-juin 1974 avait présenté l'essentiel des travaux de la Commission histoire-géographie du G.F.E.N. - G.E.M.A.E.)

On trouve au générique les articles suivants:

- 1- *Enseignement et processus d'éducation. De la pédagogie de l'histoire à la psycho-pédagogie des situations problèmes.*
Jean Gugliemi
- 2- *Motivation et histoire.*
par Jean Gugliemi
- 3- *Apport des leçons d'histoire au développement intellectuel des élèves.*
par Anca-Lucia Schapira
- 4- *Dégagement et définition des niveaux fonctionnels en temporalité à l'aide de l'analyse factorielle et discriminante.*
par P.H. Ruel, B. Colin, D. Hade et P. Rodrigue.

Ce dernier article est québécois; rassurez-vous, vous n'aurez pas à le lire: il ne concerne nullement la maîtrise du temps historique, celui dont on fait usage en histoire. Cet article concerne "7 expérimentations dont 5 se rapportent au temps physique qualitatif, une au temps physique quantitatif, (temps métrique

(temps métrique formel). Il y est question d'autos de couleurs et de grenouilles qui se balladent sur des tableaux en polythène, le tout dans le vocabulaire cher aux psychologues fondamentalistes. Je n'arrive pas à saisir pourquoi on associe ce genre d'expérimentations à l'enseignement de l'histoire.

L'article de Anca-Lucia Schapira est également très savant. Mais il est constitué de trois parties qui sont d'un intérêt divers. La première partie analyse théoriquement la valeur formative du processus d'enseignement. Le texte est difficile mais expose bien comment le caractère dynamique de la pensée exige que l'enseignement produise une aptitude à réaliser des transferts. Il n'est pas question d'histoire, à proprement parler, dans ce texte, mais on devine l'intention, en filigrane, par le choix des objectifs proposés, de proposer que l'enseignement de l'histoire soit très formateur. La seconde partie analyse longuement et par de nombreux tableaux et graphiques (4 et 21 si j'ai bien compté) les opinions d'élèves sur l'enseignement de l'histoire. La lecture de ces pages est un peu énervante mais une des questions posées nous apporte des éléments inédits sur la sorte de relations que des adolescentes peuvent établir entre 2 faits historiques. De toutes manières, l'analyse de l'auteur est fine et donne de bons aperçus sur le contexte global de

l'enseignement de l'histoire. La troisième partie est une application pratique et consiste essentiellement en une série de types de questions permettant de mesurer tel ou tel objectif cognitif en histoire. Avis aux fabricants de questionnaires: il y a de bonnes idées là-dedans.

L'article de Jean Gugliemi *Motivation et Histoire* rapporte les résultats d'une enquête inédite avec une méthode d'analyse très scientifique (entendez difficile à comprendre). Pourtant, l'idée était intéressante: 185 enfants de 9 à 15 ans ont répondu par écrit à la question suivante: "L'histoire qu'est-ce que c'est pour toi?" En fait, quand on accepte de passer outre le lourd appareil méthodologique qui sous-tend l'article, on découvre des exemples, des hypothèses et des explications intéressantes. On y découvre également que souvent les élèves cessent d'aimer l'histoire quand ils ont à l'étudier. Voilà de belles perspectives didactiques! que nous explique justement Jean Gugliemi dans le premier article *Enseignement et processus d'éducation*. Il y soutient que l'enseignement de l'histoire devrait débiter au cours moyen. (Notre 5e et 6e année). Il y a là matière à un débat intéressant, en France ou ici à savoir: doit-on enseigner formellement l'histoire aux enfants de 10 et 11 ans? Tout cela mérite réflexion.

Micheline Johnson
Université de Sherbrooke

Examen du MEQ

Montréal, le 29 mai 1979

M.E.Q.

a/s M. Pierre-Paul Bertin
Coordonnateur des examens
Direction de la Mesure et évaluation
des Apprentissages
Cité Parlementaire, Edifice "G"
1035 de la Chevrotière, QUEBEC

Monsieur,

C'est avec plaisir que je réponds à votre demande exprimée lors de notre rencontre au Ministère de l'Éducation, rue Fullum à Montréal, concernant mes doléances au sujet de l'examen d'histoire nationale.

Ayant été convoqué pour siéger sur un comité de révision d'examen en histoire 412, c'est avec étonnement que je me suis retrouvé en plein coeur d'un comité "A". On m'a appris que le travail dudit comité consistait, dans un premier temps, à réviser le bulletin d'information

distribué aux professeurs pour préciser le contenu de l'examen; et dans un deuxième temps, à l'aide du programme et surtout avec l'expérience pratique des membres qui composent le comité, à pointer toute la matière digne d'être questionnée, établissant ainsi les jalons pour orienter le travail des rédacteurs de l'examen de juin 1980.

N'étant pas d'accord avec le type d'examen présenté par le ministère, je me sentais, au fil de la réunion, de plus en plus mal à l'aise pour travailler avec l'équipe, non pas à cause des membres, mais à cause du système. C'est à ce moment, cher monsieur, que vous m'avez demandé de mettre par écrit ce que je reprochais aux examens de fin d'année.

Laissez-moi vous préciser ici que ces réflexions n'ont rien de scientifiques et ne prétendent pas non plus être le reflet de ce que ressentent les enseignants du Québec. Vous ne trouverez, dans ces lignes, que le jet spontané de mes réflexions et, par la même occasion, quelques suggestions qui ne prétendent pas non plus être la solution aux problèmes posés.

Mes désaccords

Je ne suis pas d'accord avec l'examen du ministère sur plusieurs de ces aspects:

1) La normalisation des notes

Les enseignants n'ont pas droit de regard sur les résultats réels des étudiants. Bien sûr nous avons vent des résultats "normalisés" de notre école, de notre commission scolaire et de la province, mais que valent ces chiffres. Plusieurs enseignants restent avec l'impression que les véritables moyennes sont entre 30 et 40%.

2) La collection impossible?

Jamais les enseignants n'ont eu droit à une copie officielle du questionnaire. Dans les faits tous l'ont mais chacun a dû la voler et quelquefois à son corps défendant parce que l'école, suivant les directives du service des examens, compte à la pièce près les copies dans les enveloppes retour des questionnaires.

3) L'absence du corrigé

Jamais les enseignants n'ont eu droit à un corrigé officiel. Cette carence oblige chaque enseignant à s'improviser des réponses à des questions qui donnent souvent lieu à interprétation historiographique (ce qui est déjà difficile pour des 15-16) et qui sont quasi impossibles à répondre quand les faiblesses docimologiques sont de la partie.

En voici quelques exemples:

Le gouverneur Murray était opposé à l'idée d'une assemblée au Québec surtout parce que

a) cela aurait donné le contrôle de la province à la minorité anglaise.

b) il pensait que l'assimilation des Canadiens français à la population anglaise en serait ralentie.

c) les Canadiens français ne voulaient pas de gouvernement démocratique.

d) les Treize Colonies refusaient de donner à leur ancien ennemi, des institutions démocratiques.

e) il n'avait pas la permission du gouvernement britannique.

1972 #11

Parmi les attitudes suivantes, laquelle décrit le mieux la réaction des Canadiens français à la Révolution?

1972 #13

Qu'est-ce qui n'est pas un facteur important dans la tentative de Pontiac d'unir tous les Indiens de l'Ouest sous son commandement?

1972 1972 #14

Quel facteur milita le plus en faveur de la construction du canal Lachine?

1972 #18

Quelle est la cause principale des échauffourées de 1837 au Bas-Canada?

1972 #19

4) Validation des questions

Jamais les enseignants ne sont informés sur la validité des questions. Nous savons qu'une question pour être retenue doit être réussie par une proportion déterminée des répondants selon le calibre de la question. Il me semble impossible qu'un examen soit parfait à 100% et que sa validation aussi soit parfaite, surtout quand on connaît un peu la façon dont certains étudiants se préparent à l'examen; une opération de validation aurait tout de même dû être entreprise depuis longtemps.

De l'histoire,
surtout
nationale,
en vrac

5) **Les enseignants ne peuvent se servir des examens pour évaluer leur enseignement**
Jamais un enseignant ne peut savoir par une analyse spécifique de ses groupes la performance de ses étudiants dans telle partie du programme et la comparer à un échantillonnage provincial ni même régional. Le MEQ ne fournit pas les données pour qu'une telle opération soit faite, même volontairement.

6) **Evaluation négative**

Très souvent le questionnaire semble avoir été construit plus pour vérifier ce que l'élève ne sait pas que pour évaluer ce qu'il sait. L'utilisation de la question négative pose un problème majeur pour l'étudiant qui est obligé de fonctionner à rebours.

L'histoire du Canada, de Cartier à Champlain, fut marquée par les faits suivants, sauf un. Lequel?

1977 #2

Laquelle parmi les politiques suivantes est contraire à l'esprit du mercantilisme français au temps de Colbert?

1977 #8

Quelle proposition parmi les suivantes NE peut être considérée comme une conséquence du traité d'Utrecht?

1977 #12

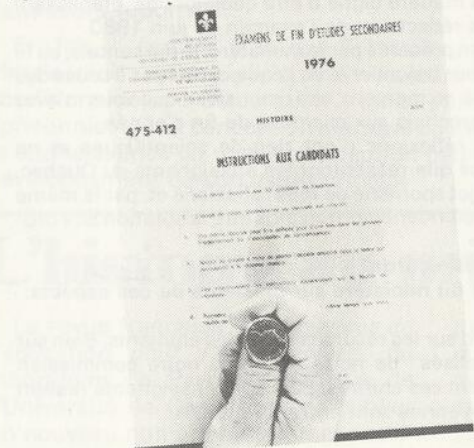
Quelle affirmation parmi les suivantes NE saurait convenir à l'administration libérale de Sir Wilfrid Laurier?

1977 #40

7) **L'abus du détail**

Trop souvent le questionnaire s'acharne sur des détails auxquels seuls des spécialistes sauraient répondre. Nous ne prétendons pas que ces "détails" ne soient pas importants en historiographie, mais nous sommes ici en présence de jeunes qui n'ont accompli qu'un survol de l'histoire.

À quels écrivains nationaux du milieu du XIXe siècle Mason Wade fait-il allusion dans l'extrait suivant?



"La fierté nationale (des Canadiens-Français) fut blessée par la franche accusation de Durham et l'une des conséquences imprévues du Rapport fut le renforcement de l'instinct de survivance nationale et la création d'une opposition plus vigoureuse aux influences assimilatrices (...). Le Canada français produisit alors un historien national (...) et un poète national (...)"

(Mason Wade. *Les Canadiens-français de 1760 à nos jours*. 1.p. 238 et 246)

1. François-Xavier de Charlevoix
2. François-Xavier Garneau
3. Octave Crémazie
4. Pierre Bédard
5. Louis Hémon

1977 #23

Quelles solutions proposera le Gouvernement Bennett pour endiguer les problèmes causés par la Crise de 1929 au Canada?

1. Hausse des tarifs douaniers.
2. Lancement de grands travaux publics.
3. Allocations aux chômeurs.
4. Fonds de secours au cartel des céréales.

1975 1975 1975 #46

8) **L'épée des Domoclès**

Ce qu'il y a de plus désolant, c'est qu'à cause des très grandes difficultés qu'éprouvent les élèves à réussir l'examen, certains professeurs paniquent dès septembre et orientent tout leur enseignement en fonction de ce questionnaire. Donc, un simple examen, de moyen de contrôle qu'il est, devient le moteur du cours d'histoire nationale et souvent ne sert que d'argument de crainte pour faire marcher le groupe.

Prospectives

Premièrement: En le démystifiant

- Diffuser les résultats réels même s'ils ne sont pas ce que l'on souhaiterait qu'ils soient.
- Distribuer à chaque enseignant qui fait ce programme les questionnaires antécédents (avec corrigés) et une banque de questions regroupées par thèmes, qui lui serviront de moyen d'évaluation après avoir étudié chaque partie du programme.
- Éviter des questions pièges qui n'ont pas pour but de vérifier des connaissances mais uniquement de vérifier l'habileté intellectuelle de l'étudiant à se sortir d'un labyrinthe.
- Informer des enseignants sur la validité du questionnaire. Il y a sûrement, comme pour le vin, de bonnes et de mauvaises années.

Deuxièmement: En le démocratisant

— Et je ne veux pas dire ici le diluer. Je pense, par exemple, aux examens de conduite automobile. Ce qui est important pour la sécurité des Québécois c'est que le questionnaire vérifie la connaissance qu'a le futur conducteur du code de la route. Et pour que l'ensemble de la population apprenne le code, on l'a vulgarisé; on n'a pas diminué la réglementation. Peut-être les concepteurs de programmes pourraient-ils concevoir des programmes abrégés et bien spécifiques sans pour autant entreprendre une simplification à la base.

Troisièmement: En introduisant la flexibilité

— Présenter un questionnaire flexible qui permettrait à l'étudiant dont le professeur, par exemple, est un nostalgique amant de la Nouvelle-France, qui passe 50% de son temps sur ce contenu, de choisir parmi un éventail de questions celles qui correspondent le mieux à ce qu'il a vu en classe où dans ses recherches personnelles.

Eventuellement, pour un examen de 50 questions, l'étudiant pourrait ne répondre qu'à 25, dont 3 obligatoires pour chacune des parties essentielles du programme. Ce qui fait un total de 9 questions.

L'étudiant sera libre de répartir à son choix les 16 questions restantes, ayant ainsi à bâtir son propre examen. Quel soulagement, quelle satisfaction pour celui qui aura ainsi plus de chances de réussir. Il serait aussi peut-être moins facile pour l'étudiant de copier ou de tirer au hasard la ou les réponses qu'il ne sait pas et auxquelles il doit à tout prix répondre. De plus, par le processus de sélection des questions, il serait amené à réfléchir, à rationaliser à partir de son apprentissage vécu. Cette seule hypothèse mérite qu'on s'y arrête.

Jun est arrivé

J'espère que ces quelques remarques seront considérées d'abord et avant tout comme étant issues d'un enseignant qui se voit en cette période de l'année confronté avec certains étudiants pris de panique et qui ne savent où donner de la tête pour réussir leur année en histoire. Que leur dire? Que l'examen sera facile, quand on sait qu'il est imprévisible; que tout le monde passe, quand on sait que certains étudiants ayant eu des résultats supérieurs aux autres durant l'année ont déjà coulé; d'étudier et qu'ils réussissent, quand on sait très bien que certains n'ont jamais rien étudié et qu'à cause des résultats normalisés ils ont réussi.

Que dire à cet étudiant qui se plaint que les moyennes de son professeur sont trop faibles, comparées aux résultats de la classe d'un autre professeur plus généreux. Voilà pourquoi je vous écris et j'espère que mes suggestions ne resteront pas lettre morte.

En espérant le tout à votre entière satisfaction, je demeure à votre entière disposition.

Pierre Berthiaume
Professeur
Polyvalente Anjou
Le Royer



Enseignement professionnel... que de maux on invoque en ton nom!

Je viens de parcourir le rapport-synthèse de mars 1978 du comité de production en histoire (1) et j'ai longtemps hésité avant de mettre sur papier les réflexions que sa lecture m'a suggérées.

Cependant, étant d'avis que plusieurs initiatives pédagogiques depuis la réforme scolaire des années 60 ont puisé leurs assises dans la catégorisation des clientèles scolaires, je me sens presque obligé de réagir à un document contenant des données catégorielles ayant servi de cadre à l'élaboration d'un programme d'enseignement en histoire nationale.

La lecture du projet de programme proposé m'indique que le contenu semble fondamental à toute clientèle scolaire et je ne doute pas que, dans l'esprit de ses auteurs, l'approche méthodologique de son enseignement transcende son contenu.

Cependant, l'objet de mon commentaire ne se veut pas relié au contenu du programme puisque je ne prétends aucunement avoir la compétence voulue dans cette discipline d'enseignement qui a le mérite très particulier de servir de ferment à l'enracinement et à l'identification des populations.

Non, l'objet de mon commentaire ne se réfère qu'à la vision abstraite que l'on a de l'enseignement professionnel dans nos écoles et, ce qui est encore plus grave, à la facilité que l'on a d'y greffer tout enseignement ou toute activité offerte aux élèves dont le "curriculum" contient certains modules d'enseignement en atelier professionnel.

L'enseignement professionnel ne peut être identifié sectoriellement qu'en fonction de l'emplacement géographique de ses aires d'enseignement et de l'enseignement technique qui y est dispensé. Un professeur de français ne saurait s'identifier au secteur professionnel parce que ses élèves ou certains de ses élèves ont quelques enseignements en atelier!

Il faut reconnaître que la majorité des élèves inscrits aux disciplines (techniques) du professionnel court présentent les caractéristiques précisées dans le rapport. Il faut aussi reconnaître que certains élèves inscrits au professionnel long y sont par dépit et ne possèdent souvent même pas la formation de base et/ou les aptitudes susceptibles de leur garantir un apprentissage technique valable. Ce qu'il faut aussi reconnaître, c'est que les élèves présentant ces caractéristiques ne défendent pas un secteur d'enseignement. Ils ne font que nous rappeler à nous, pédagogues, que notre population scolaire présente très souvent des difficultés d'apprentissage.



L'Enseignement professionnel court, ne devrait-on pas l'enterrer?

Ce qu'il faut cependant reconnaître plus difficilement, c'est que des clichés ou des préjugés qui ont une origine scolastico-socio-historique continuent à servir de postulats à la majorité de nos initiatives pédagogiques.

Dans ce sens, je pense, j'allais écrire j'affirme, que l'événement majeur qui a pu engendrer tous ces clichés ou ces préjugés vis-à-vis l'enseignement professionnel provient du fait de l'aménagement d'aires d'enseignement technique dans chacune des écoles polyvalentes construites lors de la période "béton" de notre petite histoire scolaire.

Il faut reconnaître que cet événement a été financièrement profitable puisqu'il permettait de drainer de fortes subventions particulières du gouvernement fédéral pouvant atteindre parfois jusqu'à 75% du coût de construction d'une école, à condition que celle-ci dispense l'enseignement technique. On peut presque en conclure que le réseau provincial de nos écoles polyvalentes a pu être érigé grâce à l'enseignement professionnel.

Or, jusque là, tout va bien. Ça se gâte un peu quand nos agents pédagogiques se rendent tout-à-coup compte de l'existence d'une population scolaire qui n'était peut-être pas à l'école avant la réforme mais qui, se trouvant là, émet des besoins et des intérêts auxquels l'enseignement magistral et classique ne peut répondre.

Il est à penser que, n'eût été de la présence d'ateliers professionnels dans chacune des écoles polyvalentes, le système scolaire aurait su se poser les questions pertinentes et ainsi innover dans l'enseignement fondamental aux élèves présentant certaines difficultés d'apprentissage.

Mais non, on aura trouvé beaucoup plus facile de les parquer dans ces ateliers professionnels en demandant à cet enseignement de suppléer aux carences de l'enseignement en général alors que son objectif n'a pas du tout le même caractère.

Ainsi en est-on venu à identifier l'enseignement professionnel comme étant le lieu tout choisi pour les élèves en difficulté quelconque d'apprentissage. Je parle particulièrement ici du professionnel court.

Pourtant, vous savez, l'objectif spécifique de l'enseignement professionnel est relativement simple et précis. On veut, par cet enseignement "... donner une préparation adéquate à l'individu qui, suite à un choix éclairé, décide d'acquérir une formation professionnelle précise qui en fera un homme (une femme) de métier apte à remplir des fonctions spécialisées sur le marché du travail" (2).

Or, comme plus des deux tiers des fonctions de travail sont non techniquement spécialisées et, par conséquent, ne requièrent aucune formation technique en institution, il se peut que nous fassions fausse route en orientant tous les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage vers les ateliers professionnels. La préparation au monde du travail n'est pas uniquement technique; elle est surtout sociale. En fait, cette préparation s'inscrit dans la préparation des citoyens que seront plus tard tous les élèves de notre réseau scolaire. Cette préparation doit être prise en charge par tous les agents d'éducation.

Contrairement à ce qui est véhiculé depuis déjà relativement longtemps, je crois que le temps est venu de **revaloriser la formation générale** dans nos écoles. Il est inconcevable que, face à certains échecs dans l'approche pédagogique de cet enseignement auprès des élèves, on puisse imaginer qu'un cours de couture ou de menuiserie, par exemple, supplée efficacement à un cours de sciences fondamentales ou de géographie. Leurs objectifs ne sont pas les mêmes.

Voilà, ce sont quelques réflexions que m'a amenées la lecture du rapport de mars 1978 du Comité de production en histoire. Elles ne sont sûrement pas exhaustives; certaines sont peut-être préjugées et mal éclairées. Elles sont cependant tout-à-fait personnellement "réfléchies".

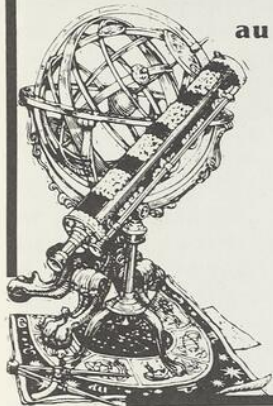
Gaétan Branconnier, coordonnateur
Service de l'enseignement professionnel
Commission Scolaire Jérôme-Le Royer

(1) L'élève et le secteur professionnel. Rapport synthèse du Comité de production en histoire. Pierre Caron, a.d.p. Mars 1978.

(2) Plan de développement de l'enseignement professionnel. Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Les sciences humaines

au primaire

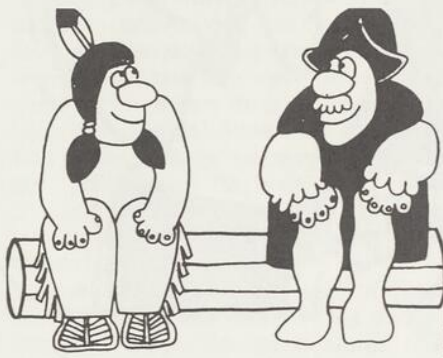


Concours de bandes dessinées

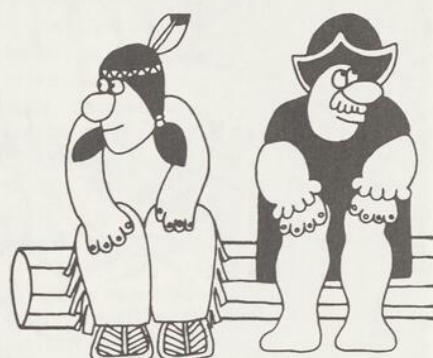
Bande dessinée réaliste (les Indiens racontent) tirée du dossier Indiens, Inuit, Métis. Pour 4,00\$, on peut se procurer ce dossier de 76 pages à: L'Association Canadienne d'Appui aux Populations Autochtones, 251 Laurier Ouest, Suite 904, Ottawa, Ontario K1P 5J6



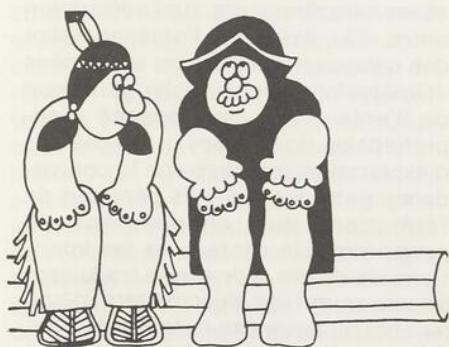
Lorsque l'homme blanc arriva, il trouva un Indien assis sur un tronc d'arbre.



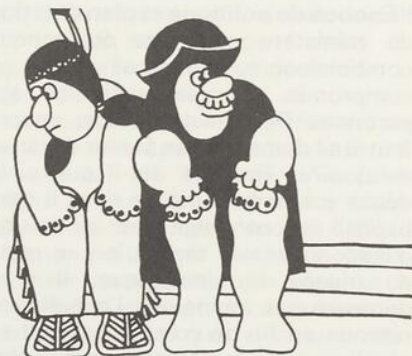
"Fais de la place!" dit l'homme blanc. Alors l'Indien fit de la place pour permettre à l'homme blanc de s'asseoir sur son tronc d'arbre.



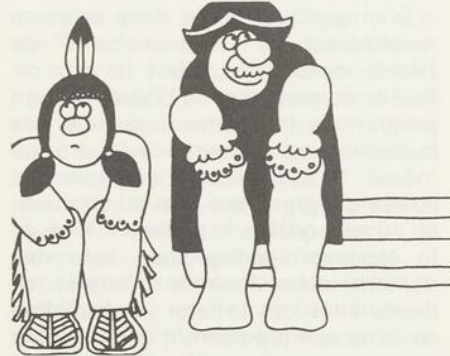
Mais l'homme blanc n'était pas satisfait.



"Fais de la place!"

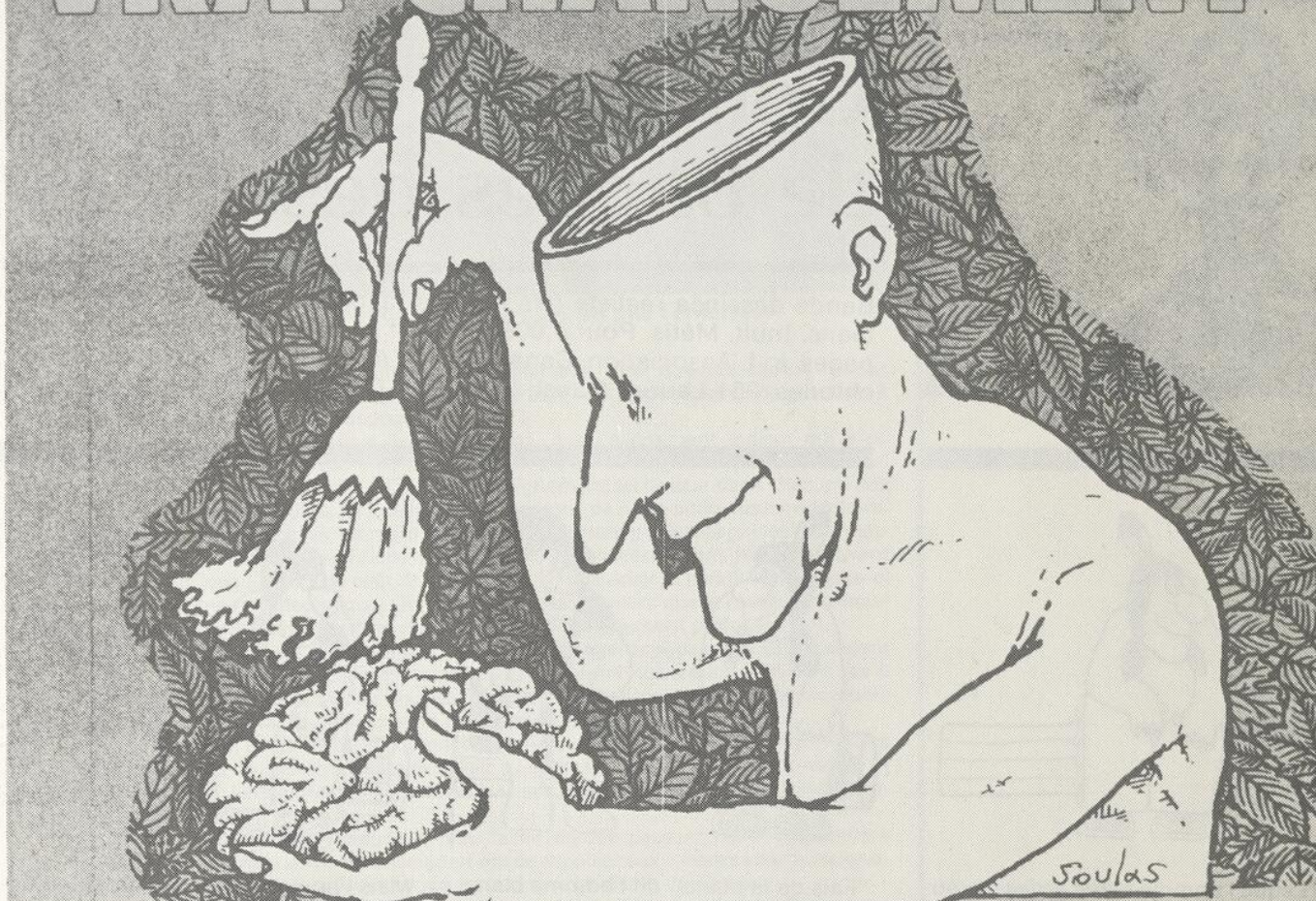


"Fais de la place!" demandait-il toujours.



Finalement, l'Indien s'est retrouvé assis sur le sol à l'extrémité du tronc d'arbre. Alors l'homme blanc déclare: "Maintenant ce tronc d'arbre m'appartient tout entier!"

LES HOMMES DU VRAI CHANGEMENT



(Photo: Nouvel Observateur)

“Triomphent les “sciences à la troisième personne” et s'évanouit l'homme concret.” (Gérard Mendel, *La chasse structurale*)

Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine: quelle formation pour quelle société?

Quelques questions sur le sens socio-éducatif d'un programme à venir...

Yves Lenoir,
Conseiller pédagogique
en sciences humaines

D'ici quelques mois, dans ce vaste mouvement de “redressement” de l'école québécoise, dixit la voix officielle du ministère de l'Éducation, un programme frais émoulu de sciences humaines au primaire deviendra, au même titre d'ailleurs que tous les autres programmes tant au primaire qu'au secondaire, le nouveau “livre de la sagesse” pédagogique pour des milliers d'enseignants. Ceux-ci se devront dès lors de livrer en pâture son contenu que préciseront des objectifs terminaux, prescriptifs ne l'oublions pas!

Au fait, faudra-t-il parler d'un programme de “sciences humaines” ainsi que l'ont demandé les associations d'enseignants, des maîtres et des didacticiens en cause, d'un programme d'“histoire et géographie” comme le stipule

l'Énoncé de politique et plan d'action du ministère ou d'une quelconque combinaison subtile qui assurerait un compromis... ou sauverait les apparences? Dans ce dernier cas, encore faut-il se demander en faveur de qui et de quoi?... Toujours est-il que si le débat sur le titre même dont il sera baptisé ne constitue pas *in se* une question “vitale” tant qu'on en reste au niveau terminologique, il n'en demeure pas moins que l'appellation retenue en fin de compte pourrait se révéler un indicateur des plus significatifs au moment d'une analyse critique des tenants et aboutissements du programme.

Ce dernier est encore actuellement dans une phase de gestation. Il serait donc prématuré, sinon inopportun, de vouloir porter dès à présent quelque jugement sur sa facture, ses principes

et ses axes directeurs, sur l'adéquation entre, par exemple, l'aménagement des composantes pour les six années et le développement psycho-génétique de l'enfant (v.g. sa capacité d'appréhension de l'espace et les champs d'exploration retenus), sur la concordance entre les objectifs généraux de formation qui chapeautent le programme, le contenu et les intentions de divers ordres que traduisent effectivement les objectifs terminaux, ou encore, autre exemple, sur le sens et la portée de ce “redressement” et de ce “renouveau” du processus éducatif scolaire tels qu'ils se concrétisent en son sein...

Ainsi, à l'analyse, devra-t-on lire le programme dans une perspective de continuité, de clarification, d'amélioration et d'enrichissement par rapport aux cinq cahiers publiés à

partir de la circulaire de 1971? Poursuivra-t-il alors cette "orientation nouvelle" qui proposait un éveil aux "activités de l'homme considérées sous les rapports du TEMPS, de l'ESPACE et de l'ORGANISATION SOCIALE" (1) à partir d'une méthodologie globale d'observation (une approche "intégrée") des réalités du milieu et qui, plus profondément, visait le développement du processus intellectuel d'appréhension réflexive selon un angle d'approche particulier qui partait du vécu humain, ainsi que "la compréhension des autres" (2) dans leur spécificité et leur diversité et de soi-même comme membre d'un tout dynamique, relatif et contingent, avec en corollaire la mise en place d'assises pouvant assurer ultérieurement une autonomie réfléchie et critique à l'égard tant de la pensée, des institutions sociales et de leurs interventions discursives et pratiques que de l'action? Ce futur programme sera-t-il bien celui que le Cahier no 1 annonçait et dont il disait poser "les premiers jalons" (3)?

Comme d'aucuns semblent le penser, renverra-t-il au contraire à des temps antédiluviens d'avant les années soixante, sinon d'avant le siècle, et s'agira-t-il dans les faits d'un retour en arrière vers des conceptions passées et rétrogrades, par rapport en tout cas avec l'état des connaissances et avec des fonctions sociales moins inféodées aux pouvoirs qui prévalent aujourd'hui en sciences humaines? Ce recul serait-il plus ou moins occulté par une structuration, un vocabulaire et une didactique modernisés, mis au goût du jour? Bref, devra-t-on y voir des velléités à voguer vers un "âge d'or" mythique et ne découvrira-t-on, une fois la croûte enlevée, qu'un met quelque peu faisandé recouvert d'une sauce abondante et généreusement épicée qui en étouffe la saveur douteuse et en camoufle les effluves un tantinet nauséabondes?

Ou bien, enfin, ce programme ne s'inscrira-t-il pas, malgré certaines contradictions et confusions à dépister, au sein d'une nouvelle conception de l'activité éducative, du rapport pédagogique, de l'apprentissage scientifique et ainsi de suite, c'est-à-dire de l'enseignement lui-même, du système scolaire et du processus de socialisation et, plus largement, des modalités d'insertion de l'être humain dans la société et de la façon d'envisager ce qu'il doit être, y faire et de quelle manière? En fonction de cette troisième alternative, une telle conception et sa mise en application entreraient sans doute davantage en adéquation avec les orientations de base "rénovées" et les modalités de réaménagement, politico-institutionnelles, socio-économiques, idéologiques et culturelles, de notre société contemporaine. Mais alors, encore

est-il nécessaire au préalable de cerner ce nouveau mode de structuration sociale, de dégager ses postulats et ses axes fondamentaux, ses récupérations, ses réinterprétations, ses dépassements, ses ruptures par rapport au système antérieur, de déterminer son sens et ses enjeux pour saisir ensuite les liens que ce programme (et les autres) entretiendrait avec lui!

Programme et paradigme scientifique

La possibilité de déterminer laquelle de ces trois hypothèses générales, en tant que tendance centrale marquant de son sceau le programme de sciences humaines au primaire — ce qui n'exclut nullement que la réalité soit la résultante d'un composé autrement complexe —, nécessite certes une étude comparative des divers programmes qui se sont succédés dans le domaine. Elle implique également une confrontation avec les autres programmes du curriculum pour tenter d'en faire ressortir les dénominateurs communs. Elle réclame aussi, entre autres, un décodage des transformations dont le discours scientifique est l'objet et le repérage des préoccupations qui l'animent, ainsi que leur mise en relation avec la dynamique du contexte social, i.e. avec le social-historique dans son état et ses transformations actuels (ce qui présuppose la saisie de son processus de développement historique: de production, de reproduction, de régulation,...).

En effet, les questions scientifiques soulevées, les prérequis et les divers schèmes de référence postulés qui sous-tendent la recherche scientifique, la façon de les utiliser, etc., en un mot le "paradigme scientifique" en vigueur (4) n'est pas indépendant de la réalité sociale spatio-temporellement déterminée. Par ailleurs, un système éducatif institutionnalisé appartient bien à une société et à une culture données dans la mesure où celles-ci en sont évidemment les maîtres d'oeuvre (ce qui n'est pas toujours le cas, divers systèmes scolaires de par le monde sont là pour nous le rappeler!). D'où, en étendant le concept de "paradigme" au social-historique, et plus particulièrement au système d'éducation, ce que d'aucuns ont effectué (5), "le système scolaire reflète le paradigme dominant d'une société à une certaine époque." (6)

Sans prétendre d'aucune façon apporter une quelconque réponse à l'égard des conceptions, intentions et postulats de fond qu'une lecture critique du futur programme pourra éventuellement mettre en exergue, en dépassant la spontanéité des premières impressions, les énoncés de principe qu'il contiendrait, ses éléments purement factuels ou des aspects chatoyants, strictement didactiques par exemple (7), il m'apparaît

néanmoins permis de s'interroger sur l'arrière-plan paradigmatique qui anime la vision du monde présente, en train d'assurer son hégémonie dans toutes les sphères de la vie individuelle et sociale, par le biais d'une esquisse on ne peut plus sommaire de la conception qui tend à s'imposer au niveau scientifique et qui risque fort de modifier substantiellement le champ des sciences humaines, a fortiori aux niveaux de leur transmission et de leurs visées sur le plan scolaire.

Même si, au primaire, l'enseignement n'a pour objectifs que l'"éveil et l'initiation", puis la "consolidation... des apprentissages fondamentaux" (8), et qu'il ne devrait y être nullement question d'approches disciplinaires selon des exigences rigoureusement scientifiques (espérons-le!!!), il demeure que l'élément médiateur central du processus éducatif scolaire, ce qui le distingue des autres institutions éducatives (v.g. la famille, l'Église, le "peer-group") et de l'expérience quotidienne immédiate, est le domaine scientifique. À moins qu'il n'en soit évacué au profit d'autres médiations, celui-ci intervient normalement en effet par ses différentes facettes (objet, méthodologie, techniques, instrumentation, postulats...) à la fois comme base et support du processus d'appréhension du réel au sein du rapport formel que l'élève établit avec celui-ci, et comme support significatif et indispensable dans la relation pédagogique "maître-élève" si l'on ne veut pas que cette dernière en reste aux niveaux du sens commun, de l'immédiateté non réfléchie, de la seule perception sensorielle ou de l'impressionnabilité affective à l'égard du réel ou d'un "donné" pré-imposé.

Ainsi, il appert qu'un questionnement sur l'état de la science, en tant qu'expression paradigmatique d'une certaine façon de représenter et de "dire" le monde, la vie humaine et les rapports qu'elles entretiennent entre elles, devrait éventuellement apporter un éclairage à la compréhension des transformations de notre système scolaire, pour autant qu'il soit clairement établi que l'institution scolaire et la science émanent de la totalité du social-historique tout en le modifiant et en jouissant d'une relative autonomie propre à toute production humaine institutionnalisée. Si, historiquement, la science a généralement joué un rôle d'anticipateur, de promoteur et de stimulateur, et l'enseignement de modérateur, de stabilisateur, sinon de frein (étant rarement à l'avant-garde dans sa diffusion de la connaissance!), ils participent cependant tous deux, et chacun à sa façon, à un ensemble paradigmatique plus large qu'est la "vision du monde" hégémonique de l'époque, exception faite essentiellement au niveau scientifique des courants véritablement novateurs ou

marginalisés.

Plus directement, l'établissement de liens entre ce paradigme scientifique et le social-historique ainsi qu'ils se développent **hic et nunc** d'une part et, d'autre part, entre ceux-ci et des forces qui tendent de circonvenir les sciences humaines et de leur imposer une "manière de voir et de faire" (9) que je qualifierai ci-après de "techno-comportementale" ou d'"instrumentalo-Cehavioriste", tout particulièrement sur le plan des "apprentissages" scolaires (10), serait à même d'asseoir des éléments d'un cadre d'analyse critique pouvant contribuer à une lecture non superficielle du programme à venir et à l'adoption de l'une des trois hypothèses mentionnées comme de la circonscription de sa physionomie concrète et de ses desseins socio-fonctionnels.

De la "découverte" de la "vérité"...

Ce n'est pas en portant son attention, de prime abord, sur la didactique, sur ses stratégies et situations d'apprentissage, et sur l'ensemble des procédures pédagogiques opératoires qui sont proposées que ces desseins se dévoileront dans toute leur profondeur, dans leurs intrications et dans leurs effets. Ce n'est pas non plus en questionnant la méthodologie en elle-même, au moins au départ, qu'il sera possible d'exposer l'impasse — très efficace néanmoins au niveau opérationnel — dans laquelle s'est peu à peu enfoncée la science et qui la conduit aujourd'hui à ne privilégier que ses seuls aspects techniques, instrumentaux, en concordance d'ailleurs avec les orientations techno-comportementales de nos sociétés (post-)industrielles. La **méthodologie**, rappelons-le, définit les exigences théoriques et opératoires adéquates à l'étude d'un objet. "Logique appliquée" comme le signale Jean Piaget (11), elle ne porte que sur l'adéquation (la cohérence interne de la recherche) des moyens (les instruments et les opérations techniques) aux fins (le projet théorique). En aucun cas, elle ne s'interroge ni sur les fondements paradigmatiques et les visées du projet scientifique, ni sur les liens qui unissent ces derniers au social-historique. Ou, dit de façon plus générale, elle ne s'interroge pas sur les modalités de constitution qui sous-tendent la démarche et sur ses implications. Or, ce sont précisément ces aspects fondamentaux qui doivent être investigués au préalable.

Il importe donc de remonter à la source, aux paradigmes scientifiques. On ne peut alors qu'être frappé par le fait que, quels qu'aient été les systèmes interprétatifs, y compris scientifiques, ils sont restés constamment "attachés à des hypothèses, soit aprioristes (...), soit empiristes, qui subordonnent la connaissance à des formes situées d'avance dans le sujet

[humain mais aussi extérieur, transcendantal] ou dans l'objet." (12) Il n'appartient pas ici de retracer ces divers systèmes qui se sont développés à partir d'une rupture avec le discours mythique (13), leur cheminement, leur récupérations/dépassements / réinterprétations successifs et de montrer leur identification à l'une ou l'autre de ces hypothèses. Par contre, un tel travail attesterait hors de tout doute qu'ils ont pratiquement tous maintenu au coeur de leurs préoccupations la "découverte" d'une "vérité" une et universelle, antérieure ou à venir: leurs efforts constituaient en quelque sorte une incessante chasse au trésor dont la récompense ne pouvait être que la (re)trouvaille de cet "objet-vérité" identifié soit à un élément hors du monde, transcendantal (v.g. Dieu, les dieux), soit à un élément dans le monde, immanent (v.g. les objets choséifiés, la "nature" détenteurs de la vérité). La connaissance, ainsi, serait devenue "vérité" absolue, indiscutable et inaltérable. La seule difficulté, qui devint le Waterloo de tels projets explicatifs, cosmologiques ou théologico-spéculatifs, demeurait, au-delà de limites méthodologiques, l'incapacité de capturer pour l'éternité cette Athéna dissimulée, illusoirement conçue tout en armes et prête à ouvrir les bras au chercheur le plus éclairé par la grâce de la révélation ou le mieux initié... Hélas, le social-historique et les représentations conceptuelles qui l'accompagnent sont mouvances, le consensus généralisé renvoie au mythe; au répétitif comme à l'identique se sont substituées dans la nuit des temps la contradiction et la différence!

Faux problème, mais combien nécessaire, efficace et sécurisant pour le "bon ordre social" et la paix de l'esprit que de courir après un fantôme... Rien de tel que de postuler a priori un ensemble de principes abstraits planant en quelque ciel éthéré ou rabattus dans les apparences pseudo-concrètes des choses pour en confirmer ensuite la réalité véridique! Ne sont oubliés après tout que quelques détails... fondamentaux, comme nous allons le voir.

...à la "science-réalité"...

On pourrait croire que l'introduction d'une démarche scientifique rigoureuse, au sens strict du terme, assurerait l'évacuation de cette croyance en une "découverte" de "la vérité", le rejet des principes explicatifs de type universaliste, transcendants ou immanents. Bien au contraire, elle les a récupérés en les réinterprétant en fonction de projets scientifiques (v.g. domination d'une science-modèle, la physique autrefois, la biologie aujourd'hui) et sociaux (v.g. légitimation "rationalisante" de la supériorité et du bon droit de la civilisation européenne lors de la

première phase de colonisation, des "disparités" intellectuelles ou de la hiérarchisation raciale).

La science, **stricto sensu**, constitue un système opératoire formalisé. Elle "prolonge les actions en opérations intellectuelles permettant d'expliquer la nature et l'homme et décentrant celui-ci de lui-même pour le réintégrer dans les relations objectives qu'il élabore grâce à son activité." (14) Présupposant donc la capacité autonome de l'être humain d'agir librement tant au niveau du processus d'appréhension cognitif du réel qu'à celui de son application subséquente en termes de production/reproduction/transformation sur les plans discursif et matériel, reconnaissant par là de façon explicite sa capacité d'agir de façon arbitraire, réversible et déterminée, la science est bien "née" au XVIIe siècle, comme le rappelait Jacques Monod lors d'une entrevue, au moment où, après plusieurs siècles d'une gestation parfois pénible, elle se libère de la toute-puissante mainmise de la théologie et du paradigme religieux (15).

Cette rupture s'exprime clairement par l'affirmation du "principe d'inertie que formulent à peu près en même temps Descartes et Galilée" (16). Selon ce principe, "un point matériel qui n'est soumis à aucune force est soit au repos, soit animé d'un mouvement uniforme", ce qui, dans les faits, "exclut que Dieu agisse sur ce point matériel" et implique que "l'univers n'a pas de projet" (17), hormis celui que la collectivité ou l'une de ses composantes (groupe social, institution étatique, etc.) voudra bien se donner. Descartes, par exemple, ne discute plus avec Dieu de la vérité et du sens du monde, mais avec lui-même. Il ne garde Dieu que comme interlocuteur fictif, étant donné le contexte et les nécessités de son époque où l'Inquisition entre autres a cherché dans un sens à perpétuer en vain l'ordre social médiéval et les référents qui le légitimaient. Son "Je pense, donc je suis" signifie que, désormais, c'est l'être humain doué de raison qui agit librement et qui détermine le sens de ses actions sans avoir à recourir à un principe transcendantal divin, garant de la "vérité".

Le **Discours de la méthode** cartésien énonce ainsi clairement un changement paradigmatique considérable, en accord d'ailleurs avec les profondes modifications dans la structuration globale de la société occidentale, modifications dont les signes avant-coureurs se dépistent dès le XIIe siècle. D'un destin préétabli, on glisse à la **destinée comme projet humain** à réaliser; d'un regard figé sur le passé et régi par un "ordre" supérieur infaillible, la société s'ouvre à la découverte du futur, de la nature et de sa nature, libère son historicité et sa capacité d'ordonner elle-même son

univers. La science dorénavant "positive" et "objective" doit assurer, en lieu et place des discours théologico-spéculatifs antérieurs, l'appréhension rationnelle, empirique et prévisionnelle du réel et la mise en application d'un "savoir-faire" correspondant, utile et efficace tant pour mener à bien ce projet que pour solutionner le problème central auquel le système social est dès lors confronté: l'adaptabilité humaine dans une progression harmonieuse, ordonnée et équilibrée de la société.

La science, fondée au départ sur la séparation de la raison et de la foi, s'est constituée comme nouveau paradigme explicatif à partir de différents paliers inter-reliés. Au sommet, une **théorie générale** de la connaissance sert de cadre de référence et d'axe directionnel en s'appuyant sur ce postulat tout à fait fondamental qu'est l'**objectivité** de la nature (i.e. le principe d'inertie ou l'absence de projet de l'univers). Cette "objectivité" sera très rapidement élargie pour englober une "nature" humaine arrangée à toutes les sauces par la suite... et qui pèsera lourd sur le développement des sciences humaines. Une **problématique** qui en découle définit un langage opératoire permettant la formulation, à titre d'hypothèses non falsifiables, d'une pluralité de théories éventuelles dont l'une pourrait apparaître significative. Face à l'univers objectif, la problématique remplit une fonction de "clôture" en déterminant un champ d'analyse virtuel; face au discours théorique, elle définit, en précisant le langage opératoire, le lieu et les moyens de la discrimination significative. Au niveau de chaque science s'édifie ensuite une **théorie particulière** respectant et la théorie de la connaissance et la problématique, qui assure l'intégration et la généralisation des lois et qui remplit ainsi une fonction explicative dans la mesure où, tout en étant falsifiable, elle n'a pas été infirmée. Enfin, chaque théorie particulière développe une **méthodologie** qui lui est propre et qui implique la mise en application au sein de cette démarche, en plus des fonctions de **construction opératoire** et de **synthèse théorique** déjà largement maîtrisées depuis près de vingt siècles (Platon Aristote), de la fonction de **détermination empirique**.

Or, tous ces niveaux de la science qui s'est modelée au départ sur la mécanique cartésienne et, plus largement, sur les sciences de la nature, réclament une sérieuse remise en cause de la part des sciences humaines, mais aussi, plus profondément, un questionnement autrement critique de l'**épistémologie** en tant qu'étude du procès de production du domaine scientifique, des modalités internes d'appréhension cognitive propres aux différentes sciences et du

système paradigmatique qui les recouvre.

Il ne faut point se leurrer! Ce n'est pas parce qu'il était enfin admis rationnellement que la connaissance relevait de l'être humain que le problème de son processus de constitution et, par là, celui de l'appréhension du réel étaient enfin réglés: bien au contraire! Dans le mouvement de divorce qui l'institue, la science a procédé à un réaménagement de l'"ordre des choses" et de son explication. Elle a récupéré la conception de la "vérité donnée" en la rabattant dans l'univers terrestre, en la laïcisant et en la "choséifiant" par la suite. Autrefois accrochée dans un "ciel éternel", déterminée par "en-haut" depuis et pour toujours, la connaissance, en devenant finalité humaine virtuellement intelligible grâce aux procédures d'opérationnalisation adéquates de la démarche scientifique, est demeurée l'objet d'une "découverte" progressive et cumulative à laquelle sont conviés les "initiés" de l'heure, du savant-philosophe investi par la Raison universelle aux experts-gestionnaires actuels.

Il s'agit donc bien davantage d'une **inversion** qui s'est produite en substituant la raison du sujet humain au divin, l'objectivité à la foi, la démarche scientifique et l'idéologie libérale à la théologie et à la "révélation", le savant (ingénieur et philosophe) au clerc et à la prêtrise, la nécessité rationnelle comme "savoir-faire" à la base du principe de "vérité" à une "vérité" transcendante préexistante déterminant un "devoir-faire", etc.

En effet, si les interprétations idéalistes et réalistes depuis Platon et Aristote étaient demeurées, dans leur recherche de "la" vérité universelle, liées au recours à des axiomes *a priori*, transcendants ou immanents, la méthode cartésienne prétend à la "découverte" de lois tout aussi universelles, éternelles et déjà "données", au moins virtuellement. Ce qu'elle postule de différent, c'est que l'être humain peut de lui-même découvrir ces lois (cette "vérité") et agir en conformité par la grâce de sa raison et de l'expérimentation empirique. Ce qui est demeuré intact, c'est la croyance "mythique" en une identification réalisable de la certitude à la connaissance, un jour achevée, du réel. Ce qui a changé, c'est le moyen pour parvenir à la "vérité" et sa localisation: auparavant définie au passé composé, elle l'est maintenant à l'indicatif futur.

La science s'est ainsi bel et bien réapproprié le problème de la vérité et l'a identifié à celui de la scientificité en se couvrant de la chappe de l'**objectivité** (de la **positivité**) que sa démarche devait assurer, pour se prémunir contre tout questionnement critique à l'égard de ses fondements paradigmatiques. Comme le remarque

Gérard Fourrez, "sous le couvert de la rationalité scientifique se camouflent souvent, grâce aux paradigmes, des projets politiques ou sociaux et tous les a priori d'une société." (18)

En fait, la science s'est vue investie de vertus qu'elle ne possède pas. Ce qui la caractérise, c'est sa démarche scientifique, c'est-à-dire un ensemble de procédures d'auto-régulations systématisées et formalisées, les règles formelles et restrictives portant sur les modalités de régulation de l'activité cognitive (la régulation des relations entre les fonctions qu'implique le processus cognitif). Ce n'est donc pas la démarche scientifique qui établit le rapport cognitif au réel, qui produit (ou "découvre") la connaissance en tant que telle: elle ne fait que spécifier et ordonner les modalités du processus d'appréhension du réel en tant qu'objet de connaissance. Bref, elle n'est qu'une forme de **médiation** organisée dans le processus de constitution de la réalité (d'un objet) par le sujet humain.

Or, on a attribué à la science et à sa démarche des propriétés qui ne leur appartiennent pas, celles du processus cognitif. L'une et l'autre sont apparues autonomes, indépendantes du réel qu'elles ont comme objet d'étude, investies d'une "vie" propre organisant d'elle-même la recherche de la "vérité" et garantissant "sa vérité"! Énoncé de façon générale, c'est l'objet du rapport, le résultat qui est considéré et qui devient déterminant, et non le rapport à l'objet qu'assure le processus cognitif. Cette façon de faire, qui consiste à **attribuer à l'objet du rapport les propriétés mêmes du rapport à l'objet**, déplace le sens du processus scientifique et en occulte sa genèse. Elle conduit concrètement l'être humain, le véritable **sujet** historique dans le processus d'objectivation du réel, à se soumettre aux résultats de sa propre production qui se révèlent à lui comme des "donnés naturels" préexistants et prescriptifs. Les effets les plus marquants pour notre propos d'un tel renversement dans la perspective scientifique résident dans la **choséification** croissante de l'être humain, dans le harnachement **instrumental** du social et dans la généralisation de l'**objectivisme** (car tel est le sens de la soi-disante "objectivité" scientifique) qui consiste à régler sa pensée et son activité sur les "choses" elles-mêmes, à poser l'objet (le résultat du rapport) comme premier et comme moteur de la conduite humaine.

Épistémologiquement, il n'existe pas de différence fondamentale entre le recours à un "principe transcendant", soit-il spirituel comme chez Platon, surnaturel comme pour la scolastique médiévale, ou rationnel (v.g. Descartes, Kant), et son expression inverse qu'est l'appel à la Nature ou à la "nature des choses" pour

fonder et garantir la validité et la véracité de la connaissance: le "principe explicatif" qui leur sert de légitimation reste tout aussi mystérieux. Ce n'est pas d'aujourd'hui, au risque de décevoir quelque politicien, que date le secours d'une quelconque "main invisible" comme bouée de sauvetage! L'économiste classique Adam Smith y recourrait déjà pour légitimer sa théorie d'équilibre du marché à partir de la libre concurrence. Pour les uns, la "vérité" tombe du ciel ou procède de la raison subjective; pour les autres, elle ressort d'une lecture empirique des "choses"!

Existe-t-il par ailleurs quelque différence qualitative pour l'orientation de l'action humaine entre un savoir qui s'identifie au simple phénoménisme perceptif, la connaissance étant alors définie comme immédiate puisqu'elle relèverait strictement de la sensation et de la perception des signes du réel qui se donnent pour le réel lui-même, et un savoir qui s'identifie à la seule opérationnalisation des "choses" et qui s'y soumet en se justifiant par des énoncés de niveau prédictif? En s'adaptant à un tel objectivisme, ces énoncés, qui s'appuient à la fois sur l'immanentisme et sur des principes universalisants autant qu'abstraites, contribuent "à tuer l'humain en le réduisant à un objet que l'on manipule par des techniques appropriées" (19). Sujet passif résonnant ou objet de manipulation, voilà qui exclut de toute manière l'objet même des sciences humaines et, pire encore, le processus effectif de constitution de la réalité elle-même!

...et à la technologie comportementale

En maintenant le problème de la vérité à l'horizon de ses recherches, la science s'est épuisée, à travers des débats interminables, à vouloir découvrir la connaissance achevée. Devant son impuissance à solutionner définitivement ce problème insoluble, et pour cause, elle s'est peu à peu concentrée (et finalement de façon exclusive) sur l'étude de la démarche scientifique, sur les caractères et les conditions formelles qui assureraient l'"objectivité", la validité et l'accroissement de la connaissance. Le positivisme logique (appelé également néo-positivisme ou empirisme logique), comme principale problématique scientifique, en est venu à exclure de son champ d'étude, en plus de son propre processus historique de production, tout ce qui ne pouvait être réductible à l'expérimentation empirique et codifié dans un langage logique formalisé pour ne viser que le contrôle et la systématisation des moyens opératoires en fonction de fins "données" a priori, lesquelles n'étant plus de son ressort tout comme ses fondements paradigmatiques (20). En marquant de



Jean-Pierre Dupuy et Jean Robert, *La trahison de l'opulence*, coll. "Économie en liberté", Paris, P.U.F. 1976, p. 172

sa griffe l'ensemble des sciences contemporaines, ce courant dominant les a progressivement confinées à une simple critique de leur méthode, sinon à une "logique appliquée", à une **méthodologie générale** se conformant à un moule unique.

Plus encore, cette méthodologie tend, aujourd'hui, pour des motifs qui seraient d'abord à dépister dans les transformations et l'orientation de notre société, à se réduire aux seuls aspects d'application opérationnelle, à une batterie de **techniques** devant intervenir en quelque sorte comme des automatismes opérants.

À l'invisibilité du réel, postulat ancien, a succédé sa visibilité. Et celle-ci, à travers sa dérive socio-historique, s'accomplit aujourd'hui dans l'apothéose du palpable: n'est "réel" que ce qui se perçoit, se touche, se dit officiellement! En contrepartie, tout le reste n'est que fariboles ou songes de rêveurs égarés... Le "fait" est roi et maître, frappé du sceau de l'expérimentation, de l'empirie, de la prévisibilité organisée ou de la programmation. Silence, est-il clamé! Les faits sont là. Voyez les chiffres, considérez les données, regardez les résultats, suivez les événements (sinon les modes!). Et surtout, écoutez leur narration... Car ils parlent: "hier constitué en secret, le réel désormais bavarde" (21). Matérialisé, choséifié,



Origine inconnue.

isolé de son processus de production, lancé comme appât, le "fait réel" est raconté, seriné (l'information en tant que couverture de l'événementiel par les média, mais aussi en tant que diffusion — vulgarisée — du savoir "objectif") et se raconte dans la réussite du "faire". Mieux, il dicte ce à quoi il faut croire et ce qu'il faut faire. "On ne peut" dès lors "que s'incliner, et obéir à ce que, tel l'oracle, il signifie" (22).

Ainsi, le "vu" (le "fait réel" bien sûr!) s'identifie à ce qu'il faut croire et faire. Ce qui doit être vu est donné à voir comme "ordre normal des choses" et "faire" orchestré. Tel est ce rapport du visible au réel auquel les sciences humaines sont confrontées et que le discours pseudo-scientifique actuel est en train de complètement escamoter en fabriquant des simulacres de réel qui fournissent "le moyen de produire des croyants et donc des pratiquants" (23) d'un positivisme naturaliste, empirico-instrumental, techno-comportemental. Le dogmatisme techno-organisationnel substantifie le monde de l'apparence, de la représentation théâtralisée (spectaculaire) des choses, en un "réel" fétichisé qui met en scène la nécessité d'y croire et de s'y soumettre à travers la "normatation" et l'auto-normalisation humaines.

Car la science positive accouche

Le sac à outils

Note

La suite de cet article paraîtra dans le prochain numéro, avec les références.

On traitera du *Devenir des sciences humaines: Ingénierie et thérapeutique comportementale ou bases de pratiques émancipatoires?*

Le sac à outils est une chronique ouverte à tous. Son nom vient du fait qu'elle offre un éventail varié de moyens utiles à l'enseignant d'histoire. Vos suggestions seraient appréciées.

Qui d'entre nous n'a pas feuilleté au moins une fois un numéro de "**Décor-mag**"? Votre attention a-t-elle été retenue par deux chroniques: **Bâtiments anciens** et **Trésors d'autrefois**?

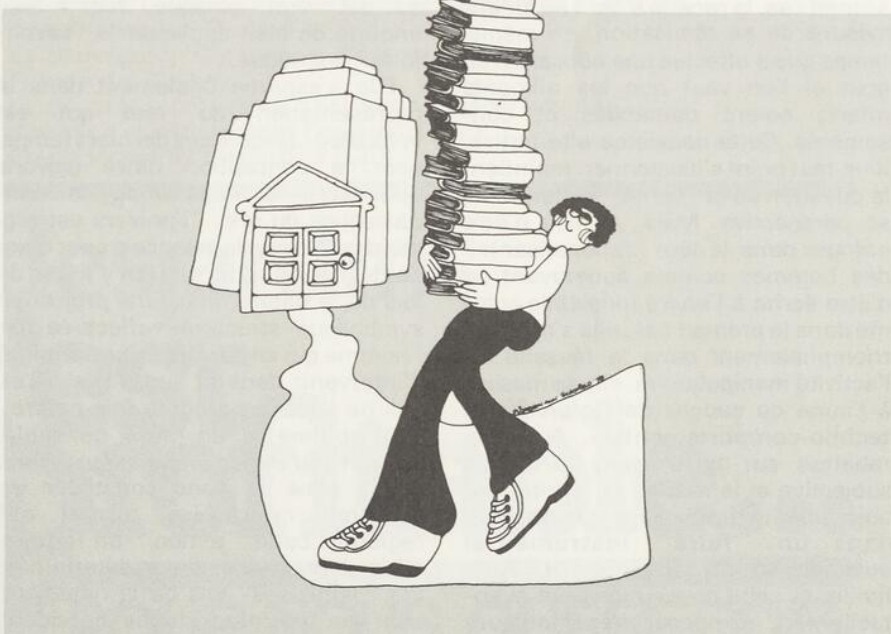
Les articles de ces chroniques offrent deux avantages: d'une part ils sont concis et de lecture facile; d'autre part ils respectent la réalité historique. Il me semble que les textes, de sujets variés, peuvent être utilisés par des élèves en classe d'histoire. - Je me permets de vous en référer quelques-uns.

Titres

- Le secteur historique de Terrebonne
- Des bâtiments de ferme à encorbellement
- Les lucarnes aux XVIIe et XVIIIe siècles
- Les maisons rouges
- Le moulin Labrie à Beaumont
- Le bureau d'enregistrement (Ste-Julienne de Montcalm)
- Brimbale
- Les esse-prés
- Faubourg du Vieux-Montréal
- La mansarde
- Maisons à miroirs
- La maison Gourdeau à l'Île d'Orléans
- Les portes à Claire-voie du Québec
- Les maisons de bois rond
- La maison Drouin-Xénos
- Les granges racontent
- Les maisons du Mouille-Preds (Préville)
- Entre la Montagne et le Parc
- Le tambour

Numéros

- Septembre 1973, pp. 32-35
- Mars 1974, pp. 20-21
- Juillet-août 1974, pp. 68-69
- Octobre 1974, pp. 22-23
- Février 1975, pp. 44-45
- Février 1975, pp. 12-13
- Juin 1975, pp. 20-21
- Septembre 1975, pp. 58-59
- Février 1976, pp. 74-75
- Avril 1976, pp. 20-21
- Mai 1976, pp. 18-19
- Juin 1976, pp. 29-33
- Juillet-Août 1976, pp. 109-110
- Décembre 1976, pp. 76-77
- Mars 1977, pp. 74-75
- Mai 1977, pp. 44-50
- Octobre 1977, pp. 86-87
- Mai 1978, pp. 7-10
- Février 1979, pp. 6-7



présentement de l'activité technique en tant que "savoir-faire" programmé dont les conclusions et les prémisses échappent à tout examen critique. Ou bien la science est considérée comme achevée, ayant à toute fin pratique atteint l'état de "connaissance-vérité", et il ne s'agit plus que d'en développer les aspects opérationnels et d'en appliquer les "résultats" dans un vaste mouvement de planification et de "mise en ordre" de l'agir humain. Ainsi, se concrétiserait enfin sur terre la "vérité absolue" et s'accomplirait ce "règne de mille ans" attendu depuis plus de quatre siècles! Ou bien la science est considérée comme un échec, s'étant fourvoyée en des labyrinthes fictifs relevant de la pire métaphysique de l'esprit, dont il faut s'écarter au plus vite pour bâtir à neuf! Erreur fatale que celle qui aurait entraîné le genre humain à croire en quelque "caverne", à quelque utilité de la pensée dialogique et réflexive...



Jacques Attali et Marc Guillaume, *L'anti-économique, cll "Économie en liberté"*, Paris, P.U.F., 1975, p. 8.

Quelle que soit l'alternative retenue, le "projet scientifique" (!) et ses effets sont identiques. La seule nuance de fond réside dans le fait que, dans le second cas, la recette s'écrit au fur et à mesure de sa réalisation, en même temps que s'effectue une éducation du goût si l'on veut que les aliments offerts soient demandés et consommés. Cette deuxième alternative, il ne faut point s'illusionner, maintient la question de la "vérité" au centre de sa perspective. Mais, au lieu d'être enfouie dans la tête "rationalisante" des hommes comme auparavant ou d'être écrite à l'encre indélébile comme dans le premier cas, elle s'exprime triomphalement dans la réussite de l'activité manipulatoire, elle se mesure à l'aune du succès de l'intervention techno-comportementale. Autrefois rabattue sur terre, dans la raison subjective et la nature, la "vérité" est aujourd'hui raplatie et circonscrite dans un "faire" instrumental autonomisé et tout-puissant. À la limite, si cette conception peut éventuellement s'imposer hégémoniquement dans un avenir plus ou moins proche, elle s'épanouit pour le moment en symbiose avec la première alternative qui assure la transition, par le

recours à des "actes de foi" dans la technique, par l'appel à des lois éternelles que la science aurait révélées, à des invariants de tout ordre (physique, biologique, psychologique, social) auxquels la raison ne peut qu'adhérer, à des principes supérieurs et généraux (mais qu'on évite de préciser) qui opèrent comme garants infrangibles et inaltérables, etc.

En se présentant comme un simple instrument opératoire, formalisé et rigoureusement systématisé, en se prétendant totalement "objective" dans sa technicité poursuivant uniquement des "fins" manipulatoires, quelles qu'elles soient certifiant ses adeptes, en mettant en exergue sa fonctionnalité pragmatique-utilitariste, cette orientation "scientifique" appartient-elle encore au domaine scientifique, quand ce sont les produits, les résultats qui dictent ce que devra être son activité, quand les moyens se substituent aux fins? N'aurait-on pas jeté l'enfant avec l'eau sale du bain?

Une telle tendance apparaît entre autres dans le glissement de l'interrogation scientifique vers les ways of validation de la méthode au détriment des ways of discovery dont on ne peut dire grand chose selon Popper (24), car la "découverte" procéderait d'une sorte d'"intuition créatrice" à la Bergson et contiendrait (évidemment!) un "élément irrationnel"! Qu'a-t-on encore besoin d'une théorie de la connaissance, de l'épistémologie, de théories particulières qui ne soient pas immédiatement applicables utilitairement? Que faire de la réflexibilité intellectuelle, de la dimension critique, de la réinsertion conceptuelle dans la totalité construite théoriquement? Pourquoi mettre en question ce qui "est" ou "doit être", ce qui est "vrai" puis que "réel"? Seul importe de bien appliquer le "savoir-faire" technique...

Elle s'exprime également dans la représentation du réel qui est véhiculée. Jusqu'à ces derniers temps, pour la conception naïve (soyons optimiste!) à l'égard de la connaissance du réel, "l'univers est régi par des lois que la science a pour objet de découvrir" (25). Or, il n'y a pas de lois de la nature, mais une projection symbolique structurée effectuée par l'homme qui lui permet de se définir et d'intervenir dans et sur le réel. "Les lois ne sont pas propres à la nature" (26), comme si un grain de sable pouvait agir consciemment sur le vent ou la pluie et donc constituer un système opératoire formel qui réglerait cette "action" en termes arbitraires, réversibles et déterminés. Les "fameuses" lois de la nature ne sont que "des propositions théoriques à contenu symbolique d'où nous tirons par la méthode déductive des prédictions qui ne sont pas falsifiées" (27) actuellement. La mise en ordre du réel,

physique, organique, humain ou social, est bien dans ce sens anthropomorphique. Sa représentation, la réalité, l'est tout autant.

La connaissance scientifique du réel repose sur la capacité de poser en extériorité (de "dire" réflexivement) la totalité du concret-réel ou des segments de cette totalité afin de les considérer comme des objets d'étude. Elle ne repose donc pas, comme l'a clairement démontré Jean Piaget, sur la mise en application de "principes" ou de "fonctions" épistémiques préexistant génétiquement et irréductibles: l'objectivation scientifique et les catégories qu'elle emploie sont le produit de processus socio-historique au niveau collectif et psychogénétique au niveau individuel effectués à partir de formes d'expérience et de rapports au monde préalables. C'est bien ce que René Spitz par exemple exprime en rendant compte du processus de constitution de la "figure objectale" initiale chez le nourrisson (28).

Entre le réel, dont on ne peut dire grand chose sinon qu'il "est vraiment" dans une objectivité insaisissable, et la réalité qui s'en distingue, puisqu'elle est sa représentation structurée/structurante produite par l'homme, tout en cherchant à s'en rapprocher par l'analyse scientifique, jouent ces dimensions tout à fait fondamentales que sont les médiations du symbolico-culturel spécifique à l'entité humaine, spatio-temporellement déterminé dans une collectivité sociale, et l'imaginaire individuel qui traduit pour chaque être humain cette représentation symbolique et qui en particularise le sens (29). La connaissance atteint non le réel mais la réalité: c'est une activité constructiviste qui part de grilles intériorisées du sujet humain vivant dans un contexte "expérientiel". Tel est un apport de la psychanalyse lacanienne aux sciences humaines et au processus cognitif qui balaie l'illusion de la fusion identitaire du réel, de la connaissance et de la vérité et qui s'inscrit en faux contre toute tentative pseudo-scientifique de réduction techno-comportementale de l'humain et du savoir à de la "drill", à de l'identique et aux réactions répétitives télécommandées qui annihilent l'action humaine réfléchie.

Note

La suite de cet article paraîtra dans le prochain numéro, avec les références. On traitera du **Devenir des sciences humaines: Ingénierie et thérapie comportementale ou bases de pratiques émancipatoires?**

desjardins



mouvement des caisses populaires desjardins

LA COOPÉRATION EN ACTION

desjardins:

des *caisses populaires* enracinées dans tous les milieux, autant de centres d'échanges profitables entre épargnants et emprunteurs

des *institutions* d'assurance-vie, d'assurance générale, de fiducie, de crédit industriel, d'investissement. . .

autant de *ressources*, résultat de l'action commune de 3.5 millions de membres, au service de chacun et de la collectivité québécoise

desjardins:

UN RÉSEAU COOPÉRATIF DE SERVICES FINANCIERS AUTHENTIQUÉMENT QUÉBÉCOIS

- 1250 caisses populaires Desjardins
 - La Société d'Assurance des Caisses Populaires (S.A.C.P.)
 - L'Assurance-Vie Desjardins (L'AVD)
 - La Sauvegarde Compagnie d'assurance sur la vie
 - Fiducie du Québec
 - La Sécurité, compagnie d'assurances générales du Canada
 - Société d'investissement Desjardins (SID)
 - Crédit industriel Desjardins (CID)
-

desjardins
**C'est
profitable...**
POUR NOUS, QUÉBÉCOIS.

Géographie
au primaire

Le monde à la portée de l'enfant

CARTES MURALES

Plastifiées selon un procédé spécial anti-reflets nos cartes sont à l'abri des déchirures, des taches et de la poussière.

Montées sur baguettes en haut et en bas de la carte et munie d'oeillets de suspension ainsi que d'un ruban de serrage, ou montées sur rouleau à ressort et barre métallique, pourvue d'une bande de 15 cm en haut et en bas de la carte permettant de pouvoir dérouler pleine grandeur et de protéger de la poussière.

Dans la série CARTES du MONDE 180 x 120 cm
nous vous suggérons la **PLANISPHÈRE POLITIQUE**

Dans la série CARTES DES CONTINENTS PHYSIQUE/POLITIQUE
nous vous suggérons l'**AMÉRIQUE du NORD** (130 x 100 cm)

Dans la série CARTES PHYSIQUES 180 x 125 cm nous vous suggérons le **CANADA**

Dans la série CARTES PHYSIQUES 160 x 120 cm nous vous suggérons le **QUÉBEC**

Également disponibles:

CARTES MUETTES

Revêtement de vinyle qui permet
d'écrire et d'effacer. Chaque carte est roulée
dans un tube-étui. Format 95 x 124 cm

Dans la série CARTES MUETTES
Nous vous suggérons le **QUÉBEC**
le **CANADA**
l'**AMÉRIQUE DU NORD**
le **MONDE**

B

B

brault & bouthillier (1977) ltée

700, rue Beaumont
Montreal, Québec H3N 1V5
(514) 273-9186