

PER

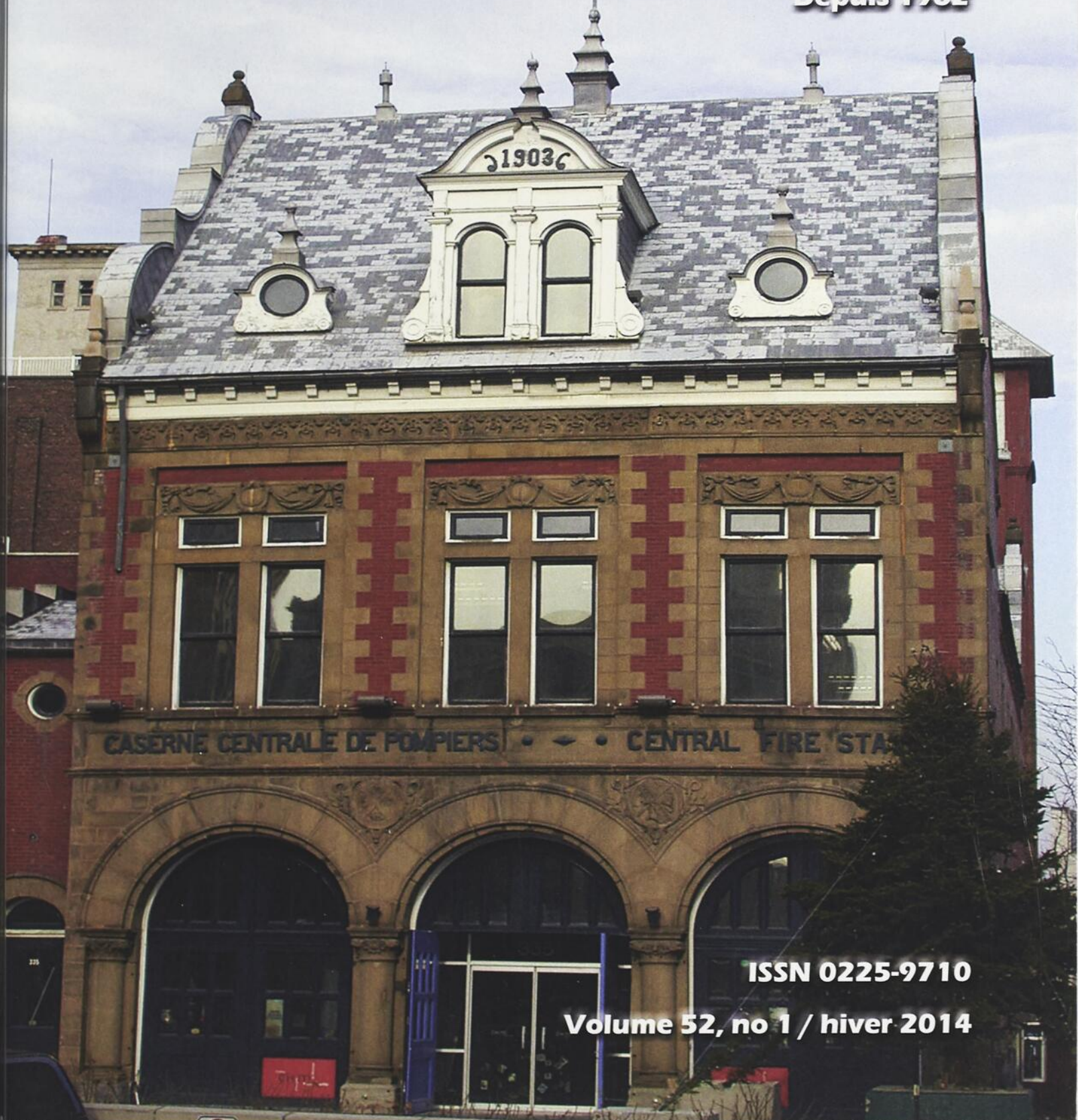
S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962



ISSN 0225-9710

Volume 52, no 1 / hiver 2014

L
er
des pr
dans l
fige l
qui le
passé
me d
de son
La re
pemer
profes
dyna
outi c
ment
ment
secon
Abon
Louis
Dép
Envo
Date
Nun
garan
Pant
Tari
d'ach
Abon
Indiv
Retra
Ure
droit
sui
artic
à m
leur
tion
aute
Adm
1319
Long
mym
Con
Lar
Bo
Ilav
Co
Imp
ne
Pub
Lar
Site
Le s
y
2012

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

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

Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : février 2014

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion

Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

Une adhésion à la SPHQ, quelle que soit sa date, donne le droit de recevoir la revue *Traces* au cours de l'année qui suit. *Traces* appartient aux membres de la SPHQ. Les articles peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire, et leur contenu n'engage que leurs auteurs. Pour proposer un article, contacter la direction de la revue. Un exemplaire est envoyé à chacun des auteurs. Les illustrations sont de la rédaction.

Adresse postale de la SPHQ :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202

Longueuil, Québec, J4J 3X1, (514) 242-1645

raymondbedard@videotron.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier

llamontagne@cslaval.qc.ca (450) 628-6007

Correction des épreuves : Suzanne Richard

Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, rue du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 287 articles numérisés de *Traces* (1986 à 2012). Visitez-le :

<http://sphq.recitus.qc.ca/>

Revue de la SPHQ.
Traces est indexée dans
REPÈRE depuis 1989.



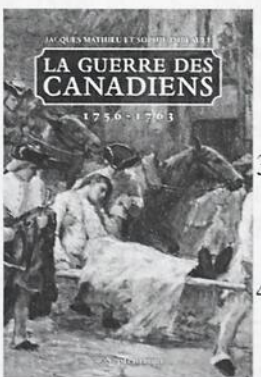
www.actusoins.com



www.mels.gouv.qc.ca



lightnight.com.ua



www.septentrion.qc.ca

GRAFFITI

- 3 • LE 52-1, par Laurent Lamontagne, rédacteur, *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- 4 • MOT DU PRÉSIDENT, HIVER 2014, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- 5 • LE VOLUME 51 EN UN COUP D'ŒIL, par la rédaction de *Traces*

- 8 • LE 51^e CONGRÈS, par J.-C. Richard et la rédaction

L'ENSEIGNEMENT

PROGRAMMES D'HISTOIRE

- 10 • RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE : POSITION DE LA SPHQ, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

- 13 • RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE : POSITION DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE (AQDHG), présentée au comité consultatif du MELS par Marc-André Éthier (Université de Montréal), au nom du C.A. de l'AQDHG

- 17 • RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE : POSITION DE L'INSTITUT D'HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE (IHAF), par Harold Bérubé, président de l'IHAF, au nom du conseil d'administration

- 21 • PROPOSITIONS POUR UNE REFONTE DU PROGRAMME D'HISTOIRE NATIONALE DU QUÉBEC - CANADA AU SECONDAIRE, par Félix Bouvier, UQTR, avec la collaboration de Myriam D'Arcy

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- 28 • LE CINÉMA EN CLASSE D'HISTOIRE AU SECONDAIRE : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES D'UNE ENQUÊTE SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS, par Bastien Sasseville, UQAR; Marie-Hélène Marquis, UQAR; Julie Sarault, UQAR

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- 34 • LA GUERRE DES CANADIENS, 1756-1763, par Jacques Mathieu, professeur émérite de l'Université Laval, spécialiste de l'histoire de la Nouvelle-France et Sophie Imbeault, historienne et éditrice

- 40 • LE DEVOIR DE MÉMOIRE EN HISTOIRE, par Pierre Lalongé, chargé de cours, UQTR

DIVERS

- 42 • HOMMAGE À LAURENT LAMONTAGNE, par Félix Bouvier, vice-président de la SPHQ

- 44 • MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

SPHQ

La Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard (1936-1998), secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, et avec la complicité du professeur Marcel Trudel (1917-2011), de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx (1921-1998).
1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (514) 242-1645

**DOCUMENT À PHOTOCOPIER ET À COMPLÉTER POUR JOINDRE LA SPHQ
ET POUR RECEVOIR *Traces*** (document également disponible sur le site Web, dans la rubrique *Traces*)

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

Nom : Prénom :ou

Nom de l'organisme :
.....

ADRESSE

N° rue :

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

PROVINCE/PAYS SI HORS QUÉBEC :

COURRIEL :

FONCTION

- Conseiller (e) pédagogique
- Directeur, directrice
- Enseignant (e)
- Étudiant (e)
- Autre (précisez) :

S'IL S'AGIT D'UN ORGANISME:

- École primaire
- École secondaire
- Cégep

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- Primaire
- Secondaire 1^{ère} 2^e 3^e 4^e 5^e
- Collégial
- Universitaire
- Commission scolaire (précisez):
- Autre (précisez) :

RÉGION ADMINISTRATIVE

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas-St-Laurent | <input type="checkbox"/> 07 Outaouais | <input type="checkbox"/> 13 Laval |
| <input type="checkbox"/> 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean | <input type="checkbox"/> 08 Abitibi-Témiscamingue | <input type="checkbox"/> 14 Lanaudière |
| <input type="checkbox"/> 03 Capitale-Nationale | <input type="checkbox"/> 09 Côte-Nord | <input type="checkbox"/> 15 Laurentides |
| <input type="checkbox"/> 04 Mauricie | <input type="checkbox"/> 10 Nord-du-Québec | <input type="checkbox"/> 16 Montérégie |
| <input type="checkbox"/> 05 Estrie | <input type="checkbox"/> 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine | <input type="checkbox"/> 17 Centre-du-Québec |
| <input type="checkbox"/> 06 Montréal | <input type="checkbox"/> 12 Chaudière-Appalaches | <input type="checkbox"/> 18 Hors Québec |

COTISATION ANNUELLE

35 \$ Étudiant (e) 35 \$ Retraité (e) 65 \$ Enseignant (e) 75 \$ Organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :

Montant : Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte : Reçu pour fin d'impôts

Retournez à la SPHQ avec votre cotisation (adresse indiquée plus haut)

Le 52-1

LAURENT LAMONTAGNE, RÉDACTEUR, *TRACES*

Il y a huit ans, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire, débusqué, encaissait ses premières critiques dans *Le Devoir* du 28 avril 2006. Quelques semaines auparavant se tenait une « consultation » dont seul le MELS avait le secret quant aux questions posées et quant à l'atmosphère qui y régnait, c'est-à-dire suspicieuse. Il aura fallu tout ce temps pour que des correctifs commencent à être planifiés par le MELS et, plus largement, que la question de l'enseignement de l'histoire soit scrutée à tous les ordres d'enseignement et que, là aussi, des correctifs soient préparés. Quoique fulgurante et continuelle, la réaction du public ne se transforma pas si rapidement en appuis tangibles pour la SPHQ, jusqu'à ce que la coalition pour l'histoire soit fondée en avril 2009. Vous qui suivez le dossier comme moi connaissez la suite. Rien n'est pourtant gagné. Le printemps n'étant plus si loin, peut-être des élections seront-elles déclenchées, auquel cas tout sera remis au jeu. D'une façon ou d'une autre, le changement prend toujours du temps à se manifester. Quant à ce numéro de *Traces*, eh bien le ton est donné!

La SPHQ

Dans son premier article de l'année, Raymond Bédard, président de la SPHQ, fait le point sur la révision du programme en histoire du Québec au secondaire et au collégial et relève plusieurs événements qui sont survenus il y a cent ans. Puis vous trouverez, comme à l'habitude dans ce 1^{er} numéro de l'année, tous les articles publiés en 2013 et dans quel numéro. Enfin, vous pourrez examiner quelques photos croquées au 51^e congrès.

L'enseignement

Plusieurs personnes et organismes ont répondu au document de consultation *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* et se sont rendus devant le comité piloté par le sociologue Jacques Beauchemin et l'historienne Nadia Fahmy-Eid. Noblesse

oblige, le premier article de la section présente la position de la SPHQ quant aux changements souhaités au secondaire. Elle dit partager les orientations générales de la réforme de 2006 qui souligne l'importance portée au développement intellectuel des élèves, à la maîtrise des savoirs de base et à leur intégration afin de les outiller pour faire face au monde contemporain complexe dans lequel ils évoluent.

Suit la position de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie, qui plaide en faveur du renforcement de l'histoire-problème. Elle se centre sur la question des liens entre l'histoire comme science, le développement des compétences et l'éducation à la citoyenneté.

L'avant-dernier article de la section présente la position de l'Institut d'histoire de l'Amérique française, qui se

dit inconfortable avec le caractère directif du document, mais également avec la rapidité et la discrétion de ces consultations, qui sont peu propices à un débat public et ouvert sur cet enjeu important.

Enfin, la SPHQ présente des pistes et des propositions pour la nécessaire reformulation du programme d'études litigieux. À l'évidence, il s'agit là pour elle d'une question négligée dans le débat qui dure, on l'a dit, depuis 2006.

L'histoire

Pour terminer, Jacques Mathieu et Sophie Imbeault vous présentent leur dernier titre *La guerre des Canadiens, 1756-1763* et Pierre Lalongé, de l'UQTR, nous rappelle d'une plume alerte la nécessité du devoir de mémoire en histoire et nous invite à être honnêtes envers elle et les gens qui l'ont vécue. À bientôt!

ÉCRIVEZ-NOUS!

Traces se fera un plaisir de publier les commentaires, recensions, projets pédagogiques, articles ou analyses des enseignantes et enseignants d'histoire ou d'autres lecteurs dans le volume 52 de 2014. Les prochaines dates de tombée sont le 10 mars et le 10 mai. Envoyez vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes.

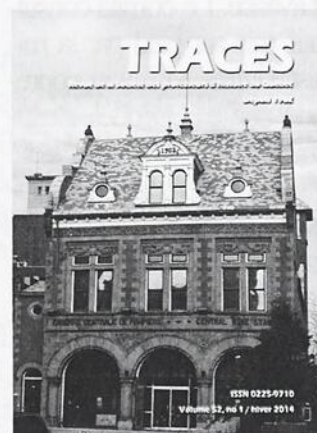


Photo de la couverture

Centre d'histoire de Montréal, 2001, © Denis Chabot, Le monde en images, CCDMD. Le projet du Centre d'histoire de Montréal est né au début des années 1980 du besoin de doter Montréal d'outils pour interpréter son patrimoine et son histoire. Il est soutenu par l'Entente sur le développement culturel de Montréal, qui amorce la renaissance du Vieux-Montréal en 1979. Le concept : un centre d'interprétation qui donne accès au patrimoine bâti de la ville, sa véritable collection. Les historiens d'art Raymond Montpetit et Sylvie Dufresne, ainsi que la didacticienne Huguette Dussault, en sont les concepteurs.

LA PRÉSIDENTENCE

MOT DU PRÉSIDENT, HIVER 2014

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

La SPHQ n'a pas chômé en 2013 ! Rencontre en février avec la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mme Marie Malavoy, rédaction de mémoires pour le Conseil Supérieur de l'Éducation et pour le comité de la refonte des programmes en histoire du Québec, lettres aux journaux, participation aux rencontres de la Coalition pour l'histoire, proposition de modifications en vue de réviser le programme d'HEC de 3^e et 4^e secondaire et le congrès annuel à Saint-Jean-sur-Richelieu, où les participants ont tous souligné la qualité et la pertinence des activités offertes. Le C.A. travaille au congrès de l'automne 2014, dont vous aurez des nouvelles dans le prochain numéro de *Traces*.

Révision du programme en histoire du Québec au secondaire

Le dossier de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada progresse bien, même si rien n'est gagné d'avance. Le comité consultatif mis sur pied par la ministre Mme Malavoy, coprésidé par M. Jacques Beauchemin et Mme Nadia Famhy-Eid, a rencontré plusieurs intervenants de divers milieux. La SPHQ y a fait valoir sa position et a pu parler des problèmes liés au programme que vivent les enseignants d'histoire du Québec. Un des irritants majeurs, soit l'approche thématique en 4^e secondaire, sera probablement remplacée par une approche chronologique répartie sur deux ans, qui semble faire consensus dans le milieu, même pour ceux qui n'y voyaient pas de problème au départ.

Côté collégial

Le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, M. Pierre Duchesne, maintient le cap sur la création d'un nouveau

cours d'histoire du Québec contemporain qui doit entrer en vigueur en septembre 2014. Un comité formé en partie de professeurs d'histoire travaille sur ce dossier et la Coalition pour l'histoire suit ce dossier de près.

Il y a 100 ans...

Cette nouvelle année qui commence sera sans contredit celle des commémorations du centième anniversaire du début de la Grande Guerre. Espérons que nous n'assisterons pas à une récupération politique de la part du gouvernement fédéral, mais plutôt à la publication de documents historiques pertinents par des chercheurs et des historiens qui permettront de mieux comprendre cet événement déterminant dans l'évolution du monde moderne. Déjà, l'équipe française qui a produit l'excellente série documentaire en six épisodes diffusés en 2009, *Apocalypse, la Deuxième Guerre mondiale*, est à mettre la touche finale à un nouveau documentaire sur la Première Guerre mondiale pour le printemps. Côté fiction, le film *Joyeux Noël*, de

Christian Carion, qui relate l'histoire d'un cessez-le-feu inusité lors du premier Noël sur le front belge, reste pour l'instant un excellent moyen de faire prendre conscience aux élèves de la réalité de cette guerre de tranchées.

Autres anniversaires

Cette année marquera déjà le 25^e anniversaire de la chute du mur de Berlin. Un morceau de ce symbole de la Guerre froide est exposé en permanence au Centre mondial du commerce de Montréal. Il y a 150 ans, le Suisse Jean-Henri Dunant fondait la Croix rouge, une institution qui allait apporter un baume aux soldats blessés lors des différents conflits militaires, pendant que de ce côté-ci de l'Atlantique se dessinait à Charlottetown sur l'Île-du-Prince-Édouard, puis à Québec, le projet d'unir les dernières colonies de l'Amérique du Nord britannique. Nul doute que cet épisode de l'histoire canadienne sera grandement médiatisé par Ottawa qui prépare les célébrations du 150^e anniversaire de la fédération canadienne en juillet 2017. Au plan tech-

nologique, il y a 200 ans, George Stephenson mettait au point la première locomotive à vapeur. En Amérique du Nord, ce nouveau moyen de communication allait permettre l'expansion territoriale vers l'Ouest.

Publications

Souignons la publication récente d'un livre fort bien fait et original sur l'histoire du Québec, *Dix journées qui ont fait le Québec*, sous la direction de Pierre Graveline et publié aux éditions VLB, avec la collaboration de la Fondation Lionel-Groulx. Cet ouvrage est le prolongement sur papier d'un cycle de conférences présentées à la Grande Bibliothèque de Montréal, de 2011 à 2013. Dix auteurs, dont Éric Bédard, Denis Vaugeois et Denys Delâge, relatent tour à tour un événement déterminant de notre histoire nationale, le tout richement illustré par une iconographie pertinente. Beau travail.

Le mot de la fin

Nul doute que l'année 2014 sera importante pour le renouveau de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada aux ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial. Depuis le début, la SPHQ est au cœur des discussions et poursuit sa mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire du Québec. Bonne année 2014.

LE VOLUME 51 EN UN COUP D'ŒIL

PAR LA RÉDACTION DE *TRACES*

Volume 51, n°1, hiver 2013 Sommaire

GRAFFITI

- LE 51-1 DE L'HIVER 2013, par Sandra Chiasson-Desjardins, membre du conseil d'administration de la SPHQ

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- MOT DU PRÉSIDENT, HIVER 2013, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- LE VOLUME 50 EN UN COUP D'ŒIL, par la rédaction
- LE 50^e CONGRÈS EN PHOTOS, par la rédaction

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE *TRACES* : LES ANNÉES 1993-1995 (1^{re} PARTIE), par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

- LIRE EN HISTOIRE : MIEUX LIRE LES TEXTES INFORMATIFS ET S'OUVRIR AUX ŒUVRES LITTÉRAIRES, par Virginie Martel, UQAR, Campus de Lévis

VUE D'EUROPE

- NAUFRAGE TRAGIQUE RUE DE GRENELLE : UN BLESSÉ GRAVE, par Gérard Naudy, TZR, histoire-géographie, Moulins sur Allier (France)

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- LE RÉGIME SEIGNEURIAL : UN REGARD HISTORIOGRAPHIQUE (1^{re} PARTIE), par Michel Morissette (étudiant à la maîtrise en histoire à l'Université de Sherbrooke) et Olivier Lemieux (étudiant à la maîtrise en politique appliquée à l'Université de Sherbrooke)
- LES FILLES DU ROI, par Suzanne Richard

RECENSION

- WILLIE STERNER, SURVIVANT DE L'HOLocauste, par Martin Destroismaisons, enseignant au

Collège St-Louis, M.A. histoire

DIVERS

- MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Volume 51, n°2, printemps 2013 Sommaire

GRAFFITI

- LE 51-2, par Raymond Bédard, comité de rédaction de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- MOT DU PRÉSIDENT, PRINTEMPS 2013, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- LES JEUX VIDÉO À CARACTÈRE HISTORIQUE DANS LE COURS DE HÉC, UN ATOUT POUR L'ENSEIGNANT ? Par Alexandre Joly-Lavoie, finissant au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire, Université de Montréal

INTERDISCIPLINARITÉ

- L'INTERDISCIPLINARITÉ AU SECONDAIRE : PISTES ET RÉFLEXIONS, par Philippe St-Onge, étudiant en enseignement de l'univers social au secondaire, Université de Montréal

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- LA LIGNE DU TEMPS : COMMENT OPTIMISER L'APPRENTISSAGE QUI EN DÉCOULE, par Philippe Alain, étudiant en enseignement de l'univers social, Université de Montréal

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE *TRACES* : LES ANNÉES 1993-1995 (2^e PARTIE), par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- LE RÉGIME SEIGNEURIAL : UN REGARD SUR LES MANUELS (2^e PARTIE), par Michel Morissette, étudiant à la maîtrise en histoire à l'Université de Sher-

TEMPS FORTS

Le volume 51 en un coup d'œil

brooke et Olivier Lemieux, étudiant à la maîtrise en politique appliquée à l'Université de Sherbrooke

COUP DE CHAPEAU

- MENTION D'HONNEUR AU MUSÉE DU SKI DES LAURENTIDES, par Laurent Lamontagne, rédacteur de *Traces*

DIVERS

- MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Volume 51, n°3, été 2013 Sommaire

GRAFFITI

- DE L'ANCIEN AU NOUVEAU MONDE, L'HISTOIRE COMME UN FILTRE, par Madeleine Valières, membre du C.A. de la SPHQ

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTENCE

- MOT DU PRÉSIDENT, ÉTÉ 2013, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- LES RÈGLEMENTS GÉNÉRAUX DE LA SPHQ : MODIFICATIONS PROPOSÉES, par Laurent Lamontagne, membre du C.A.
- LE 48^e CONGRÈS DE LA FÉDÉRATION HISTOIRE QUÉBEC (FHQ), 17 AU 19 MAI 2013, par Laurent Lamontagne, 2^e vice-président de la FHQ

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE DANS LA REVUE TRACES EN 1996 ET 1997, par Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

HISTOIRE NATIONALE

- LES ANGLO-QUÉBÉCOIS ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE AU QUÉBEC, par Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières

VUE D'EUROPE

- TZR DE RIEN, par Gérard Naudy, TZR histoire-géographie, Moulins sur Allier, collaboration spéciale

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- RENCONTRE AVEC PAUL GÉRIN-LAJOIE, par Jean Nicolas de Surmont, collaboration spéciale

DIVERS

- MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Volume 51, n°4, automne 2013 Sommaire

- PRÉSENTATION DU 51^e CONGRÈS, PAR RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ
- MESSAGE DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, MME MARIE MALAVOY
- MESSAGE DU DÉPUTÉ DE ST-JEAN, M. DAVE TURCOTTE
- CONFÉRENCE D'OUVERTURE DE M. LAURENT TURCOT, UQTR
- HORAIRE DU 51^e CONGRÈS
- ORDRE DU JOUR DE LA 51^e ASSEMBLÉE GÉNÉRALE
- ORGANISMES PRÉSENTS AU 51^e CONGRÈS
- GRILLE DES ACTIVITÉS
- DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DU VENDREDI 1^{er} NOVEMBRE
- DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DU SAMEDI 2 NOVEMBRE
- COMMENT VOUS RENDRE AU RELAIS GOUVERNEUR SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU
- SOUPER DU 1^{er} NOVEMBRE AU FOURQUET FOURCHETTE
- FICHE D'INSCRIPTION AU 51^e CONGRÈS

INSCRIPTION

La Société Histoire Canada recherche des enseignants inspirants reconnus pour leurs approches innovatrices et interactives



La période de mise en candidature pour les Prix d'histoire du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de 2014 est maintenant ouverte



Présentez dès aujourd'hui la candidature d'un enseignant ou la vôtre, à : HistoireCanada.ca/Prix Enseignement



Rencontrez d'autres passionnés d'histoire comme vous




Participez à une table ronde nationale portant sur l'enseignement de l'histoire



Assistez à la remise des Prix Histoire Canada et célébrez l'histoire lors d'un dîner gastronomique au Musée canadien des civilisations



Jacques Lacoursière, ancien membre du conseil d'administration de la Société Histoire Canada, présente un prix lors de la cérémonie des Prix d'histoire du Gouverneur général

 Patrimoine canadien Canadian Heritage

 **Groupe Financier Banque TD**

 **Voyages Culturels**

HISTOIRE
CANADA

TEMPS FORTS

LE 51^e CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS...

JEAN-CLAUDE RICHARD

ET LA RÉDACTION

Le 51^e congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), *1763 : un tournant dans l'histoire*, s'est tenu cette année les 1^{er} et 2 novembre, au Relais Gouverneur Saint-Jean-sur Richelieu. Merci à Suzanne et Jean-Claude Richard pour leur grand support.



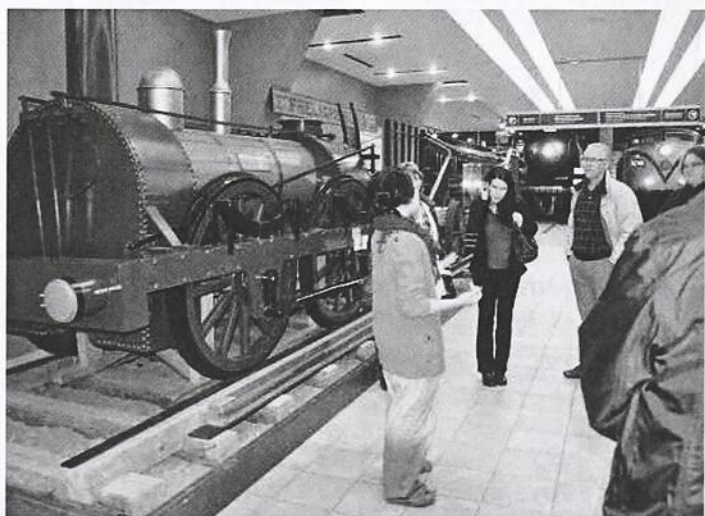
Laurent Turcot, UQTR.
Photo de Jean-Claude Richard.



Salle des exposants.
Photo de Jean-Claude Richard.



Souper au Fourquet Fourchette.
Photo de Jean-Claude Richard.



Musée ferroviaire canadien. Photo de Jean-Claude Richard



Le C.A. de la SPHQ. Photo de Jean-Claude Richard.

UL

CAMPUS CHEZ SOI

TRA BRANCHÉ.

CERTIFICAT À DISTANCE EN SCIENCES DES RELIGIONS

- Formation initiale ou complémentaire pour non-spécialistes
- Formule souple et adaptée aux besoins personnels et professionnels
- Ressource pour les enseignants d'éthique et de culture religieuse

ftsr.ulaval.ca

418 656-2764, poste 7309 1 877 893-7444, poste 7309

**UNIVERSITÉ
LAVAL**Faculté de théologie
et de sciences religieuses

Historiens et géographes, no 424. Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG)

Chronologique ou thématique?



Ce débat anime tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de l'Histoire. Il n'y a pas de doxa officielle et, encore moins, de donneurs de leçon au nom de je ne sais quelle primauté de l'un sur l'autre. Il n'y a pas d'un côté les «déclinants», défenseurs de la chronologie, et de l'autre les «modernes», porteurs de la vérité thématique. Il y a tout simplement l'ambition, pour tous ceux qui ont envie de faire de la bonne Histoire «de dire comment les choses se sont passées». Pour moi, il est clair que la nécessité des repères est essentielle afin de pouvoir établir une histoire comparée, mais aussi pour comprendre l'enchaînement des choses et donner de l'intelligibilité aux événements. Loin de moi - et je ne suis pas normand ! - que des questions gagnent en pertinence quand elles sont exposées thématiquement et dans ce dernier cas, les repères ne sont pas à négliger.

L'APHG ne pratique aucune pensée unique sur la question, mais elle pense, avec raison qu'il faut éviter de mettre la charue thématique avant les bœufs chronologiques ! De plus, occuper l'espace de dialogue sur nos matières par ce débat s'avère stérile, car les enjeux sont ailleurs. En effet, dans le cadre de la refondation des programmes, l'APHG espère avoir son mot à dire. Tous les collègues espèrent que nos deux matières continuent à éclairer la société dans laquelle nos élèves vivent. Que ces programmes à venir incluent des approches nouvelles, qu'ils mettent nos matières en interface avec d'autres sciences humaines, nous sommes preneurs à condition que cela soit discuté, accompagné de formation et organisé de telle façon qu'horaires et rythmes soient étudiés en fonction des élèves et des professeurs. Je n'ai pas peur de le dire, l'histoire et la géographie restent des matières fondamentales que, nous tous, avons beaucoup de plaisir à enseigner quand les conditions dans lesquelles nous le faisons sont bonnes. Mesdames et Messieurs les chefs d'établissement, évitez de mettre nos cours en fin de journée, l'Histoire et la Géographie ne sont pas des variables d'ajustement des emplois du temps. (Extrait de l'éditorial de Bruno Benoit, président de l'APHG. Professeur des universités.

www.aphg.fr

PROGRAMMES D'HISTOIRE

RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE: POSITION DE LA SPHQ

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

Depuis 1962, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. À cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information ou d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission. Voici quelques réflexions sur la réforme de l'éducation en lien avec l'enseignement de l'histoire, principalement de l'histoire du Québec-Canada au secondaire.

Les fondements de la réforme de l'éducation

La Société des professeurs d'histoire du Québec partage les orientations générales de la réforme de 2006 qui souligne l'importance portée au développement intellectuel des élèves, à la maîtrise des savoirs de base et à leur intégration afin d'outiller ces derniers pour faire face au monde contemporain complexe dans lequel ils évoluent. C'est dans le curriculum des programmes d'histoire et leur application qu'il y a des problèmes.

Contenu

D'une part, soulignons un premier malaise survenu avec la première mouture du programme Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire. Historiens et enseignants avaient, à l'époque, réagi vivement à l'approche pour le moins tendancieuse de certains aspects de l'histoire du Québec. Ainsi, la Conquête britannique de

1763 était abordée comme un simple changement de régime politique permettant la mise en place du parlementarisme britannique. Face à une réprobation presque générale du milieu, le MELLS revoyait cette réalité sociale pour mieux tenir compte de l'historiographie et ce, au moment même où les auteurs de manuels scolaires rédigeaient leur manuscrit.

D'autre part, l'emploi ou l'omission de certains termes dans le vocabulaire retenu laisse perplexe quant à l'orientation que l'on voulait donner à ce cours. Pourquoi avoir écarté d'emblée les mots «Québec» et «Canada» dans l'appellation du cours ? Il s'agit pourtant bien d'un cours d'Histoire du Québec et du Canada ? Le cours d'histoire ne doit pas être un prétexte pour uniquement développer des compétences, il y a aussi un devoir de mémoire collective qui doit s'y rattacher. De plus, l'histoire s'inscrit dans le

temps et l'espace et, de ce fait, est morcelée en périodes historiques propres à chaque société. L'utilisation nouvelle du concept de «réalité sociale» reste floue pour les élèves et ne favorise pas le développement de la notion de temps.

La structure des programmes pose également problème. L'approche chronologique en 3^e secondaire suivie d'une approche thématique en 4^e secondaire ne tient pas la route sur le plan pédagogique. Si la réforme du curriculum était grandement tributaire du Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire *Se souvenir et devenir*, présidé par l'historien Jacques Lacoursière et paru en 1996, nulle part, dans leurs recommandations, il n'est fait mention de cette double approche. L'objectif premier d'un nouveau cours d'histoire du Québec et du Canada était d'augmenter le temps consacré à cette matière en adop-

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... SPHQ

tant une approche chronologique sur deux ans avec une coupure, entre les deux niveaux scolaires, située vers 1840. À la dernière heure, pour des raisons purement administratives, afin d'accommoder les élèves qui optent pour un parcours professionnel commençant en 4^e secondaire et qui, avec moins d'heures à consacrer aux matières régulières, ne pourraient voir l'ensemble de la matière, le MELS a décidé d'élaborer une nouvelle approche.

Il en résulte que, les élèves de 3^e secondaire voient l'ensemble de l'histoire du Québec-Canada en une seule année scolaire sans pouvoir approfondir les notions et concepts, tandis que ceux de 4^e secondaire revoient les mêmes notions sous quatre thématiques. Cela entraîne plusieurs problèmes. Premièrement, certains concepts, tel que le principe de la responsabilité ministérielle ou de l'État providence, requièrent une plus grande maturité pour être bien compris des élèves et passent plus difficilement chez des élèves de 3^e secondaire. Or ces concepts seraient abordés en 4^e secondaire dans une approche chronologique sur deux ans.

Le deuxième effet néfaste de l'approche thématique en 4^e secondaire consiste dans la redondance des notions. Non

seulement les élèves de 4^e secondaire revoient en grande partie les mêmes notions qu'en 3^e secondaire, mais ils doivent le faire quatre fois dans l'année. Le troisième problème découle justement des nombreux allers-retours dans le temps afin d'aborder les thématiques. Cette approche, en plus d'entraîner une certaine confusion chronologique, ne permet pas de voir les grandes périodes et événements de notre histoire dans leur globalité.

Les causes et les conséquences sont multiples dans l'étude des phénomènes historiques et relèvent autant du politique, de l'économique, du culturel que du social. Aborder ces différents aspects indépendamment les uns des autres va à l'encontre des principes d'une analyse historique complète et nuit à la compréhension des phénomènes historiques.

Par exemple, le phénomène de l'exode rural de la fin du XIX^e siècle est abordé à quatre reprises dans l'année scolaire (en moyenne à toutes les 10 semaines) sous l'angle d'entrée de chacune des thématiques:

- Population et peuplement: migration vers les villes du Québec et vers les villes de la Nouvelle-Angleterre;

- Économie et développement: les effets de la crise agricole;

- Culture et mouvements de pensée : ultramontanisme et solution de l'Église : l'agriculturisme;

- Pouvoir et pouvoirs : rôle de l'État dans la mise en place de chemins de colonisation.

La progression des apprentissages proposée par le MELS pour corriger cette redondance consiste à reporter certains éléments de contenu de la 3^e secondaire à l'année suivante. Cette approche est contraire à la science historique et de plus, freine l'intérêt des élèves à se questionner sur les phénomènes historiques.

Enfin, la multiplication des «ailleurs» est un autre aspect questionnable du curriculum des cours d'histoire au secondaire. Bien sûr, l'histoire du Québec et du Canada s'inscrit dans une histoire plus globale et il est souhaitable qu'elle soit mise en contexte avec celle d'autres pays. Cependant, il faut éviter, comme c'est le cas dans le programme actuel, la multiplication des «ailleurs» abordés de façon superficielle et plutôt se concentrer sur l'histoire des pays liés plus étroitement à l'histoire du Québec et du Canada, tels que la France, l'Angleterre et les États-Unis. Comme l'histoire est liée étroitement au territoire, il y aurait lieu d'améliorer les connaissances des élèves, dès la 3^e secondaire, en géogra-

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... SPHQ

phie physique (régions physiographiques, climat, végétation, faune). La méconnaissance de ces notions, nuit à l'analyse historique.

Politique d'évaluation des apprentissages

L'approche par compétence en univers social (sciences humaines) issue des dernières recherches dans le domaine de la didactique est certes louable, mais les mécanismes d'évaluation sont parfois difficiles à appliquer dans le contexte scolaire actuel. La tâche d'un enseignant en histoire au premier cycle du secondaire comprend 8 groupes de 32 élèves (28 depuis septembre 2013) soit 256 élèves. L'évaluation des trois compétences disciplinaires (interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire) oblige les enseignants à concevoir des SAE et à les corriger afin d'entrer 768 notes par étape. Heureusement, depuis 2011, le MELS a revu cette mesure en permettant aux enseignants de n'entrer qu'un seul résultat par élève devant faire la synthèse des trois compétences.

Il serait souhaitable d'éliminer la compétence relative à l'éducation à la citoyenneté en enseignement de l'histoire du Québec-Canada. Non pas que l'enseignement de l'his-

toire soit impropre au développement de compétences citoyennes, mais leur évaluation demeure pour le moins problématique et plutôt subjective. L'abandon, après de vaines tentatives, de l'évaluation de cette compétence par le MELS, lors de l'épreuve unique de juin, ne fait que confirmer cet état de fait. D'ailleurs, seule la deuxième compétence est maintenant évaluée dans l'épreuve unique de fin du 2^e cycle, qui compte pour environ la moitié du résultat scolaire annuel de l'élève.

L'acquisition de connaissances et la maîtrise de concepts sont fondamentales pour que l'élève puisse développer les compétences disciplinaires. Tout en maintenant l'évaluation des compétences interroger et interpréter (qui pourraient être regroupées en une seule compétence, puisque pour interpréter, il faut interroger, ce qui, par la même occasion, diminuerait le nombre d'évaluation pour l'enseignant), il y aurait peut-être lieu de proposer un mécanisme d'évaluation de l'acquisition des connaissances ? Sur le plan des contenus en histoire nationale, force est de constater que l'approche thématique, retenue par le MELS au deuxième cycle du secondaire, nuit à l'apprentissage de l'histoire en créant un sentiment de déjà vu chez les élèves entraînant un désintérêt marqué de ces

derniers pour l'histoire du Québec et du Canada.

Conclusion

En terminant, la SPHQ propose :

- D'intituler le cours *Histoire du Québec et du Canada*, et de remplacer le terme Univers social par Sciences humaines, l'histoire étant une discipline des Sciences humaines;

- D'éliminer l'approche thématique en 4^e secondaire et de mettre en place une approche chronologique sur deux ans avec une coupure vers 1840. Les enseignants auraient ainsi plus de temps pour aborder la matière (trame narrative) et de développer certaines opérations intellectuelles (situer dans le temps et dans l'espace, établir des liens de causalité, etc.);

- De revoir les «ailleurs» afin qu'ils soient liés plus étroitement à l'histoire du Québec et du Canada;

- D'éliminer la compétence relative à l'éducation à la citoyenneté, et plus particulièrement son évaluation;

- De laisser une place à l'évaluation des connaissances;

- D'améliorer la connaissance des notions de géographie physique en 3^e secondaire.

RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE : POSITION DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE (AQDHG)

POSITION PRÉSENTÉE AU COMITÉ CONSULTATIF DU MELS PAR MARC-ANDRÉ ÉTHIER (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL), AU NOM DU C.A. DE L'AQDHG

L'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie a mandaté son conseil d'administration pour participer à la consultation pilotée par le comité que vous formez sur le « renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale ». L'AQDHG regroupe une trentaine de professeurs, chargés de cours et étudiants en didactique de l'histoire et de la géographie dont la grande majorité provient du Québec. Comme suite de la rencontre du porte-parole de l'AQDHG avec vous, nous vous transmettons ce court mémoire qui résume en partie les principales réflexions suscitées par votre document visant à « ouvrir la discussion ».

Ce texte plaide en faveur du renforcement de l'histoire-problème. Il se centre sur la question des liens entre l'histoire comme science, le développement des compétences et l'éducation à la citoyenneté, liens qui furent au cœur de la présentation orale du 4 décembre, puis il réitère quelques propositions complémentaires.

Commençons par ce qui nous paraît être l'une des caractéristiques principales de l'histoire : les universitaires pratiquant cette discipline tiennent pour acquis que les réponses qu'ils formulent aux problèmes historiques qu'ils posent seront probablement soumises au débat. C'est pourquoi leurs écrits professionnels rendent toujours compte, sinon de leur cadre théorique ou de leur

démarche méthodologique, du moins des preuves sur lesquelles elles et ils appuient leurs arguments. Au demeurant, ces écrits ménagent une place centrale à ce qu'on appelle l'appareil critique. Dans des notes souvent copieuses, cet appareil précise les références des sources dépouillées par son auteur, de sorte que n'importe qui puisse vérifier les appuis de l'argumentaire de ce dernier. Les débats historiographiques se mènent le plus souvent sur l'exhaustivité et la validité des sources ou sur la pertinence de celles-ci par rapport au problème, c'est-à-dire sur la rigueur de leur collecte et de leur critique. En général, les historiennes et historiens se situent d'ailleurs d'emblée par rapport à l'historiographie et, ainsi, débattent même

avec leurs prédécesseurs, et ce, dès qu'ils posent le problème que leur enquête veut contribuer à élucider. Le jugement envers une interprétation historique porte également sur la richesse, la finesse et la fidélité du corpus de sources et de l'analyse qui la cautionnent. Plus que son produit, c'est donc la manière dont le travail historien est mené qui déterminerait la valeur que la communauté savante attribue à ses résultats. L'histoire se veut, par nature, méthodique, critique et interprétative.

Par conséquent, si l'histoire doit être enseignée comme science, l'école devrait respecter sa nature disciplinaire et placer l'accent sur la pratique de l'enquête historique, de la formulation d'un problème à la défense d'une ré-

RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... AQDHG

ponse, en passant par la constitution et l'analyse d'un corpus documentaire (dont la nature et la forme ont connu plusieurs mutations au cours de l'institutionnalisation de la discipline, y compris ces 30 dernières années), et non sur la restitution d'un ou de plusieurs récits.

Certes, on ne peut attendre d'élèves de 12 ans, voire de 16 ans, qu'ils repèrent ou établissent des sources, pas plus que l'on n'attend pas d'eux qu'ils résolvent les problèmes scientifiques confiés à des chimistes ou à des physiciens aguerris. Cela va de soi. On peut toutefois affirmer qu'ils n'apprendront pas les principes et méthodes de ces sciences, même à leur mesure, s'ils ne leur sont pas enseignés. Un programme de sciences ne comportant aucune expérience en laboratoire ou n'y recourant que de façon plaquée et accessoire serait, à tout le moins, bancal. Il en va de même de l'histoire : penser comme une ou un historien n'est pas inné ; pour que les élèves apprennent les habiletés intrinsèques de l'histoire, il faut les leur enseigner et les leur faire pratiquer longuement. La recherche montre au reste que, dès le primaire, les élèves adéquatement formés peuvent comprendre et appliquer certains concepts et démarches historiens...

De fait, il ne suffit pas d'imposer épisodiquement des exercices pratiques postérieurs ou parallèles au travail de transmission de connaissances par l'enseignant, dirions-nous pour paraphraser le document ouvrant la discussion. Ce serait prendre la fin pour les moyens. Pour être apprises de façon réelle et durable, les méthodes de l'enquête historique doivent au contraire être enseignées systématiquement, former le cœur du programme et lui donner son sens. Il faut en outre faire sentir aux élèves qu'il y a des mystères à percer, des contradictions à dépasser, un débat à trancher ou une énigme à déchiffrer, que tout n'est pas transparent et simple, mais que la raison peut et doit agir, aussi partiels et provisoires ses résultats soient-ils. (Cela dit, un problème qui paraît neuf et complexe aux enfants peut être éculé et simple aux yeux d'un spécialiste. Bien que relatives, la signification et l'authenticité n'en sont alors pas moins réelles et nécessaires.)

Les élèves ne peuvent, en effet, pas apprendre ni découvrir seuls les principes et méthodes de l'histoire, pas plus qu'ils n'ont la science infuse des faits permettant de comprendre le contenu des sources. En fait, tout comme l'auteur d'une bonne mono-

graphie cite au moment opportun toute l'information pertinente (et écarte celle qui est hors de propos), pour que ses lecteurs comprennent son raisonnement, l'enseignant doit, au besoin, fournir à ses élèves des sources primaires et secondaires (y compris le discours magistral, le texte du manuel, etc.) adaptées, diversifiées, riches et significatives lorsqu'ils mènent leur enquête ou par la suite, mais aussi leur apporter son soutien en identifiant, démontrant ou décrivant les stratégies les plus euristiques dans les circonstances.

Nous croyons donc que les éléments du programme qui sont liés à la démarche historique doivent être valorisés et mis en évidence, et ce, quel que soit l'objet d'étude et l'âge des élèves. Ces éléments se trouvent notamment dans les trois compétences disciplinaires. La première devrait viser plus clairement à amener les élèves à se rendre compte que le réel n'est pas transparent et doit faire l'objet d'un questionnement, d'une problématisation. La deuxième devrait se centrer sur l'analyse, la critique et l'interprétation des sources, y compris la connaissance du contexte dans lequel elles s'insèrent et sans lequel on ne peut les comprendre. La troisième devrait mettre l'accent sur les contro-

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... AQDHG

verses historiographiques et discours sur le passé qui ont un impact sur la vie publique présente.

Mais l'histoire doit-elle être enseignée comme une science ? C'est notre avis, dans la mesure où nous voulons que les élèves agissent dans la vie publique comme les historiennes et les historiens veulent qu'eux et leurs pairs se conduisent dans leur vie professionnelle, c'est-à-dire en s'interrogeant, en enquêtant avec rigueur et discipline pour trouver les réponses valides et en débattre ou en analysant les réponses déjà disponibles, y compris les discours politiques ou narratifs (notamment ceux émanant des jeux vidéos, des œuvres de fiction écrites ou filmées, des musées, des monuments, etc.) sur le passé. Nous pensons en effet que l'école en général doit cultiver l'esprit critique, mais que cela ne peut se faire qu'à partir de contenus disciplinaires particuliers, comme celui de l'histoire, et que l'éducation à la citoyenneté doit se centrer sur le développement de l'esprit critique à partir d'un objet déterminé.

Ajoutons que, quoi qu'il en soit du titre du programme ou de l'intitulé de ses compétences disciplinaires, un programme d'histoire prétendant ne pas éduquer à la citoyenneté risque plus de con-

forter une mémoire collective ou de laisser les élèves démunis devant la propagande que d'armer leur esprit de méthodes pour analyser les discours sur le passé. Or, les Minutes du patrimoine, les reconstitutions de la bataille des plaines d'Abraham, les fêtes du bicentenaire de la Guerre de 1812 ou du 150^e anniversaire à venir de l'Acte de confédération, pour ne prendre que des exemples fédéralistes, montrent bien l'importance de savoir analyser les usages publics du passé. Choisir de ne pas éduquer à la citoyenneté, ce n'est pas choisir de ne pas former des admirateurs et des adeptes du parlementarisme, du fédéralisme, de l'indépendantisme ou du communisme, c'est plutôt choisir de ne pas former des citoyens autonomes, capables d'assumer leurs choix et leurs identités en toute connaissance de cause et c'est également choisir de s'enfouir la tête dans le sable à ce propos.

Cette tâche est ambitieuse et difficile, car bien des élèves s'interrogent trop peu sur leur monde, voire ignorent comment le faire. Il faut donc les amener à se poser les questions historiques qui sont les plus porteuses d'une réflexion politique et sont à leur portée, surtout s'il est improbable qu'ils se les posent seuls. Au premier rang de ces

questions, notons celles liées au contexte, à la périodisation, à la transformation, aux conditions, aux effets et aux facteurs (culturels, démographiques, économiques, sociaux, etc.) de l'oppression et de l'exploitation, mais aussi des luttes menées contre celles-ci, dans leur diversité et leur complexité, ainsi qu'aux différents sens qu'elles avaient pour les agents.

Plusieurs enseignants veulent investir ou continuer de consentir les efforts systématiques requis pour mener à bien toutes ces tâches, mais font valoir que cela passe en partie par l'amélioration de leurs conditions de travail. Il leur faut disposer notamment de plus de temps pour se préparer, corriger et échanger entre eux, d'un accès plus grand à la formation continue (avec des formules comme le Chantier VII, des aménagements d'horaires, des congés de formation, etc.) et d'un matériel d'enseignement et d'évaluation adapté. De même, plusieurs enseignants veulent fonder leurs décisions sur des bases plus solides et veulent, pour ce faire, mener des recherches (de développement, expérimentales, collaboratives, etc.) à propos, par exemple, de la validité et de la fidélité des évaluations, des effets des consignes ou du matériel utilisé, voire de formules

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... AQDHG

d'enseignement plus larges, comme la situation-problème ou l'enseignement thématique de l'histoire. Nous appuyons fortement ces revendications. Seulement, leurs efforts seront vains si l'évaluation demeure incohérente avec les objectifs du programme en regard de la pensée historique : l'épreuve unique doit être centrée sur l'évaluation de cette pensée. Cette épreuve doit également être confiée à un collectif d'enseignants. Enfin, la souplesse, la simplicité et la stabilité des programmes

aideront les enseignants à se consacrer avec sérénité à leur tâche.

En somme, nous croyons que les programmes, progressions et évaluations des apprentissages devraient être centrés sur la démarche et les concepts de la pensée historique, ainsi que sur les débats historiques permettant de s'interroger sur le Québec d'aujourd'hui.

En janvier 1914 au Québec

7 janvier : la deuxième session de la 13^e législature reprend après l'ajournement des Fêtes.

20 janvier : le *Montreal Daily Mail* accuse le député libéral Joseph-Octave Mousseau et deux conseillers législatifs, Louis-Philippe Bérard et Achille Bergevin, d'avoir reçu des pots-de-vins lors de la dernière session.

27 janvier : les journalistes McNab et Nichols, du *Montreal Daily Mail*, passent devant un comité d'enquête et accusent Mousseau d'avoir reçu plus de 4 000 \$ en pots-de-vins.

27 janvier : le roman *Maria Chapdelaine* de Louis Hémon commence à paraître en feuilleton dans le quotidien parisien *Le Temps*.

28 janvier : Joseph-Octave Mousseau, Louis-Philippe Bérard et Achille Bergevin démissionnent de leurs postes. (Wikipedia)

Février, le Mois de la culture à l'école

C'est un moment privilégié pour tenir des activités originales qui stimulent l'intérêt des jeunes pour des projets culturels réalisés dans l'une ou l'autre des disciplines enseignées à l'école. Des pistes d'activités et des productions vidéo d'écoles sont réalisées chaque année. Le *Répertoire de ressources culture-éducation* et le programme *La culture à l'école* sont également à la disposition des enseignantes et des enseignants. (MELS)

Mission de la SPHQ

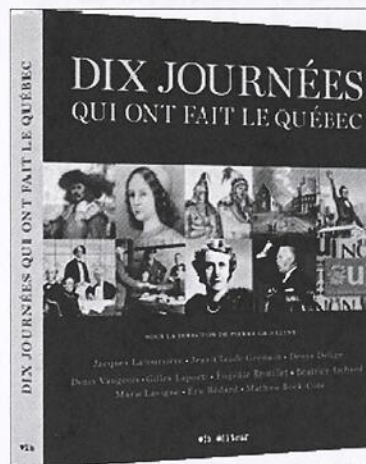
Depuis 1962, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. A cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information ou d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission.

La SPHQ ne bénéficie d'aucune subvention. Supportez-la. Devenez-membre et faites un don :

Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), 1319, chemin de Chambly, Bureau 202, Longueuil, Québec, J4J 3X1

Dix journées qui ont fait le Québec (2012),

Collectif, VLB éditeur



Si l'histoire d'une nation se construit dans la durée, on sait aussi qu'elle s'écrit dans de formidables moments d'accélération déclenchés par un événement précis.

Passionnant voyage dans l'aventure québécoise, ce livre nous invite à traverser quatre siècles en dix escales : dix journées de colère ou de liesse, de défaite ou de victoire, de recul ou de progrès - dix dates fati-

diques qui continuent encore aujourd'hui de définir le Québec.

Chacun avec sa voix propre et à la lumière de sa spécialité, les auteurs éclairent ces tournants décisifs du long chemin parcouru par le peuple québécois. Près de trois cents illustrations de toutes les époques viennent compléter ce saisissant panorama.

www.edvlib.com

RÉFORME DES PROGRAMMES D'HISTOIRE : POSITION DE L'INSTITUT D'HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE (IHAF)

HAROLD BÉRUBÉ, PRÉSIDENT DE L'IHAF,

AU NOM DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a lancé, en novembre 2013, une consultation visant le renouvellement de l'enseignement de l'histoire du Québec. Dans le cadre de celle-ci, les organisations et personnes intéressées par l'enseignement de l'histoire ont été invitées à déposer un mémoire afin de présenter leur point de vue sur la question. Le texte qui suit est l'un des mémoires déposés lors de cette consultation. C'est avec intérêt que le Conseil d'administration (C.A.) de l'Institut d'histoire de l'Amérique française a continué à suivre les débats entourant la réforme du programme d'enseignement de l'histoire au secondaire, étant déjà intervenu à deux reprises pour faire connaître sa position sur la question.

Dans un avis transmis au ministère de l'Éducation du Québec en 2006, le C.A. s'était prononcé sur la version révisée du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* destiné aux élèves du 2^e cycle du secondaire¹. Il soulignait la présence d'un certain nombre de problèmes importants:

- ⇒ la structure même du programme, qui imposait une approche chronologique en première année et une approche thématique lors de la deuxième;
- ⇒ La périodisation utilisée, qui était inconsistante d'une année à l'autre, mais parfois également au sein d'un même module (par exemple, un module consacré à des questions socioéconomiques était structuré selon des événements politiques);
- ⇒ l'absence d'un inventaire

des connaissances historiques que devraient acquérir les élèves;

- ⇒ la marginalisation des autochtones dans le programme;
- ⇒ une dimension comparative qui, si elle est la bienvenue, n'était pas axée sur les pôles de comparaison les plus pertinents;
- ⇒ la marginalisation des éléments qui caractérisent et singularisent l'histoire du Québec à l'échelle occidentale, ainsi que les aspects plus conflictuels de cette histoire.

Dans un second avis transmis au ministère de l'Éducation en 2009, le C.A. saluait certaines des révisions apportées au programme, mais notait la persistance de failles déjà évoquées dans le premier avis, à savoir le maintien d'une structure chronologique/thématique, ainsi que

le flou concernant les connaissances que doivent acquérir les élèves et leur évaluation². Dans ce deuxième avis, le C.A. insistait également plus nettement sur la tendance présentiste du programme et sur l'instrumentalisation de l'histoire qui en découlait, instrumentalisation qui était renforcée par l'importance accordée à l'exercice de la citoyenneté comme finalité pédagogique.

Un accord mesuré avec la démarche de consultation

Le C.A. ne peut donc qu'être d'accord avec plusieurs des propositions que contient le document de consultation *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Cela dit, ses membres souhaiteraient souligner qu'ils sont inconfortables avec le caractère directif du document, mais également avec la rapidité et la

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... IHAF

discretion de ces consultations, qui sont peu propices à un débat public et ouvert sur cet enjeu important.

Le C.A. considère ainsi qu'il y a un certain flou dans le document de consultation en ce qui concerne les notions, visiblement considérées comme synonymes, de «cadre national», de «trame nationale», de «nation», «d'espace de mise en scène» et de «récit». Le C.A. considère qu'il y a bien une nécessité pédagogique de baliser la matière à enseigner, et donc que la référence explicite au territoire québécois soit nécessaire. Il est par ailleurs évident que la nation, comme communauté politique, a occupé une place très importante dans l'histoire du Québec, et donc qu'une place conséquente doit lui être accordée dans le programme, notamment pour l'enseignement de l'histoire du XIX^e et XX^e siècles.

Cela étant dit, si le C.A. est préoccupé par la dimension moralisatrice de l'éducation à la citoyenneté, il l'est également par la conception normative de la nation qui semble se dégager du document de consultation (une communauté française de mémoire et de destin qui remonterait à la Nouvelle-France et qui, au-delà des conflits, serait le lieu symbolique de «nos rassemblements», p. 4).

D'ailleurs, le C.A. émet de

sérieux doutes quant à la possibilité de comprendre l'histoire des autochtones ou l'histoire de la Nouvelle-France, pour ne nommer que deux exemples, en s'en remettant à une conception de la nation qui remonte, comme l'a montré la science historique, au tournant du XIX^e siècle (et débattue constamment par la suite, notamment au Québec). La science historique est une science critique et si on doit veiller à ce que cette dernière ne soit pas instrumentalisée par une conception présentiste de la citoyenneté, il faut également prendre garde de l'instrumentaliser par une conception présentiste ou essentialiste de la nation (quelle qu'elle soit).

Si cela n'est pas incompatible avec la reconnaissance d'un «cadre national» qui circonscrit le territoire pédagogique des connaissances à acquérir, il est contraire à l'esprit même de la science historique de postuler, a priori, l'existence d'une trame nationale linéaire qui permettrait de dégager un seul sens, voire même une essence, de l'histoire d'une collectivité. Pour le C.A. de l'IHAF, il est évident, tout en reconnaissant que les divisions entre l'histoire sociale et l'histoire politique soient tout à fait contre-productives, que la science historique actuelle a profondément

dément invalidé le postulat d'une telle trame linéaire nationale. Certains le déplorent. Il nous semble néanmoins que c'est en remettant en question les certitudes du présent que l'histoire est la plus formatrice. Cela vaut pour les différentes conceptions de la citoyenneté, tout comme pour les différentes conceptions de la nation.

De plus, comme l'Institut se compose d'historiens et d'historiennes aux sensibilités politiques diverses, et que son membership ne se limite pas aux seuls historiens québécois, l'Institut n'entend pas prendre position sur la teneur du cadre national en tant que tel, et encore moins sur les orientations politiques de ce cadre.

Les balises scientifiques pour un enseignement disciplinaire de l'histoire

Bref, nous sommes en faveur de l'utilisation du cadre national pour le programme de 3^e et de 4^e secondaire puisqu'il fournit une intelligibilité aux faits et événements historiques ayant eu cours dans l'espace québécois; sans sa prise en compte, il est difficile de discerner les similitudes et les spécificités de l'expérience historique du Québec dans le monde. Cependant, il nous apparaît essentiel qu'on ne fasse pas abstraction d'une réflexion critique sur le caractère changeant et mouvant de

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... IHAF

la référence nationale dans l'histoire québécoise. La discipline historique est une science critique dont l'objet se meut dans le temps. Comme science, elle récuse les jugements de valeur fondés sur des catégorisations idéologiques.

Le document de consultation propose de prendre une saine distance par rapport à l'ambition du programme actuel de faire de l'histoire un véhicule pour la transmission de leçons civiques, ambition moralisatrice qui, comme on l'a dit, instrumentalise l'histoire à des fins qui ne sont pas les siennes. Comme praticiens et praticiennes de cette discipline scientifique, nous estimons que Clio ne donne pas de leçons de morale : elle cherche à comprendre ce qui s'est passé. Cette meilleure compréhension du passé constitue en elle-même une précieuse contribution à l'éducation citoyenne.

Comme le notent également les auteurs du document de consultation, les historiens ont pratiquement disparu dans le programme de 2006. Sans nier l'apport des spécialistes de la pédagogie et de la didactique, le C.A. de l'IHAF espère que la nouvelle version du programme accordera aux historiens québécois qui œuvrent dans l'enseignement supérieur une place majeure dans la révision du pro-

gramme, car il en va de l'apprentissage même d'une discipline scientifique. Au nom de ce principe, on ne peut exclure les praticiens de cette discipline dans l'élaboration du programme.

Nous sommes également favorables à un meilleur équilibre entre connaissances et compétences dans l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire. Nul doute que les élèves doivent être confrontés à certaines pratiques liées à l'histoire – notamment l'analyse critique de sources, la confrontation d'interprétations divergentes, la mise en rapport de l'histoire et de la mémoire –, mais ils doivent également disposer d'un bagage de connaissances qui dépasse le simple apprentissage par cœur de faits et de dates. Ce bagage de connaissances doit tenir compte de la progressivité des apprentissages : les élèves en 3^e et 4^e secondaires ne sont pas des étudiants à l'université se spécialisant dans une discipline pour l'obtention d'un emploi. Comme le soulignent les recherches en sciences cognitives et en philosophie de l'éducation³ ils sont d'abord des novices qui transitent vers l'étape des débutants avancés. Ils doivent donc maîtriser des règles de base et des savoirs factuels avant de les mettre en contexte pour mieux les problé-

matiser – l'acquisition des compétences étant postérieure à cette étape. Dans la prise en compte de la progressivité des apprentissages, il s'agit pour ces élèves de 3^e et de 4^e secondaires de maîtriser des faits et certains concepts de base, comme par exemple les notions d'industrialisation ou d'urbanisation, de genre ou de classe, qui inscrivent l'histoire du Québec dans le cadre plus général de l'histoire occidentale. Il s'agit parallèlement de bien saisir les différentes trames compréhensives – politique, économique, sociale et culturelle – qui composent l'histoire de la société québécoise et la singularisent.

Nous insistons sur ce point. Sans ces opérations préalables relatives aux connaissances, développer des compétences devient un exercice des plus périlleux. En effet, une compétence comme l'interprétation implique le choix d'un angle d'approche et des perspectives relatives à un problème donné⁴. Pour que ce choix ne soit pas l'expression d'une simple opinion personnelle – toutes les interprétations ne se valent pas –, il est nécessaire d'avoir des critères de validation de ce choix. D'où l'importance des faits en histoire : la factualité – comme rapport à la réalité empirique – est l'assise première de la valida-

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Réforme des programmes... IHAF

tion des choix opérés dans notre discipline scientifique.

À cet égard, le C.A. appuie l'idée de renoncer au découpage privilégié par le programme actuel. Comme nous l'avons expliqué plus tôt, cette façon de faire ne peut que nuire à la compréhension et à l'interprétation de l'histoire de la société québécoise par les élèves. Qui plus est, elle induit des redondances dans le développement des apprentissages, redondances qui sont préjudiciables à la compréhension des continuités et des ruptures qui scandent l'expérience historique au Québec. Elle implique aussi une difficulté pratique : la lourdeur de la matière et de l'approche pédagogique font en sorte que les enseignants et les enseignantes ont bien du mal à se rendre jusqu'à la période contemporaine (de 1960 à nos jours) et à la traiter en profondeur. C'est un paradoxe d'ailleurs dans ce programme qui mise avec autant d'insistance sur la formation citoyenne que

d'escamoter ainsi les épisodes plus récents de notre histoire, soit ceux qui sont potentiellement les plus à même d'éclairer la dynamique sociétale actuelle.

Les recommandations de l'Institut

En somme, le C.A. de l'IHAF recommande que le programme d'enseignement de l'histoire au secondaire :

- ⇒ soit révisé avec la participation d'une majorité d'historiens œuvrant dans l'enseignement supérieur ;
- ⇒ soit arimé à une réflexion critique sur le cadre national du Québec et les mutations dans le temps de ce cadre et de ses caractéristiques ;
- ⇒ inclut une dimension comparative et une sensibilité aux phénomènes transnationaux qui permettent de bien mesurer ce qui distingue l'histoire québécoise, mais également ces traits qui l'inscrivent dans une trame plus large ;
- ⇒ dans un souci de pro-

gressivité des apprentissages, renoue avec la transmission d'un ensemble de connaissances – faits et événements, concepts et interprétations validées par ces faits et événements –, connaissances préalables aux compétences liées à la pratique de l'histoire ;

- ⇒ allie les différentes facettes de la connaissance historique dans le cadre d'un cours organisé sur une base chronologique souple et étalé sur deux ans ;
- ⇒ soit axé sur l'enseignement de l'histoire pour elle-même, y compris dans ses dimensions plus conflictuelles, en éliminant les objectifs liés à l'éducation à la citoyenneté qui reposent sur des jugements moraux.

Nous espérons que ces réflexions puissent servir de base à une discussion plus large sur les différents enjeux soulevés dans le document de consultation.

Notes

¹ Lucie Piché et Marc Vallières, *Avis sur le projet de réforme du programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire*, Montréal, Institut d'histoire de l'Amérique française, août 2006.

² Lucie Piché, *Avis sur le projet de réforme du programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire*, Montréal, Institut d'histoire de l'Amérique française, juin 2009.

³ Hubert L. Dreyfus, *On the Internet. Thinking in Action*, Londres, Routledge, 2008.

⁴ Dreyfus, op.cit.

Je me souviens : le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire

En 2007, le thème du 45^e congrès de la SPHQ, qui s'était tenu à Laval, avait été *Le développement des connaissances et des compétences en histoire et en éducation à la citoyenneté*. C'est lors de l'assemblée générale du 26 octobre que la SPHQ adoptait unanimement la résolution suivante: Que la question de la place du Québec dans le Canada et ses différents points de vue, c'est-à-dire la question nationale, soit rendue beaucoup plus visible dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire. Six ans plus tard, presque jour pour jour, le MELS mettait sur pied en novembre 2013 une consultation visant le renouvellement de l'enseignement de l'histoire du Québec.

PROPOSITIONS POUR UNE REFONTE DU PROGRAMME D'HISTOIRE NATIONALE DU QUÉBEC

FÉLIX BOUVIER, UQTR, AVEC LA COLLABORATION DE MYRIAM D'ARCY

Peu d'intervenants se sont attardés sur ce qu'il conviendrait de faire concrètement pour la suite des choses pour l'enseignement de l'histoire – surtout nationale – au Québec, cela dans le contexte des travaux actuels du comité ministériel mis en place par la ministre Marie Malavoy pour étudier puis proposer un rapport sur ces questions. Ce comité est dirigé par le sociologue féru d'histoire Jacques Beauchemin et l'historienne Nadia Fahmy-Eid. Sans aller jusqu'à se pencher jusque dans tous les détails et toutes les nuances historiques et didactiques qu'il faudra bientôt offrir aux élèves et aux enseignants de 3^e et 4^e secondaires, c'est là le travail du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), cet article se propose d'offrir des pistes et des propositions pour la nécessaire reformulation de ce programme d'enseignement. À l'évidence, il s'agit là d'une question négligée dans ce débat, acrimonieux à bien des égards, qui perdure au Québec depuis le printemps 2006¹.

Programme à reformuler

À la base même d'un programme d'enseignement, il y a son titre. Le titre du programme actuel, officiel depuis 2006 et en application depuis 2007, est *Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire*. En soi, rien n'empêche qu'une telle association entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté permette un développement correct et approprié de la question nationale en enseignement de l'histoire... nationale. C'est là la thèse que nous avons défendue à moult endroits depuis 2006. Il a toutefois été démontré ailleurs que les grandes influences ayant présidé à la rédaction du programme et à l'association en découlant de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté cherchaient à taire des éléments fondamentaux de la

question nationale en favorisant «la soumission à un pluralisme identitaire dans lequel se reconnaissent de façon aléatoire la plupart des Québécois»². Dans ce contexte, ce programme d'enseignement doit porter un nouveau titre. En troisième année du secondaire, nous proposons *Histoire du Québec et du Canada de 1500 à 1840* et en 4^e secondaire, *Histoire du Québec et du Canada de 1840 à nos jours*.

Au départ, la reconfiguration du programme doit davantage prioriser l'étude de l'histoire pour elle-même et ainsi éviter les nombreuses accusations de présentisme dont il a fait l'objet en certains milieux jusqu'ici³. Cette affirmation a été beaucoup associée à la jonction explicite nouvelle entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ce qui fut exprimé clairement

par vingt-trois intellectuels, dont une majorité d'historiens, dans une lettre au journal *Le Devoir*, à l'automne 2006⁴. Ainsi, la troisième compétence disciplinaire s'intitulant *Consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* devrait disparaître de la reconfecture d'un programme revu en profondeur d'histoire nationale au Québec. Toutefois, cette compétence aurait très bien pu être conservée en la revoyant sensiblement. D'ailleurs, nous croyons qu'on devrait la conserver en histoire générale (de la sédentarisation du néolithique à l'histoire récente), au 1^{er} cycle du secondaire. Cela pourra permettre aux spécialistes de pouvoir continuer l'étude des bienfaits et des biais que peut permettre le développement d'une compétence liée à l'éducation à la citoyenneté en classe

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Propositions pour une refonte...

d'histoire. En histoire nationale du Québec et du Canada toutefois, il apparaît bien plus simple de la soustraire et de plutôt conserver, tout en revoyant leurs paramètres, les deux premières compétences disciplinaires du programme actuel qui s'intitulent Interroger les réalités sociales dans une perspective historique et Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique⁵.

Il faudra d'abord reformuler l'appellation même de ces deux compétences, ce qui en modifiera par conséquent leurs compositions intrinsèques et leur développement en classe par les élèves et les enseignants. Ces deux compétences disciplinaires pourraient dorénavant s'intituler Interroger les réalités nationales dans une perspective historique et Interpréter les réalités nationales à l'aide de la méthode historique. Pourquoi devrait-on prioriser l'appellation «nationale» au lieu de «sociale» dans le libellé de ces deux compétences disciplinaires? Il s'agit tout simplement de mettre le focus bien davantage qu'actuellement sur les questions d'ordre national en enseignement de l'histoire... nationale du Québec-Canada, répétons-le puisque c'est très important.

Au sujet de la deuxième compétence, les nostalgiques

des trop grandes prérogatives données au temps présent pourront toujours se consoler en se disant que la méthode historique, névralgique de tout temps tant pour l'historien que pour les enseignants et les élèves, part nécessairement d'une interrogation au présent -contemporaine- chez celle ou celui qui a à la mettre en branle, l'élève dans le cas qui nous occupe ici, assisté de l'enseignant. Ce dernier peut raconter l'histoire bien sûr, surtout s'il a des dons de conteurs, mais il doit surtout veiller à favoriser chez ses élèves l'émission d'hypothèses d'une recherche à leur mesure, favorisée par une analyse quelque peu diversifiée de documents appropriés fournis par le ministère (MELS) d'abord, assisté, pour le meilleur et pour le pire, des maisons d'édition, puis des enseignantes et des enseignants. Ces derniers ont d'ailleurs tout avantage à fouiller et sélectionner eux-mêmes des documents appropriés, tant pour leur propre préparation que parce qu'ils sont ceux qui connaissent le mieux leurs élèves. Ces élèves pourront ensuite effectuer une production adaptée à ce qu'ils peuvent offrir, souvent beaucoup plus que ce qu'on peut en penser de prime abord. Cette production pourra être présentée en classe ou ailleurs et être en-

suite objectivée. Ce qui vient d'être résumé se nomme tout simplement la méthode historique... Et pour que celle-ci puisse se développer harmonieusement, enseignants et élèves doivent pouvoir travailler et apprendre avec un programme qui leur laisse des marges de manœuvre. La subdivision chronologique sur deux ans ne pourra que favoriser une couverture plus aérée de la trame historique à couvrir. C'est à ce niveau transitoire entre l'application didactique en classe et ce qui doit être vu et appris au plan historique que le MELS devra faire preuve de doigté. C'est probablement sur cet aspect que réside la principale difficulté à contourner et le principal défi à surmonter. Une consultation appropriée et transparente des enseignants de terrain ne pourra qu'aider à atteindre cet objectif, le tout en partenariat de travail avec des spécialistes de ces questions qui se pencheront d'abord sur ces thèmes.

Tout cela ne peut aller sans le développement approfondi de savoirs disciplinaires ciblés dans un programme d'étude, eux-mêmes développés à l'aide de concepts intégrateurs. Nous reviendrons sur les concepts, c'est majeur. Pour l'instant, attachons-nous aux contenus disciplinaires dont la sélection,

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Propositions pour une refonte...

le développement et l'apprentissage sont si importants en histoire, nationale ou autre.

Contenus disciplinaires et subdivision des chapitres

Comme pour le reste, nous ne pourrions ici élaborer comme cela pourrait ou devrait, dans un programme d'enseignement par exemple, être fait. Simplement, nous proposons des subdivisions de chapitres accompagnées de commentaires disciplinaires de base. Ces propositions de chapitres s'étalent chronologiquement sur deux ans, puisque nous proposons d'abord d'éliminer l'approche thématique actuelle en quatrième secondaire, jugée redondante par une forte proportion d'enseignants, entre autres. Beaucoup d'aspects de cette approche thématique ayant cours depuis 2007 pourront être récupérés à l'intérieur des chapitres s'intégrant à la subdivision chronologique en 3^e et 4^e secondaires.

Dès l'arrivée des élèves en histoire du Québec et du Canada, un premier segment de programme devrait porter sur la géographie du Québec, du Canada et de l'Amérique du Nord, puisque cette assise essentielle à l'étude de l'histoire n'est plus offerte dans le cursus du cours secondaire. Ce chapitre servirait notamment à présenter notre territoire, les climats, les régions

physiographiques (surtout celles du Québec actuel), les principaux cours d'eau, les principales régions administratives québécoises et à permettre à l'élève d'être à même de situer le Québec et le Canada dans le monde.

Le chapitre suivant pourrait conserver son titre des Premiers habitants, vers 1500. Toutefois, le MELS devrait éviter les trop nombreuses redondances actuelles avec ce que les élèves voient sur ce thème à l'élémentaire et même au premier cycle du secondaire. À ce sujet, ce chapitre sur les Amérindiens pourrait et devrait s'éloigner de la seule conception du monde de ces populations perçue essentiellement à partir de concepts afférents que sont par exemple la tradition orale, la spiritualité et l'environnement. Cette conception du monde pourrait plutôt mettre l'accent sur les questions identitaires, politiques et sociales des différentes nations ayant par la suite eu un rôle à jouer dans l'histoire de la Nouvelle-France et du régime anglo-britannique canadien.

Viendrait évidemment ensuite le chapitre marquant le cœur de cette année scolaire. À bon droit, il pourrait porter le titre suivant : La colonisation française et l'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760). Ce cha-

pitre est très important en histoire du Québec et il explique nombre des origines ancestrales d'environ les trois quarts des Québécois actuels. Il doit donc être vu en profondeur, fouillé et approfondi. Quelle belle époque pour mettre les élèves en action à l'aide de la méthode historique et d'une documentation appropriée! Cela devrait être facilité par le MELS qui pourrait, pour cette époque comme pour les autres, engager des historiens qui auraient pour tâche de bonifier et d'enrichir la documentation déjà disponible et à mettre en valeur au mérite.

La Conquête britannique et ses suites (1760-1791) constituent une phase fondamentale pour comprendre ce qui se passe par la suite, évidemment un chapitre riche en soi. La césure et la Défaite fondamentale que constitue cette conquête (mot du conquérant) doivent être comprises par l'élève pour que la suite de l'histoire de ce qui devient alors le Québec (autre legs britannique) soit bien comprise, croyons-nous. Entre autres, les conséquences politiques, économiques, sociales, culturelles et religieuses de ce qui se passe entre 1760 et 1763, précédé d'une saignée démographique majeure – la guerre de la Conquête – doivent être vus en profondeur. L'amorce

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Propositions pour une refonte...

de la structuration des deux principaux nationalismes canadiens qui suit entre 1763 et 1791 doit de plus être comprise. La Révolution américaine et la métamorphose géopolitique qu'elle occasionne en Amérique du Nord doivent aussi être étudiées, tout comme ses temps forts politiques : Traité de Paris, Proclamation royale, Acte de Québec, Constitution américaine et Acte constitutionnel.

Ce programme de secondaire trois devrait se terminer ainsi : Revendications et luttes politiques dans la colonie britannique, Rébellions et Acte d'Union (1791-1840). Là encore, la structuration des nationalismes franco-catholiques (devenant peu à peu canadien-français) et anglo-britannique, devenant à cette époque canadien-anglais, est à comprendre pour saisir la suite des choses. Comme le reste, cela doit se faire à l'aide de situations d'apprentissage et d'évaluation qui se font dans une perspective historique, à l'aide du développement de la méthode historique, en y incorporant de façon équilibrée les aspects politiques, sociaux, économiques, culturels et au besoin religieux de l'histoire du Québec et du Canada. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra maximiser la compréhension profonde des jeunes Québécois de quinze

ans de ce Québec où ils habitent. Dans cet esprit, l'année d'études pourra se terminer par la mise en minorité pan-canadienne politique définitive – à ce jour – du Québec par l'imposition par l'Angleterre de l'Acte d'Union en 1840, lui-même consécutif aux Rébellions de 1837-1838.

En 4^e secondaire, six chapitres sont proposés. Le gouvernement d'Union et la Confédération canadienne (1840-1885) est le premier. Il est approprié de commencer une année scolaire ainsi, car les concepts de responsabilité ministérielle – surtout -, de libre-échange, du Traité de réciprocité canado-américain et de la double majorité politique sont en général difficiles d'accès pour des adolescents d'environ seize ans. Puis, la Confédération canadienne pourra être vue en détails en n'oubliant pas de faire en sorte que les élèves comprennent que les Québécois l'ont généralement perçue comme un pacte entre deux peuples fondateurs : les Canadiens Anglais et les Canadiens Français. Quoi qu'on en dise, c'est essentiel pour comprendre la suite de l'histoire, politiquement à tout le moins.

Un prisme davantage économique et social pourra être mis au chapitre suivant - le deuxième de l'année - sur La

Révolution industrielle et ses conséquences. Le troisième chapitre devrait selon nous porter sur La Grande Guerre, la crise de la conscription et la grande dépression (1914-1939). Là encore, les histoires sociales et économiques devraient sans doute avoir le haut du pavé, les grosses cartes politiques étant jouées depuis 1840 et 1867. Aussi, la crise de la conscription doit être comprise comme un bris de confiance du Québec surtout et du reste du Canada français envers le Canada anglais.

Le quatrième chapitre devrait être La Deuxième Guerre mondiale et la modernisation de la société québécoise et s'étaler grosso modo des années 1930 à la fin du duplessisme, en 1959. Voir de façon approfondie les mesures législatives préparatoires à l'État providence, la modernisation et l'américanisation de la société québécoise, la centralisation fédérale consécutive à la Commission Rowell-Sirois et le rapatriement du droit d'imposition provinciale sont tous, entre autres phénomènes, importants pour que les élèves soient bien à même de s'approprier l'époque et celles qui suivront.

La Révolution tranquille de 1960 à 1980 constitue pour sa part une période incontournable pour la compré-

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Propositions pour une refonte...

hension du Québec récent et contemporain. Il y aurait bien des choses sur lesquelles épiloguer quant à cette époque, comme pour toutes les autres d'ailleurs. Contentons-nous pour l'heure de mettre en évidence le néo-nationalisme québécois qui arrive à maturité et qui modifie singulièrement le nationalisme canadien-français séculaire et porteur de saine survivance. La confiance en soi, nouvelle et en épanouissement, qui émane de ce néo-nationalisme constitue en effet une clé de compréhension tangible pour que les élèves puissent saisir la formidable éclosion du Québec dans une foule de domaines : économiques, sociaux, politiques, culturels, etc. Ce ne sera pas la documentation qui manquera pour y arriver, l'imprimé et la littérature explosant eux aussi.

Le chapitre sur La société québécoise depuis 1980 devra d'abord mettre en évidence les péripéties politico-constitutionnelles qui marquent tout particulièrement les vingt premières années de la période : référendums de 1980, 1992 et 1995, rapatriement unilatéral sans le Québec de la constitution canadienne en 1982 et loi sur la clarté de 1999. C'est simple, un Québécois de seize ans ne peut bien comprendre la société et la ou les nation(s) à

l'intérieur desquelles il vit s'il ne comprend pas bien ces prémisses. À moins évidemment que le bon ententisme à tout prix prenne le pas sur la véracité historico-politique dans la confection d'un programme d'enseignement de l'histoire, comme on l'a trop bien vu en 2006⁶. Comme pour le reste de notre histoire, ces incontournables événements pourront être approfondis par l'enseignant(e) et l'élève en y incorporant de la façon la plus juste possible les aspects économiques, sociaux et culturels - nombreux, évidemment - qui marquent aussi cette époque, bien à l'image de celles qui lui sont antérieures.

L'enseignement-apprentissage par concepts
S'il y a un legs didactique qui doit tout particulièrement être conservé dans la refaction du programme, c'est celui du processus d'enseignement-apprentissage par concepts, central dans le programme actuel⁷. Cette approche rend possible l'étude d'une grande variété de sujets, ce qui peut se faire à partir d'un seul aspect, le concept étudié. Un concept peut être perçu comme un mot clé qui, en lui-même, permet d'approfondir une époque historique, dans le cas qui nous occupe. Les choix des concepts sont toutefois cruciaux car ils peuvent tout aussi bien permettre un

apprentissage visant l'objectivité d'une réalité historique que prêter flanc à des accusations d'instrumentalisation de l'histoire. Quoi qu'il en soit, c'est par l'élaboration d'un champ sémantique cognitif que le noyau conceptuel - le concept lui-même - s'enrichit, se développe et permet à l'élève de bâtir des représentations probantes par l'apprentissage de connaissances historiques appropriées à une époque donnée. Pour Audigier aussi⁸, c'est par la construction de représentations conceptuelles que le processus d'apprentissage de l'élève se met en branle, processus en lui-même profondément complexe. Il en découle l'acquisition chez l'élève de ces connaissances, si importantes en histoire. Ces représentations conceptuelles «décrivent, organisent, résument, expliquent, orientent»⁹, selon ce que nous en dit Henri Moniot. Au fait, dans l'élaboration «de nouvelles connaissances, l'élève fait appel à tout un arsenal de savoirs déjà présents, de représentations immanentes et implicites, issues de l'école, de son expérience personnelle, de la culture familiale, ou de ses différentes pratiques sociales (dont l'usage de plus en plus important des médias)»¹⁰. Qui plus est, par delà les processus d'apprentissage propres aux adoles-

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Propositions pour une refonte...

cents, la conceptualisation est d'emblée «présente tout au long du cheminement de la pensée historique»¹¹. Cette conceptualisation permet de guider l'investigation, favorise la distanciation des sources utilisées, ce qui promet l'analyse et «permet de transformer l'offre chaotique des sources en un ensemble ordonné et structuré»¹².

Toutefois, contrairement à ce qui s'est passé en 2006 avec la confection du programme joignant histoire et éducation à la citoyenneté en histoire nationale, le MELS aurait tout avantage, par souci de transparence, à expliciter et à rendre compte de la sélection qu'il fera des concepts. En effet, il faut bien savoir «que l'utilisation des concepts n'est pas neutre et que derrière les mots se cachent un débat intellectuel ou politique et des représentations sociales. Les concepts par certains aspects sont des armes»¹³. Par exemple, si l'on persiste au MELS à surutiliser le concept de démocratie comme on le fait déjà au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté, il ne faudrait pas oublier de mentionner qu'aucune des six constitutions ayant présidé à la vie politique n'a été avalisée démocratiquement dans l'histoire du Québec depuis 1763. C'est une donnée bien importante de notre histoire.

Elle doit être enseignée et apprise.

Conclusion

Voici donc tracées quelques grandes lignes et suggestions qui pourraient accompagner la refonte de ce cours d'histoire du Québec-Canada offert à nos adolescents. À notre avis, il y a plusieurs grands avantages pratiques à ces propositions. Elles ne remettent d'abord pas en cause l'approche de fond du programme actuel à plusieurs égards et elles pourraient être développées puis s'appliquer dans les classes dans un laps de temps relativement court, ne se comptant pas en années. Sauf erreur d'ailleurs, c'est dans cet esprit que le gouvernement a mandaté le comité présidé par Jacques Beauchemin.

Il y en aurait évidemment encore long à dire, mais bornons-nous à ajouter que les «Ailleurs» du programme actuel devraient dans une bonne mesure être mis de côté pour plutôt favoriser des comparaisons significatives pour notre histoire. Ainsi, on devrait se limiter à mettre en lien l'histoire de France, celles d'Angleterre et de Grande-Bretagne et celle des Treize colonies anglo-britanniques devenues les États-Unis avec l'histoire du Québec-Canada. Ce sont celles dont les liens sont les plus directs et explicatifs de

notre histoire nationale.

Enfin, on devrait aussi porter une attention particulière à la sélection des repères culturels qui permettront d'enrichir chacune des nouvelles réalités nationales historiques. La spécificité nationale des Canadiens, devenu Canadiens français puis Québécois, devrait en ressortir clairement (ce qui ne veut pas dire d'oublier les Anglo-québécois, au contraire), tout comme l'importance relative des interpénétrations et influences culturelles de toutes sortes qui ont marqué l'histoire de la Nouvelle-France devenue le Québec et/ou le Canada. C'est en effet au prix d'une couverture cherchant l'équilibre quant à l'intégrité de ce que fut véritablement l'histoire du Québec-Canada aux plans politique, social, économique, et culturel que le développement approprié de l'esprit critique de l'élève pourra le mieux se faire, cela est incontournable. Il s'agit là d'une chance à ne pas manquer et d'une belle opportunité pour continuer de façonner cette histoire du Québec, somme toute si belle et si édifiante à bien des égards. En effet, pour une nation comme celle du Québec comme pour bien d'autres, le rôle de la mémoire «n'est pas de célébrer la messe du passé, c'est d'aider à imaginer l'avenir»¹⁴.

Références

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Propositions pour une refonte...

bibliographiques

¹ L'auteur a beaucoup écrit sur ce débat. Le texte qui le résume le mieux et le plus en profondeur se trouve dans le livre de Bouvier, Félix, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche (dir.) (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*, Septentrion, Québec, p. 397-423.

² Ibid., p. 405.

³ À titre d'exemples se rapprochant de cette affirmation, voir Seymour, Michel (2007). «L'impossible neutralité face à l'histoire». Remarques sur le document de travail du MEQ "Histoire et éducation à la citoyenneté", *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 2, hiver, p. 19-37. Voir aussi Prud'homme, Julien (2008). «La réforme du programme d'enseignement d'histoire nationale et ses acteurs, 1963-2006», dans Bouvier, Félix et Michel Sarra-Bournet (dir.). *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Septentrion, Québec, p. 43-52 et voir Michel Sarra-Bournet (2008). «Enseigner l'histoire du Québec : avec ou malgré le «renouveau pédagogique»», dans Ibid., p. 142-174.

⁴ Denise Angers, Jacques Beauchemin, Éric Bédard,

Jean-Paul Bernard, Marc Chevrier, Robert Comeau, Micheline Dumont, Jean-Marie Fecteau, Lucia Ferretti, Alain G. Gagnon, Yvan Lamonde, Laurent Lamontagne, Josiane Lavallée, Martin Pâquet, Guy Rocher, Jacques Rouillard, Louis Rousseau, Michel Sara-Bournet, Michel Seymour, Denis Vaugeois (2006). «Le programme d'histoire au secondaire. Une nouvelle version à recentrer», *Le Devoir*, 28 septembre, p. A-7.

⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*, Québec, gouvernement du Québec, p. 11-21.

⁶ Des dizaines et des dizaines d'articles furent publiés à ce sujet au printemps et à l'été 2006 surtout. Entre autres, voir à propos de la 1^{ère} version du programme : Bouvier, Félix et Laurent Lamontagne (2006). «Quand l'histoire se fait outil de propagande», *Le Devoir*, 28 avril, p. A-9.

⁷ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). Op. cit.

⁸ François Audigier (1997). *Concepts, modèles, raison-*

nement : didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : actes de colloque, Institut national de la Recherche pédagogique, Paris.

⁹ Henri Moniot (1993). *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris, p. 100.

¹⁰ B. Jousson et A.-L. Schapira (1997). «Représentations des élèves et construction de quelques concepts liés au mécanisme de formation des prix des marchandises», dans F. Audigier (dir.). Op. cit.

¹¹ Mostafa Hassani Idrissi (2008). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, L'Harmattan, Paris, p. 163.

¹² Idem.

¹³ Ibid., p. 157.

¹⁴ H. Moniot, Op. cit., p. 158.

LE CINÉMA EN CLASSE D'HISTOIRE AU SECONDAIRE : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES D'UNE ENQUÊTE SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

BASTIEN SASSEVILLE, PH.D. ÉDUCATION, PROFESSEUR EN DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL, UQAR; MARIE-HÉLÈNE MARQUIS, M.A. ÉDUCATION, AUXILIAIRE À LA RECHERCHE, UQAR; JULIE SARAULT, M.A. HISTOIRE, UQAM, AUXILIAIRE À LA RECHERCHE, ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION, UQAR

Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire a, entre autres, pour objectif de former l'élève à la pensée historique. Cependant, plusieurs études tendent à démontrer que l'acquisition de celle-ci chez l'élève demeure difficile sans un travail explicite de la part de l'enseignant visant le développement d'une conscience historique critique (Duquette, 2010). Ainsi, les recherches (Martineau, 1999; VanSledright, 2001; Duquette, 2010) montrent que les élèves maîtrisent peu la pensée critique, considérant l'histoire comme un récit dont la véracité ne peut être mise en question. Selon Duquette (2011, 2012), un travail explicite visant le développement de la conscience historique pourrait être une solution envisageable : amener l'élève à concevoir l'histoire comme un construit contextualisé et à mieux saisir de quelles manières cette contextualisation peut influencer sur le travail d'élaboration des récits historiques et sur leurs interprétations afin de parfaire son sens critique et sa capacité à mieux expliquer le passé pour comprendre le présent et, à terme, envisager l'avenir.

Pensée et conscience historiques

Une revue de la littérature a permis de mieux définir ce que sont la pensée et la conscience historiques. La première se compose de deux aspects principaux : la perspective et la démarche. La perspective historique représente le cadre de référence destiné à guider le questionnement et orienter l'interprétation du passé. Elle réfère à une démarche de problématisation du passé, propre à l'historien. Elle comporte cinq éléments : *historical significance*, que l'on pourrait définir comme étant l'im-

portance attribuée aux faits historiques. Elle comporte également la continuité et le changement, les causes et les conséquences, l'empathie historique et la prise en compte de la complexité du passé. La démarche historique quant à elle, de nature méthodologique, réfère à la démarche hypothético-déductive. L'élève s'interroge sur un objet d'histoire, émet des hypothèses qu'il vérifie à l'aide des documents disponibles, se montre critique par rapport à leur fiabilité, afin de parvenir à répondre à sa question de départ.

La conscience historique est

plus difficile à saisir et sa définition varie selon les auteurs. Elle peut être conçue globalement comme un comportement permettant d'interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur. C'est l'état dans lequel et à travers lequel nous pensons l'histoire. Selon Duquette (2010), elle peut être de deux ordres : non réfléchie ou réfléchie quand elle est critique. Elle implique de la part de l'élève, pour devenir réfléchie, un travail de recul et de réflexion sur l'histoire. Elle impose donc l'élaboration d'une perspective globale, solidement an-

Le cinéma en classe d'histoire...

créée dans la démarche, afin d'effectuer un nécessaire aller-retour sur le long terme historique.

Pourquoi exploiter le cinéma en classe d'histoire ?

Le cinéma est souvent utilisé en classe d'histoire au secondaire afin d'initier l'élève aux faits historiques. Dans le PFEQ (MELS, 2003), le domaine général de formation Médias invite d'ailleurs l'enseignant à former l'élève à la lecture et la critique des médias.

Selon nous, le cinéma en classe d'histoire peut mener à l'apprentissage de la pensée historique, selon des critères déjà établis par Martineau (1999). Cet apprentissage, selon lui, vise un développement intellectuel explicite. Il est basé sur la résolution de problèmes et se réalise dans un cadre d'interactions sociales. Il fait également appel à la métacognition, au sens où l'élève se penche sur sa démarche, la corrige et l'affine sur le long terme. Il s'insère donc dans un cadre de pratique fréquent. Il vise finalement au transfert des habiletés acquises au cours de l'apprentissage à d'autres contextes.

En ce sens, le cinéma, dans un contexte d'application réfléchi et bien encadré, peut répondre aux critères proposés par Martineau. Il initie l'élève aux faits historiques, à

diverses interprétations de l'histoire proposées par le film, et permet le développement, dans un contexte signifiant pour l'élève, de compétences relatives à l'analyse du contenu historique (avéré ou implicite) et, si approprié, à l'analyse critique du médium, compétences privilégiées dans le PFEQ. Il peut amener, en outre, à la construction de la perspective nécessaire au développement d'une conscience historique réfléchie.

Pour ce faire, nous devons réfléchir au rapport entre cinéma et histoire. Les œuvres cinématographiques sont le produit d'une époque, d'un univers intellectuel précis, d'un contexte social déterminé et, dans le cas de films historiques, constituent un commentaire sur l'histoire que l'élève s'approprie, analyse et sur lequel il peut émettre des hypothèses, réfléchir et débattre. Les problèmes posés peuvent être de deux ordres, selon la double nature des œuvres cinématographiques. Il y a le cinéma sur l'histoire et le cinéma dans l'histoire, donc plus précisément le cinéma comme interprétation de l'histoire et le cinéma comme source historique. Nous pouvons d'ailleurs considérer que l'histoire au cinéma évolue avec la connaissance historique. Il importe également

de distinguer cinéma d'époque et cinéma historique, catégories qui imposent des démarches différentes. Le cinéma d'époque, qui propose une intrigue qui n'est pas basée sur des faits ou personnages historiques, est utilisé pour amener l'élève à réfléchir sur le contexte social, politique ou économique de l'époque décrite dans le film. Plusieurs films de ce genre, bien qu'ils reposent sur des situations fictives inscrites dans le passé, sont suffisamment documentés au plan historique à cet égard. Le film historique propose une interprétation de faits historiques avérés, de situations tirées de l'histoire ou d'éléments biographiques de personnages historiques. Il peut donc être traité comme une source indirecte et être confronté à d'autres sources sur le même sujet, permettant d'affiner chez l'élève ses réflexes critiques, de séparer les faits historiquement ancrés de la fiction (ou des libertés prises par le réalisateur), de repérer certains anachronismes, d'identifier certaines interprétations de l'histoire, controversées ou non.

Hors de la classe, le cinéma reste la façon la plus fréquente par laquelle les élèves entrent en relation avec l'histoire (Martineau, 2010). Cependant, ce contact demeure ludique et n'incite pas l'élève

Le cinéma en classe d'histoire...

à développer des réflexes critiques face à l'histoire. Si cette dernière est perçue en classe par l'élève comme une vérité rarement remise en question, cette façon de concevoir est également caractéristique de la manière dont est perçu le contenu historique présenté au cinéma. L'analyse critique de films (l'analyse de films comme construit et la mise en parallèle de ce type de construit avec les récits scientifiquement élaborés en histoire) nous apparaît alors comme une voie prometteuse.

Le cinéma en classe d'histoire ne constitue cependant pas une approche nouvelle. À l'étranger comme au Québec, il est déjà utilisé régulièrement par les enseignants d'histoire et ce, à diverses fins (Condé, Fonck & Vervier, 2006; Marcus et al, 2010; Weinstein 2001) : mettre en image le passé, développer des compétences à l'analyse et à l'interprétation, explorer des situations conflictuelles et/ou controversées, explorer diverses interprétations historiques ou encore pour susciter l'empathie face aux réalités sociales du passé. Il existe cependant peu de données à ce jour au Québec sur cette utilisation par les enseignantes et enseignants en classe d'histoire.

La démarche de recherche
À partir de ces considéra-

tions, nous avons privilégié une démarche en deux volets. Tout d'abord, afin de savoir quelles sont les pratiques actuelles des enseignantes et enseignants en classe d'histoire au secondaire au Québec, nous avons décidé de réaliser une enquête préliminaire sur cette utilisation du cinéma en classe (2012-2013). Nous avons prévu ensuite l'élaboration et la mise à l'épreuve d'une approche visant à exploiter le cinéma en classe d'histoire afin de développer chez l'élève la pensée et la conscience historiques. Cette approche, en cours d'élaboration, sera basée en partie sur les résultats de l'enquête. Ce second volet a fait l'objet d'une demande de financement auprès du FQRSC à l'automne 2013.

La présente communication fait donc état des résultats préliminaires obtenus par le premier volet : l'enquête sur les pratiques des enseignants. Une analyse plus approfondie des données sera réalisée durant l'hiver 2014 et fera l'objet d'une communication subséquente.

L'enquête visait à répondre à plusieurs interrogations : Le cinéma est-il utilisé par les enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire? Si oui, dans quel but? Dans quel contexte? Quelles ressources sont utilisées (type d'œuvres)

et à quelle fréquence? Ces œuvres sont-elles associées à des activités d'apprentissage précises?

Méthodologie de l'enquête

Nous avons choisi, pour réaliser cette enquête, la formule du questionnaire auto-administré. Comme nous désirions rejoindre le plus grand nombre possible de participants, dans toutes les régions du Québec, nous l'avons rendu disponible en ligne grâce à un hyperlien vers le site Fluid Surveys. L'adresse électronique menant au questionnaire était accessible à partir des sites de la SPHQ, de l'AQEUS et Récitus, qui nous ont gracieusement assuré leur soutien. À la fin du questionnaire, nous sollicitons la participation des répondants à une entrevue téléphonique afin d'explicitier leur point de vue.

Dix-sept questions (choix de réponses et à développement) portaient sur les pratiques des enseignantes et enseignants, le contexte pédagogique d'utilisation, les activités pédagogiques proposées, les œuvres exploitées ainsi que les besoins et obstacles rencontrés. Nous avons obtenu 52 réponses valides. Les répondants étaient, pour la moitié, originaires de Québec (15) et de Montréal (10); l'autre moitié provenait de diverses régions du Québec :

Le cinéma en classe d'histoire...

Montérégie, Outaouais, Chaudière-Appalaches, Bas St-Laurent, Gaspésie, Côte-Nord. La collecte s'est déroulée du 4 février au 16 mai 2013. Pour ce qui est des entrevues, six furent réalisées en mai et septembre 2013. Les répondants sont tous des enseignantes et enseignants en univers social au secondaire qui utilisent régulièrement le cinéma en classe.

L'utilisation pédagogique de ce médium en classe d'histoire

Dans l'ensemble, les répondants nous ont indiqué qu'ils utilisaient le cinéma en classe d'histoire afin de mieux faire comprendre aux élèves le contexte et les faits historiques. Le cinéma permet aussi, selon eux, de faciliter l'acquisition de concepts complexes. Il permet également, dans une moindre mesure, de relier de manière plus explicite diverses parties de la matière. Enfin, il permet de faire des liens entre les situations, les modes de vie et les périodes abordées et parfois de faire des liens avec d'autres disciplines scolaires.

À cet égard, le cinéma est surtout utilisé pour mettre l'histoire en image et exploiter l'aspect visuel afin de parfaire la compréhension de l'élève, de rendre l'histoire plus concrète et vivante. Les enseignantes et enseignants se réfèrent d'ailleurs réguliè-

rement au vieil adage : « Une image vaut mille mots ». Le cinéma sert aussi à contextualiser les faits historiques en rendant plus tangibles les faits abordés en classe. Selon les répondants, il peut diversifier la pédagogie en introduisant une approche autre que celles habituellement employées. Enfin, il est considéré par plusieurs comme essentiel à la formation culturelle de l'élève. Ce dernier est ainsi mis en contact avec des œuvres diversifiées et culturellement pertinentes. Enfin, seulement quelques participants ont indiqué utiliser le cinéma simplement pour faire une pause dans l'apprentissage ou introduire une forme de divertissement en classe. Aucun répondant cependant n'a mentionné explicitement l'exploitation du cinéma pour former l'élève à la pensée, à la méthode historique, ou encore pour développer chez l'élève la conscience historique.

La durée d'utilisation du cinéma en classe se révèle très variable, entre quelques minutes à trois heures par étape. Pour la plupart, les enseignantes et enseignants interrogés choisissent de présenter des extraits, selon leur pertinence, lorsque les œuvres sélectionnées sont trop longues.

Les activités pédagogiques associées au cinéma en

classe sont constituées de débats, de discussions ou de questions, axés sur le contenu explicite de l'œuvre présentée. Quelques participants nous ont mentionné utiliser le film en lien avec des analyses sur la justesse des faits historiques ou les anachronismes. Un film peut parfois introduire un thème ou sujet d'un travail de recherche ou être utilisé comme transition d'un thème de programme à l'autre.

Nous avons ainsi catégorisé ces activités, selon Bloom, pour en arriver à la conclusion que la plupart des activités proposées visent avant tout l'acquisition de connaissance, la compréhension de faits ou d'événements (connaissances déclaratives), donc des activités de premier niveau. Certaines d'entre elles proposent des analyses plus élaborées, mais les participants se sont montrés peu explicites à ce sujet. L'application de la méthode historique, ou de certaines étapes de la méthode, à l'intérieur de ces activités ne sont pas explicitement mentionnées.

Les œuvres utilisées en classe

Nous avons aussi questionné les participants sur le type d'œuvres exploitées en classe. Les réponses furent nombreuses et variées. Pour ce qui est des œuvres cinématographiques, nous retrou-

Le cinéma en classe d'histoire...

vons majoritairement des productions populaires : *Gla-diateur*; *1492 Christophe Colomb*; *La liste de Schindler*; *Le patriote*; *Le dernier des Mohicans*; *Troie*; *Germinal*; *Marie-Antoinette*. Nous remarquons également des productions québécoises ou canadiennes : *Octobre*; *Robe Noire*; *15 février 1839*; *Nouvelle-France*; *Les ordres*; *La bataille de Passchendaele*; *J'ai serré la main du diable*.

Plusieurs participants font également appel à des séries télévisées. Nous supposons que le format et la durée sont plus appropriés à une exploitation en classe. Encore une fois, nous constatons une majorité de productions populaires : *Band of Brothers*; *Les piliers de la terre*; *Rome*; *Napoléon Bonaparte*. Plusieurs séries québécoises ou canadiennes sont populaires auprès des répondants : *Les filles de Caleb*; *René Lévesque*; *Duplessis*; *Marguerite Volant*; *Les tisserands du pouvoir*; *D'Iberville*. Enfin, les documentaires sont aussi appréciés de nos répondants. Ils ont l'avantage de présenter une situation ou un problème de manière assez exhaustive et de l'explorer en profondeur. On retrouve dans cette catégorie des films documentaires - *L'erreur boréale*; *Le monde selon Monsanto*; *Survivre au progrès* - et des séries documentaires et des émissions d'affaires pu-

bliques : *Tout le monde en parlait*; *Apocalypse*; *Une épopée en Amérique*; *J'ai la mémoire qui tourne*; *Les minutes du patrimoine*; *Amour, haine et propagande*; *Zone doc*; *Grands reportages*.

Le choix des œuvres

En grande partie, les participants effectuent leur choix en lien avec le contenu de programme et/ou la matière du cours. Plusieurs ont souligné la qualité de la réalisation, le réalisme et la rigueur historique comme critères de sélection. Certains déplorent leur méconnaissance des œuvres pertinentes et indiquent qu'ils choisissent en fonction de la disponibilité des films, ou de ce qu'ils connaissent, sans savoir s'il en existe de plus appropriées au contenu abordé en classe. Ils soulignent à cet égard le manque de ressources susceptibles de guider leurs choix et souhaitent par exemple avoir à leur disposition un site Web qui proposerait des films en lien avec les différents contenus ou thèmes de programme. Enfin, quelques participants ont indiqué que leurs choix cinématographiques se faisaient surtout selon l'intérêt suscité chez l'élève (action, langage, mise en scène) ou plus simplement selon leurs coups de cœur personnels.

Les contraintes liées à l'utilisation

La principale contrainte sou-

levée par les répondants demeure le temps nécessaire à la préparation d'une activité en classe faisant appel au cinéma. Le visionnement préalable, incontournable pour déterminer la pertinence du film selon le contenu de programme ainsi que pour le choix d'éventuels extraits appropriés, et la préparation d'une activité pédagogique adaptée exigent beaucoup de temps. L'utilisation d'extraits ne contribue pas à une exploration et à une compréhension approfondie des œuvres présentées. Ce qui explique sans doute pourquoi plusieurs préfèrent les séries télévisées ou les documentaires, d'une durée plus appropriée au contexte de classe. Ils signalent aussi le caractère inapproprié de certaines œuvres (violence, sexualité, langage), ce qui restreint d'autant les choix adaptés à des élèves du secondaire. Enfin, certains répondants ont signalé leur manque de formation sur le langage cinématographique, ce qui fait obstacle à une exploitation plus approfondie des œuvres retenues, afin de montrer par exemple comment le réalisateur manipule l'image, le dialogue ou la mise en scène dans le but de soutenir son point de vue, ce qui serait parfois nécessaire.

Conclusion : Atteinte des objectifs de l'enquête

Bien que nous ne puissions

Le cinéma en classe d'histoire...

affirmer que le cinéma soit utilisé par la majorité des enseignants d'histoire, il demeure selon les données préliminaires de l'enquête une ressource pédagogique appréciée et régulièrement utilisée en classe. Cette utilisation est cependant restreinte à quelques dimensions, principalement pour mettre l'histoire en image, initier l'élève à des faits, à des événements ou introduire et situer en contexte un événement ou une période spécifique. Aucun répondant ne nous a affirmé utiliser le cinéma pour développer chez l'élève la pensée et la conscience historiques.

La fréquence et le temps d'utilisation sont très variés, selon les objectifs pédagogiques poursuivis. Les œuvres cinématographiques autant que les séries télévisées sont mises à profit. Les documentaires figurent aussi en bonne place.

Cependant, il apparaît nécessaire de résoudre certains problèmes de temps et de conditions d'utilisation. Il faudrait de plus élaborer une démarche méthodologique et intellectuelle afin de permettre une meilleure exploitation du film en classe. Le second volet de la recherche devra explorer ces pistes. Pour ce qui est du support à la formation, la création d'un site Web proposant des œuvres liées aux contenus de

programme et des hyperliens sur l'analyse cinématographique est prioritaire.

Références

Condé, M.; Fonck, V. & Vervier, A. 2006. *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : De Boeck.

Duquette, C. 2012. Conscience historique et mémoire : du pareil au même? La place de la conscience historique en classe d'histoire. In *Formation et profession*, septembre 2012, pp. 42-44.

Duquette, C. 2011. *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse de doctorat. Université Laval.

Duquette, C. 2010. Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution? In Cardin, J.F.; Éthier, M.A. & Meunier, A. 2010. *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Montréal : Multimondes.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.

Marcus, A.S. et al. 2010. *Teaching History With film. Strategies for Secondary Social Studies*. New-York: Routledge.

Martineau, R. 2010. *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. PUQ : Québec.

Martineau, R. 1999. *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Montréal : L'Harmattan.

Stoddard, J. D. & Marcus, A. S. 2010. More Than "Showing What Happened": Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal*, vol. 93, no. 2, p. 83-90.

Vansledright, B. 2002. *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.

Weinstein, P. B. 2001. Movies as the Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher*, vol. 35, no. 1, p. 27-48.

LA GUERRE DES CANADIENS, 1756-1763

JACQUES MATHIEU, PROFESSEUR ÉMÉRITE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, SPÉCIALISTE DE L'HISTOIRE DE LA NOUVELLE-FRANCE ET SOPHIE IMBEAULT, HISTORIENNE ET ÉDITRICE

Note de la rédaction : Jacques Mathieu et Sophie Imbeault ont présenté une communication au 51^e congrès de la SPHQ (2013), dont vous retrouverez l'essentiel ici. Ils sont les auteurs de *La guerre des Canadiens, 1756-1763*, publié en 2013 chez Septentrion.

En guise d'entrée en matière, nous posons quelques questions aux personnes présentes; la première est de nature personnelle; la suivante est de l'ordre des connaissances générales. Quels sont ceux parmi vous qui savent comment leur ancêtre a vécu la guerre entre 1756 et 1763? Il n'y eut que 2 réponses positives sur une quarantaine de participants. De façon plus générale, à combien chiffrez-vous la population totale du Canada à la fin du Régime français? Entre 65 000 et 70 000. Si on enlève le nombre d'enfants, puis le nombre de femmes, il reste combien d'hommes adultes susceptibles d'être mobilisés comme milicien? De l'avis général, 15 000 miliciens canadiens ont participé à ce conflit.

On peut estimer en conséquence que toute la population canadienne, incluant la société civile, a été directement touchée; que plusieurs centaines de militaires (français et canadiens) sont décédés, laissant dans un deuil pénible une épouse, des enfants, un père ou une mère, sans compter le sort des prisonniers, les inquiétudes causées par l'éloignement et l'absence d'informations.

La motivation à la base de la production du livre *La Guerre des Canadiens* tient beaucoup à l'agacement provoqué par les perceptions, à l'effet qu'il s'agit d'une guerre entre les Français et les Anglais que l'on a nommée la guerre de Sept Ans ou encore *The French and Indian War*. Pourtant, 40% des morts sont des Canadiens et aucune famille n'a été épargnée.

Cette communication s'inscrit dans le contexte d'un rapport à l'histoire, à la mémoire et à l'identité. Elle cherche à comprendre les rapports entre l'évolution des sensibilités sociales et celle des rappels du passé. Elle s'interroge sur de nouveaux usages du passé dans les enjeux de mémoire, principalement au Québec. Finalement, elle invite même à réviser le contenu des programmes de formation pré-universitaires.

Constats généraux

Dans les perceptions collectives et dans les manuels d'histoire, l'on met généralement de l'avant trois éléments prépondérants :

- ⇒ La guerre entre les Français et les Anglais en Amérique du Nord;
- ⇒ La bataille des plaines d'Abraham et la mort des deux généraux;

⇒ L'abandon de la France par le traité de Paris en février 1763.

Si l'on y ajoute l'aboutissement du conflit et la construction du souvenir par le vainqueur, il en résulte que, pour les Québécois d'aujourd'hui, cette guerre est en quelque sorte devenue le fait des autres, une façon de s'en exclure, de construire son identité par omission. Dans ce cas comme dans d'autres, les rappels de la guerre se ramènent à des symboles qui font oublier les drames individuels, l'horreur concrète et quotidienne vécue par les personnes.

Les éléments les plus méconnus de cette histoire demeurent l'effet de l'invasion militaire sur la population civile : l'insécurité, les déplacements forcés, la recherche d'abri, le refuge dans les bois, la perte de moyens de subsistance, le

bombardement de la ville, la dévastation des campagnes, le rationnement qui confine à la famine, sans compter le sort des veuves de guerre. À ces situations, il faut ajouter les pertes financières et les inquiétudes des anciens militaires, des administrateurs français et des membres de l'élite sociale quant à leur devenir au lendemain du conflit.

Les réalités vécues

On sait bien peu de choses sur les effets de ce conflit militaire en Amérique du Nord. Pendant tout le XX^e siècle, la mémoire collective québécoise a plutôt retenu le fait que le territoire québécois n'avait jamais connu les affres de la guerre. Quelle erreur ou plutôt quel oubli, volontaire ou non !

Parmi les petits événements au quotidien qui ont retenu l'attention, les bals organisés à Québec par les généraux de l'armée française durant l'hiver 1759 ont disputé la primauté d'information aux effets du rationnement qui a amené environ 400 femmes à descendre dans la rue. Cet exemple est d'ailleurs assez symptomatique de la tendance amnésique prise par la construction mémorielle. Beaucoup d'autres événements reliés aux drames et aux difficultés vécus par les Canadiennes et les Canadiens sont demeurés mécon-

nus.

Le destin des miliciens mobilisés pour défendre les lointaines frontières de la colonie, leur mode de vie et celui de leur famille frisent le mystère. C'est par centaines, voire par milliers que des groupes de miliciens sont envoyés au sud du lac Champlain, vers les forts Saint-Frédéric ou encore à l'île-aux-Noix, tandis que d'autres sont acheminés dans la région des Grands Lacs. Et bon nombre sont décédés sans laisser de traces. Qu'arrive-t-il aux mères de famille d'enfants en bas âge de cette population dont 80% vit d'une agriculture de subsistance en milieu rural ?

Le déplacement de la population civile au cours du conflit demeure également méconnu. Gaston Deschênes a montré que dans la Côte-du-Sud, les miliciens ont gagné la région de Québec, tandis que les femmes et les enfants se sont réfugiés dans la forêt avec le bétail. Tous les habitants de l'île d'Orléans, à une personne près, ont quitté précipitamment à la fin de mai pour aller loger dans des abris de fortune dans les troisième et quatrième rangs de Beauport, ainsi qu'à Charlesbourg. Des paroisses de la Côte-du-Sud, ainsi que Neuville et Trois-Rivières ont également accueilli des dizaines de réfugiés. Il faut tenter d'imaginer

leur mode de vie et les conditions de salubrité de ces familles souvent logées à plusieurs dans des granges.

De l'histoire des résistances locales et des curés récalcitrants, hormis l'épisode du massacre du curé Robineau et de sa dizaine de miliciens scalpés par les Rangers, on ignore tout ou presque (même le fait que la mère du curé Robineau, âgée de 73 ans, vit encore à ce moment). Il en est de même de l'histoire du curé d'Youville de Pointe-Lévy qui se déplace vers une autre paroisse à l'intérieur des terres avec 250 paroissiens. Poursuivi par les troupes britanniques, il est ramené et retenu prisonnier pendant plusieurs mois sur un bateau de guerre. Une fois libéré, il refuse d'obéir à l'ordre du gouverneur Murray de dresser un recensement des personnes et du bétail. L'évêque choisit alors de l'éloigner de la capitale coloniale pendant un certain temps.

Les lendemains de conquête entraînent des conditions de vie très difficiles, en particulier chez les membres de l'élite locale : militaires, administrateurs, fonctionnaires ou négociants. Quelques milliers de personnes sont déportées à différentes occasions. On estime le nombre de Canadiens à environ 600 en septembre 1759, 1400 en

HISTOIRE DU QUÉBEC

La guerre des Canadiens...

octobre 1760 et encore à 700 ou 800 à l'été 1761 pour ceux dont le congé pour vaquer à leurs affaires était expiré. La vie est pleine de soucis ; se succèdent une série de choix difficiles à faire et à vivre.

Cet exil forcé s'accompagne souvent de drames familiaux. Nombre d'officiers souhaitent ramener ou retrouver leur épouse. Charles-François de Lanaudière quitte avec son fils Charles-Louis, mais laisse derrière lui sa sœur ainsi que sa femme Louise-Geneviève Deschamps de Boishébert. Luc de Lacome de Saint-Luc quitte le 25 septembre 1761. Il s'embarque sur *L'Auguste* avec ses deux fils. Il laisse dans la colonie sa femme et ses trois filles. Mais le navire fait naufrage le 15 novembre. Il est l'un des 7 survivants sur les 121 passagers. Il y perd son frère, ses deux fils et deux neveux.

Le retour en France n'est pas facile. Il faut trouver où s'installer, tenter de renouer avec la branche aînée de la famille. Les installations sont temporaires : La Rochelle, Paris, Blois, Tours, où l'on tente de regrouper les Canadiens en leur offrant une demi-solde améliorée. Mais cette retraite forcée est source d'ennui et de moyens financiers réduits. Lanaudière père aimerait bien placer son fils qui, à 19 ans, est déjà lieutenant. Ce-

pendant l'offre d'une charge de capitaine au coût de 12 000 livres lui semble trop coûteuse. Cette situation n'empêchera pas le fils d'aller s'endetter en goûtant sans retenue aux loisirs et divertissements parisiens. En juillet 1762, sa femme décède à l'âge de 37 ans. Ainsi, il se retrouve veuf, en exil, sans emploi et embêté par les soucis d'argent. Pour sa part, Charles Deschamps de Boishébert quitte en 1760. En France, il épouse une lointaine cousine. Il ne réussit à vendre sa seigneurie de La Bouteillerie qu'en 1774, il est embastillé dans le contexte de l'Affaire du Canada et, même s'il est exonéré des accusations portées contre lui et malgré ses nombreux domaines, il n'obtient aucun poste dans la métropole jusqu'à son décès.

Le traité de Paris signé en février 1763 accorde un délai de 18 mois aux Canadiens pour choisir de revenir dans une colonie sous autorité britannique ou tenter de s'intégrer en France.

Il fallait assumer des pertes financières importantes et l'avenir paraît plutôt sombre. Où s'installer : retourner dans la vieille France et tenter de reconstituer un réseau de relations ou apprendre à vivre sous la tutelle d'un gouvernement britannique ? Comment refaire sa vie ? Peu im-

porte le choix des personnes, l'avenir demeurait incertain.

Encore faudrait-il trouver à s'occuper et s'assurer un revenu décent. Or, la signature de la paix offre peu d'opportunités à ces militaires de carrière. L'ennui et les soucis d'argent préoccupent. Il est possible de vendre les biens au Canada, mais à une valeur considérablement réduite et ce, à condition qu'ils n'aient pas été détruits durant le conflit. Et le remboursement de l'argent de papier tarde constamment, en plus de subir des dévaluations fréquentes.

Quatre mille Canadiens ont déclaré posséder de l'argent de papier ou des lettres de change pour une valeur totale de 4 millions de livres. La première dépréciation a été de 35%. La préoccupation est généralisée et fondée. La veuve Saint-Ours, mère de trois enfants, est pratiquement réduite à la dernière extrémité. En 1766, elle a réussi à convertir ses 4 400 livres en papiers de Canada en une rente de 54 livres par an. De ses 65 000 livres, Lanaudière réussit à en transformer moins de 35 000 livres en reconnaissances du Canada. Il n'en percevra que des intérêts de 4 et demi %.

Les capitaux d'un bon nombre d'entre eux ont été gelés de novembre 1761 à décembre 1763, le temps des procédures judiciaires enta-

HISTOIRE DU QUÉBEC

La guerre des Canadiens...

mées contre ceux qui auraient profité de la situation pendant les dernières années du Régime français pour s'enrichir. C'est l'Affaire du Canada. Charles Deschamps de Boishébert, par exemple, fit plusieurs mois de prison avant d'être acquitté par 21 commissaires sur 26. En fait, sur les 57 accusés de malversation, 21 furent reconnus coupables.

Le destin des petites gens n'est pas meilleur. C'est deux années après la Conquête que le nouveau gouverneur de la colonie, James Murray, écrit au secrétaire d'État à Londres pour lui faire part des doléances des familles de Québec privées de toutes nouvelles de la centaine de prisonniers retenus en Grande-Bretagne. On a vu ainsi 29 habitants de la petite paroisse de Château-Richer être faits prisonniers à bord d'un bateau, puis expédiés en Angleterre.

On ignorait que sur la Côte-du-Sud, peuplée au départ d'environ 7 000 habitants, les lendemains ont été encore plus dévastateurs que les batailles : de 30 décès par mois en moyenne à l'hiver 1759, on passe à 72 à l'hiver suivant. Le bétail a été volé, les maisons et les fourrages ont été brûlés. Entretemps, il avait fallu répondre aux exigences de la religion. On a ainsi vu

un bébé de 3 mois), enterrées à l'orée des bois pendant le siège de Québec, puis exhumées trois mois plus tard pour être inhumées dans le cimetière catholique.

Au tournant de l'année 1757-1758, en deux mois, des 2000 Acadiens qui ont échappé à la déportation et qui se sont réfugiés à Québec, 500 sont emportés par une épidémie de petite vérole ; 63 dans la seule semaine entre Noël et le premier de l'An. Que de drames familiaux méconnus !

Madeleine Doucet (1726-1810), mariée en 1748, gagne Québec en 1756 avec ses 5 enfants, mais sans son mari, dont on saura plus tard qu'il est décédé à New York, sans doute déporté. Ses deux frères, leur épouse et leurs enfants l'accompagnent, mais, eux aussi sont emportés par l'épidémie laissant une orpheline que Madeleine prend en charge. Madeleine a également perdu 4 de ses 5 enfants. En janvier 1760, elle se remarie encore une fois à un Acadien qui a perdu sa femme et 4 de ses 6 enfants. Au total, elle contractera 4 mariages et assumera la responsabilité d'enfants issus de 9 unions différentes, avant de décéder à son tour en 1804, âgée de près de 80 ans, après un veuvage de 13 années.

Au total, chez les Canadiens, en 1759-1760, 200 tués, 800

blessés, 1000 prisonniers, des dizaines de paroisses dévastées, 11 000 personnes touchées ; à Québec seulement 2000 personnes touchées par la destruction de 500 maisons. En somme dans la colonie, une personne sur quatre a été directement affectée par la mort, la mobilité, la dévastation.

De nouvelles tendances ont vu le jour en regard de tels événements

Si les exemples présentés font référence à des cas particuliers, ils s'inscrivent tout de même dans de grandes tendances sociales qu'il importe de mieux connaître.

Au XVIII^e siècle, le soldat tué sur le champ de bataille y est enterré de façon anonyme dans des fosses communes. Au milieu du XIX^e siècle, il commence à bénéficier d'une certaine reconnaissance ; les morts de la guerre de Crimée et de sécession, en France et aux États-Unis, sont souvent regroupés dans des cimetières spécifiques. Au XX^e siècle, une plaque individuelle dans un cimetière local marque le souvenir du militaire décédé au combat. Au XXI^e siècle, les corps sont rapatriés dans leur pays et leur localité d'origine et inhumés avec les honneurs de la guerre. Cette évolution des sensibilités sociales s'est également manifestée dans tout l'éventail des sciences hu-

HISTOIRE DU QUÉBEC

La guerre des Canadiens...

maines, dont l'écriture de l'histoire.

On constate rapidement que la production historique en vient à s'inscrire dans ces préoccupations sociales les plus actuelles. Cela semble particulièrement vrai dans un contexte d'insertion d'événements traumatiques dans le parcours de vie d'une personne, de groupes ou de collectivités nationales. Il faut toutefois retenir que chacun d'eux a vécu différemment les événements, ainsi que l'avant et l'après ; ce qu'illustrent mieux les parcours individuels.

La production de chemine-ments individuels est devenue tellement significative au plan social qu'elle a débouché sur des interventions de nature thérapeutique¹. On a noté son utilité pour tenter de comprendre les processus à l'œuvre dans les phénomènes de migration, de délinquance, de déviance et même de génocide. À une tout autre échelle, à Montréal, en collaboration avec les Archives nationales, a été créé un groupe « Passe-mémoire » qui, par l'histoire de vie, vise à resserrer les liens intergénérationnels. À Québec, la maison Michel-Sarrazin de soins palliatifs pour les personnes en fin de vie a également mis sur pied un projet d'histoire de vie qui atteint un très haut degré de satisfaction de la

part des personnes qui s'y livrent et des proches qui reçoivent ces confidences.

On peut rappeler l'importance attachée à l'été 2013 à la commémoration de la venue des filles du roi. Il faut surtout noter que l'on a moins insisté sur le groupe que sur la personnification de ces filles. On a reconstitué dans le détail l'itinéraire de 36 personnages historiques que l'on a voulu représenter.

Un autre aspect de ces changements sociaux vient de l'évolution des médias. Il y a 20 ans, on parlait des mass media, puis sont apparues les chaînes spécialisées. Maintenant, les pratiques personnalisées dominent ; chacun peut regarder ce qu'il veut, quand il veut, où il veut.

Plus près du sujet de la guerre de Sept Ans en Amérique du Nord, il faut signaler les travaux de Marcel Fournier et de Jean-Yves Bronze à la limite de la généalogie et de l'histoire qui ont relevé les noms de milliers de militaires français et canadiens qui ont combattu durant ce conflit. Le récent livre *Vivre la Conquête*, sous la direction de Gaston Deschênes et Denis Vaugeois, produit 25 biographies de personnages qui ont eu à affronter les effets du conflit armé. Dans notre livre *La Guerre des Canadiens, 1756-1763*, la préoccupation de l'individu a été étendue

aux proches des militaires. On notera dans ces ouvrages récents le rapport direct à un événement traumatique, la guerre².

Amnésie ou nouvelles tendances dans les rapports au passé ?

Dans la perspective d'un événement traumatique collectivement vécu, les rapports au passé rejoignent une mémoire des appartenances qui a considérablement évolué dans le temps. À l'amnésie apparente comme moyen de défense succède une nouvelle forme d'intelligibilité, une façon de réintroduire des sensibilités dans le rappel du passé, un inévitable ajustement du passé aux sensibilités du présent.

Cette attention portée aux individus permet de reconstituer des itinéraires particuliers. Elle tend à introduire un rapport à soi dans la relation au passé. Elle devient un processus culturel en action, une mémoire vivante qui s'approprie le passé pour assumer le présent. À la quête de savoir, elle ajoute en quelque sorte une quête de sens. Elle inscrit le présent dans une trajectoire, un itinéraire de vie, pas nécessairement collectif, mais nécessairement partagé. Elle débouche sur un rapport personnalisé à son propre passé. Comme l'écrivait Andreï Makine dans *La vie d'un homme inconnu*,

HISTOIRE DU QUÉBEC

La guerre des Canadiens...

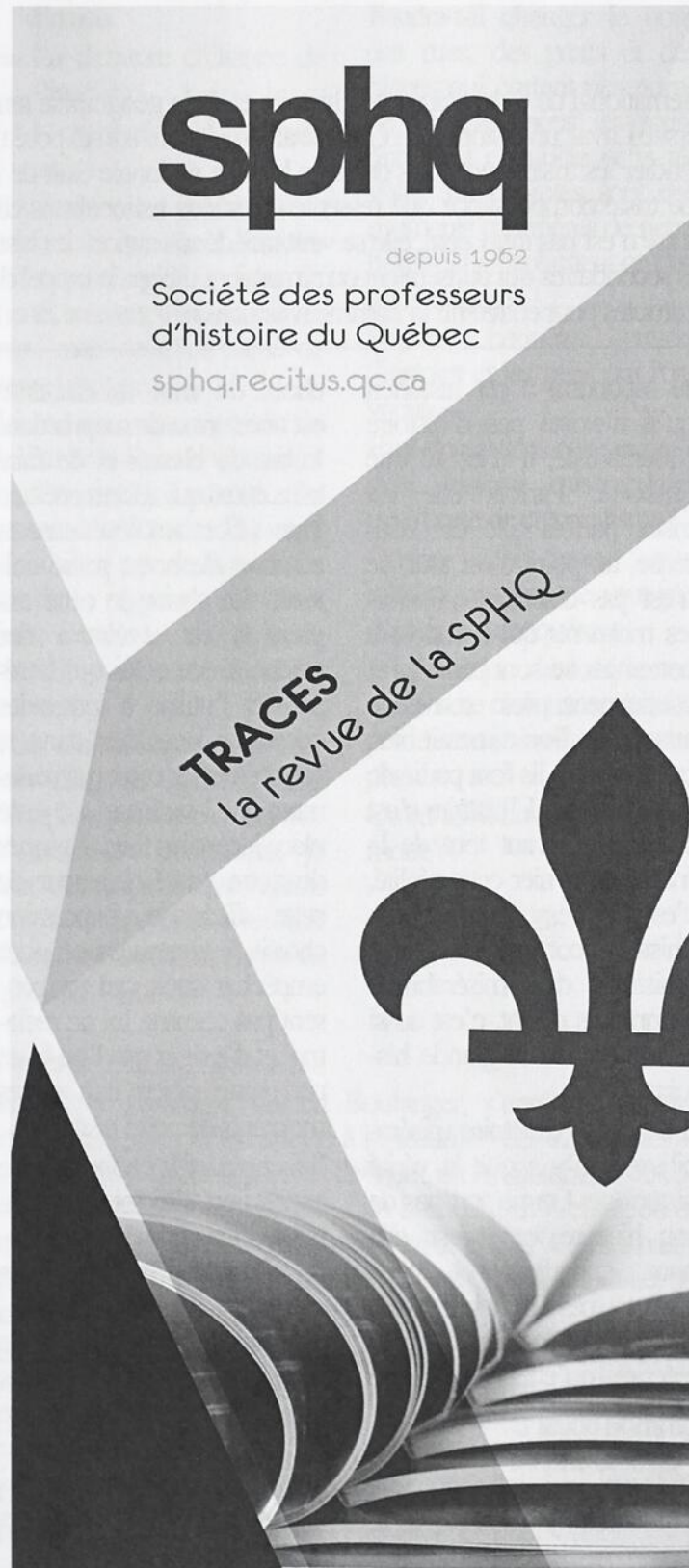
« La paix vient des fragments de vérité tirés de l'oubli ».

En ce sens et dans la mesure où on dit et on répète que l'histoire est fille de son temps, il serait utile d'ajuster les programmes de formation des jeunes en histoire.

Notes

¹ Gaulejac, Vincent de et Michel Legrand, *Intervenir par le récit de vie*, 2008, 336 p.

² Bronze, Jean-Yves, *Les morts de la guerre de Sept Ans au cimetière de l'Hôpital-général de Québec*, PUL, 2001. Fournier, Marcel (dir.), *Combattre pour la France en Amérique : les soldats de la guerre de Sept Ans en Nouvelle-France*, Mémoires de la Société de généalogie canadienne-française, 2009. Vaugeois, Denis et Gaston Deschênes (dir.), *Vivre la Conquête à travers plus de 25 parcours individuels*, tome I, Québec, Septentrion, 2013. Mathieu, Jacques et Sophie Imbeault, *La Guerre des Canadiens, 1757-1763*, Septentrion, 2013.



LE DEVOIR DE MÉMOIRE EN HISTOIRE

PIERRE LALONGÉ, CHARGÉ DE COURS

UQTR

Lors d'un colloque International de didacticiens de l'histoire et de la géographie tenu en octobre 2012 à l'Université Laval, un historien de Québec affirmait dans son exposé de départ que le choix de vouloir étudier les tristes moments de notre histoire nationale était de l'histoire misérabiliste. Une sorte de triste complaisance que ressentent certains nationalistes en mal de leur passé. Cette petite phrase n'est pas innocente, elle se veut une dénonciation des historiens et des enseignants des écoles secondaires qui utiliseraient ou aimeraient utiliser le rappel de la conquête et de la révolte des patriotes pour entretenir la flamme nationaliste.

Je répondrai à cet historien qu'il n'existe pas d'histoire misérabiliste, il n'existe que l'histoire. Parfois elle est triste, parfois elle est heureuse, un point c'est tout, ce n'est pas discutable. Parfois les moments qui composent notre histoire sont pénibles et contiennent des souvenirs amers que l'on aimerait bien oublier, mais ils font partie de notre histoire. L'histoire c'est d'abord et avant tout de la mémoire et nier cette réalité, c'est nier l'essence même de l'histoire comme discipline. L'histoire dite misérabiliste comme ils disent, c'est aussi et souvent de la grande histoire.

Il n'y a pas d'histoire misérabiliste, il n'y a que la vérité historique. On ne sort pas de son histoire, on y est, elle nous appartient et nous n'avons pas à en biffer des chapitres, à la nier, ou à la réécrire, qu'elle nous plaise ou non.

Sans pouvoir lire dans la tête de ceux qui utilisent cette expression, je crois que le

choix du mot misérabiliste est une forme de mépris dans le but de blesser et de faire taire ceux qui réclament une juste place aux événements sombres de notre passé collectif. Le choix de cette expression est révélateur des tendances de celui qui la répète et l'utilise à toutes les occasions possibles dans le but d'étouffer ceux qui réclament que l'on fasse une juste place à certains faits tragiques de notre passé. L'auteur de cette fâcheuse expression choisit de tirer au canon pour empêcher ceux qui ne pensent pas comme lui de réclamer et d'exiger que l'on fasse une juste place aux tristes moments de notre histoire.

Il faut placer le choix de cette expression, l'histoire misérabiliste, dans la même catégorie d'expressions blessantes que ceux qui choisissent intentionnellement de dire « les séparatistes » au lieu de les appeler par l'expression juste de nationalistes ou encore d'appeler les québécois « des nationaleux » ou encore les

syndiqués « des syndicaux ». Avez-vous remarqué que les québécois nationalistes n'utilisent pas des expressions semblables pour parler de l'autre groupe national, je veux dire les fédéralistes, par respect des convictions des autres. Toutes ces expressions ont la même intention : ridiculiser l'adversaire, celui qui ne partage pas leur lecture fédéraliste, vous remarquerez que je n'ai pas dit « fédéraleux ».

Dépassons notre histoire, celle de la nation québécoise, allons voir un peu ce qui se fait ailleurs, dans d'autres pays. Il serait impensable d'interdire, de bannir, de nier ou même de penser d'exclure les faits historiques suivants dans les pays où ces événements ont été vécus. Si on disait que ces pages de leurs histoires sont misérabilistes, ils seraient choqués et cela provoquerait des révoltes populaires, des manifestations, des éditoriaux virulents dans les journaux, et des accusations de dénigrement du passé:

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le devoir de mémoire...

- ⇒ Les franquistes en Espagne et en Catalogne;
- ⇒ La dictature au Portugal et la révolution des œillets;
- ⇒ L'affaire Riel au Manitoba et en Saskatchewan;
- ⇒ La déportation des Acadiens;
- ⇒ L'affaire Pinochet au Chili;
- ⇒ La guerre des 7 jours entre Israël et l'Égypte;
- ⇒ Interdire *La Marseillaise* en France à titre de chanson guerrière;
- ⇒ La guerre de Sécession aux É.-U.;
- ⇒ La 1^{re} et la 2^e guerre mondiale et nos relations avec l'Allemagne et le nazisme;
- ⇒ L'holocauste;
- ⇒ Le militantisme féminin en Angleterre;
- ⇒ Les frontières É.-U. Mexique;
- ⇒ Les sans-papiers en

France.
⇒ La dictature chilienne de Pinochet;
⇒ L'apartheid en Afrique du sud.

Il y a tellement d'autres cas à travers le monde. L'histoire est vivante, parfois riche de fierté, souvent triste de souvenirs, mais cela fait partie de notre héritage.

Ici, nous sommes passés de la fête de la Reine (Victoria) à la fête de Dollard des Ormeaux à la fête des Patriotes. Cela n'est pas de la trahison ou de la négation, c'est une juste lecture et relecture de notre histoire ancienne et récente.

Pour satisfaire ceux qui veulent faire de l'histoire une discipline politique au service d'une cause fédéraliste, je leur demande si leur vision du développement a le droit de se faire au détriment de ce que nous sommes?

Faudra-t-il changer le nom des rues, des parcs et des places qui portent des noms de patriotes pour les satisfaire? La conquête et la révolte des patriotes sont des moments charnières de notre histoire. Ils expliquent ce que nous sommes.

Soyons honnêtes envers l'histoire et les gens qui l'ont vécue.

Faut-il voir dans cette expression, histoire misérabiliste, une forme de colonialisme?

On se cache quand on a honte, quand on ne veut pas déplaire au conquérant.

La négation historique est une forme choquante de mépris envers soi-même et notre passé.

Qu'en est-il du devoir de mémoire?

Décès de Gilbert Boulanger



www.leplacoteux.com

Passionné de l'aviation, Gilbert Boulanger, s'enrôle à 18 ans comme mitrailleur et est affecté à l'escadrille 425 «Alouettes», notamment basée à Tholthorpe, près de York, en Angleterre. Il survécut miraculeusement à l'écrasement d'un bombardier Wellington et reçut la Croix du Service distingué dans l'Aviation (D.F.C.). Il a participé à plus de 37 missions de bombardement au-dessus de l'Italie, de la France et de l'Allemagne entre 1943 et 1945.

À 82 ans, il a publié, d'abord à compte d'auteur, ses touchants souvenirs de guerre sous le titre *L'Alouette affolée*, ensuite paru en 2010 chez Lux Éditeur. L'homme avait le tact et la sensibilité du conteur authentique qui a su garder la candeur du jeune homme qu'il a été. L'Alouette a reçu un grand honneur en Normandie. En 2010, la commune de Courseulles-sur-Mer a donné à son école primaire le nom de *Gilbert Boulanger*. Sébastien Vincent l'a bien connu et en parle abondamment sur son site *Le Québec et les guerres mondiales*.

HOMMAGE À LAURENT LAMONTAGNE¹

FÉLIX BOUVIER, UQTR

Mon cher Laurent, voici venue l'occasion de dire publiquement tout le bien que je pense de toi. Je te connais par la bande depuis le début de mon âge adulte alors que tu débutais ta carrière en enseignement des sciences humaines avec mon père comme collègue qui, je le sentais, t'estimait. Plus tard, au milieu des années 1990, je lisais tes articles dans *Traces* et je voyais aussi que tu étais chargé de cours à l'UQAM grâce au journal départemental d'histoire que je recevais. Tout ça m'impressionnait et je me disais que tu devais être quelqu'un de dynamique. L'avenir allait me le confirmer au centuple.

C'est à partir de 2001 que je t'ai mieux connu alors que tu oeuvrais pour le ministère de l'Éducation et que tu m'avais invité à travailler à la confection d'un examen final en histoire du Québec-Canada de 4^e secondaire. Puis, nous avons, avec Madeleine Vallières, Jérôme Chartrand et Cassandra Richmond, rédigé un manuel scolaire et son guide d'enseignement. Tu nous as alors tous aidés à saisir plus rapidement certains des fondements pédagogiques et didactiques de la réforme en cours.

Pendant ce temps, j'étais déjà membre du C.A. (Conseil d'administration) de la SPHQ (Société des professeurs d'histoire du Québec) où tu es venu me rejoindre avec Pascal Debien en 2003. Tu as si bien su t'y faire remarquer que dès l'année suivante tu en as été élu président. En 2005, une proposition d'étudier les possibilités de fusion avec la SPGQ (Société des professeurs de géographie du Québec) et la SPÉQ (Société des professeurs d'économie

du Québec) a été votée à l'assemblée générale de la SPHQ. C'est suite à cela que j'ai vraiment appris à te respecter profondément. Tu as su résister aux turpitudes du président du comité de fusion (Jacques Robitaille)² qui voulait rien de moins qu'unir les trois sociétés en faisant disparaître la SPHQ au passage, ce qui était peut-être le véritable but de l'opération, sait-on jamais. Par exemple, ce n'est que bien tard dans le processus que Laurent a su que la SPÉQ n'avait plus d'existence légale et que la personne qui siégeait en son nom au comité de fusion n'avait pas là de place légitime... En tous les cas, j'étais alors en étroite et très régulier contact avec toi et je constatais les pièges que l'on te tendait et auxquels tu as su résister, ce en quoi le C.A. t'a unanimement appuyé au printemps 2006.

Toujours est-il, ô hasard, qu'à la même époque nous avons découvert tout le côté profondément tendancieux quant au traitement de la question na-

tionale du projet de programme du mois d'avril 2006 en histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaires. Cette fois-là, tu m'as, comme toujours, fait confiance et appuyé dans une lettre dénonciatrice au journal *Le Devoir* le 28 avril 2006 que j'ai rédigée et que tu as cosignée avec moi³. Cette lettre a changé ma vie professionnelle et je crois pouvoir affirmer la même chose pour toi. Il s'en est suivi une avalanche de textes et de lettres aux journaux dans les semaines et les mois suivants qui n'ont pas d'égal dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec. Nous nous parlions alors pratiquement tous les jours et là encore, j'ai pu constater toute ta droiture et toute ta curiosité intellectuelle. Toi qui n'es pas un spécialiste au départ de l'histoire nationale du Québec-Canada, ta tasse de thé étant plutôt l'histoire du Haut Moyen-Âge, tu me posais quantité de questions et tu te documentais à une belle vitesse, ce qui t'a permis d'en

Hommage à Laurent Lamontagne

saisir bientôt bien des tenants et aboutissants des principaux enjeux du traitement pédagogique et didactique souhaitable de volets de l'histoire du Québec et du Canada en classe d'histoire.

Cela s'est poursuivi pendant des années. Pendant ce temps, tu sauvais la SPHQ, rien de moins. Tu es d'abord allé au front à l'assemblée générale mémorable du 27 octobre 2006⁴. Au-delà des votes extrêmement serrés qui sauvèrent la SPHQ ce soir-là, le temps fort de cette assemblée fut à mon sens la dignité avec laquelle tu as su accueillir l'attaque déplorable et agressive à ton égard d'un didacticien à la retraite et toujours influent dans le milieu. Quoi qu'il en soit, grâce à ton travail préalable des mois précédents, nous avons sauvé la SPHQ ce soir-là.

Par la suite, pendant cinq longues années, je t'ai vu travailler sans relâche, à organiser congrès après congrès, numéro de *Traces* après numéro de *Traces*, tenir un site de la SPHQ à jour de façon très informée et documentée, organiser les quatre C.A. annuels, répondre intelligemment et de façon toujours digne publiquement aux multiples demandes que reçoit

un président de la SPHQ et j'en passe. Pendant ce temps, on cherchait à scier les jambes de la SPHQ par en derrière en travaillant en certains milieux à l'affaiblir, voire à la détruire. Le C.A., toi et moi résistions, parfois contre vents et marées, en nous soutenant et en échangeant tous les deux parfois vigoureusement, mais toujours avec un profond respect l'un de l'autre.

Le Québec t'en doit une, Laurent. C'est ce que je pense profondément. Tu as été très courageux et tu as travaillé extrêmement fort aussi pour maintenir la SPHQ à flot et à la faire rayonner, même au cœur de l'adversité. Tu l'as fait jusqu'à la limite de tes forces physiques, je l'ai bien vu. Au nom du Québec et de la SPHQ, Laurent, merci. Il y en aurait encore long à dire. Je n'ai pas abordé par exemple tes connaissances didactiques profondes qui font à mon sens de toi un scientifique de haut vol, ce que les gens ne savent pas toujours. Moi je le sais et je me dois de te dire aussi ici que tu m'as profondément aidé à faire la transition depuis 2005 entre l'enseignement secondaire et cette carrière universitaire de didacticien. Ton accompagnement a

été vraiment précieux pendant ces années. Pour tout cela et pour bien d'autres choses encore, merci du fond du cœur Laurent.

Ton ami Félix.

Références bibliographiques

¹ Laurent Lamontagne a été membre du conseil d'administration de la SPHQ de 2003 à 2013 et son président de 2004 à 2011. Cet hommage a été prononcé le 2 novembre 2013, tout juste avant l'assemblée générale annuelle de la SPHQ tenue à Saint-Jean-sur-Richelieu.

² À ce sujet, voir Laurent Lamontagne (2007) «À deux amis didacticiens», *Traces*, vol. 45, no 4, p. 6-14.

³ Félix Bouvier et Laurent Lamontagne (2006), «Quand l'histoire se fait outil de propagande», *Le Devoir*, 28 avril, p. A-9.

⁴ Par honnêteté intellectuelle et par intégrité avec ce que Laurent Lamontagne a vécu pendant les cinq années suivant ce 27 octobre 2006, il convient d'ajouter ici que l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social (AQEUS) est née des suites de cette tentative de fusion avortée entre la SPHQ et la SPGQ, disparue le printemps suivant,

amenant avec elle plusieurs anciens membres de la SPHQ, dont ses anciens présidents Jacques Robitaille et Grégoire Goulet. Il est donc erroné de mentionner sans plus d'explications que l'AQEUS existe depuis les années 1960, comme l'a fait sa présidente les 12 et 13 octobre 2013 dans *Le Devoir*, p. 1-2. Si Lise Proulx (ancienne du C.A. de la SPHQ pendant plusieurs années, jusqu'en 2005) et l'AQEUS tiennent tant à cette filiation avec la SPGQ, qu'ils fassent donc leur congrès en juin comme le faisaient les enseignants de géographie jusqu'à la fin du XX^e siècle. Cela nous éviterait de pouvoir penser qu'un de leurs buts est de porter atteinte au rayonnement de la SPHQ, pour dire le moins, en visant précisément la même clientèle d'enseignants en se mettant directement en concurrence avec la SPHQ qui, elle, tient son congrès à l'automne depuis des décennies.

MACÉDOINE

WEBMESTRE DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 365 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?



Le cartable de Clio 13/2013. Dossier : Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin

Le dossier central de ce 13^e numéro du *Cartable de Clio* propose une réflexion sur le genre en histoire. Au croisement d'un développement historiographique important, d'une demande sociale forte, de propositions ou d'injonctions institutionnelles, un certain nombre de facteurs incitent les enseignant-e-s à faire entrer l'histoire des femmes et du genre à l'école.

Si l'histoire scolaire a encore des contenus principalement masculins, si la perspective de genre n'est pas encore devenue un objet d'enseignement, quelques signes de changement se laissent toutefois percevoir...

www.antipodes.ch

Pour et par des enseignants: Claude Gravel et Didier Hellier, Éditions Grahel : (514) 835-2706 www.editionsgrahel.com

sphq Depuis 50 ans, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. La SPHQ ne bénéficie d'aucune subvention. Devenez-membre. (514) 242-1645

Le conseil d'administration de la SPHQ 2013-2014

De gauche à droite : Tommy Jacob, enseignant, cs du Chemin-du-Roy ; Sandra Chiasson-Desjardins, étudiante de 2^e cycle en éducation, UQTR ; Félix Bouvier, UQTR ;

Madeleine Vallières, enseignante, cs des Hauts-Bois de l'Outaouais ; François Garceau, enseignant, cs de l'Énergie ; Valérie Lapointe-Gagnon, étudiante de 3^e cycle en histoire, Université Laval ;

Pascal Debien, enseignant, cs de Laval ; Raymond Bédard, enseignant, école internationale de McMasterville. Absente de la photo: Geneviève Goulet, enseignante, cs de Laval .

Vous déménagez bientôt? Afin de continuer à recevoir *Traces*, prévenez-nous au plus tôt de votre changement d'adresse!!! lhalle2@videotron.ca



Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, 2, 3 et 4 avril 2014 (Caen)

L'Université de Caen Basse-Normandie (ESPE de l'Académie de Caen) organise la prochaine édition du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, les 2, 3 et 4 avril 2014. Vous trouverez toutes les informations sur le thème de cette édition et l'appel à communications ainsi que le calendrier prévisionnel de ce colloque. Voir le site web de la SPHQ, Colloques et congrès.

1763. *Le traité de Paris bouleverse l'Amérique* (2013), Sophie Imbeault, Denis Vaugeois et Laurent Veyssière (Septentrion)

Après deux ans d'âpres négociations et de graves disputes, la France, l'Angleterre et l'Espagne signent à Paris le 10 février 1763 un traité de paix qui met fin à une guerre qui a embrasé les quatre coins de la planète. L'Amérique du Nord devient britannique. Le Canada, dont on ne connaît pas bien les limites, est officiellement cédé à l'Angleterre. 1763 est l'occasion de faire le point sur l'état de la Nouvelle-France avant la guerre, de se questionner sur la portée du traité et de revisiter les lendemains de conquête.

Q a
ou-
his-
res
Enl
de-
res
on.

CS
DS
ou-

ois
de
S

de
r
e

A

te
r
e
r
r

e
e
e
e
e
e
e

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834
 Adresse de retour
 SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
 LONGUEUIL, QC J4J 3X1

3/1 57 (R)
 Dépôt légal Bibliothèque
 2275, rue Holt
 Montréal Québec H2G 3H1

