

ISSN 0225-9710
Volume 35, N° 3 / Mai-Juin 1997

de la société
Professeurs
oire du Québec

TRACES

PER

S-339

BNQ

LETTRES À
MADAME MAROIS

LE PROFIL DE SORTIE
EN SCIENCES HUMAINES

LA CARTE
CONCEPTUELLE

DES CD-ROM EN
HISTOIRE GÉNÉRALE

LE CONGRÈS :
LIEU DE
PERFECTIONNEMENT



Le nom
référence
construit
humaine
représenté
laissé par
dirigé et
l'action de
SPHQ de
enseignent
La revue
et le dé e
de la Soc
ber. Elle
seigneur
perfection
gagement
de l'ensei
maire et
collégial.

Adresse
C.P. 21 9
214, rue
Sainte-Vie

Direction
Jean-Cla

Comité
André C
Marie-Fr
Pierre G
Laurent
Jean-Cla

Concept
Charles

Comité
Suzanne

Impres
Imprimerie

Publicité
Anne-M

Abonne
Jacques

Distrib
Louise

Tiré par
— L'au
— Date
— Num
port
— Tarif
— Tarif
les s
— Abon

inc
inc
est
th
Les ab
débou
après l
qui sui

TRAC
Le co
auteur
memb

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

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

Adresse postale de la revue :

C.P. 21 565
204, rue Saint-Charles
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R7

Direction de la revue :

Jean-Claude Richard : (514) 435-0244

Comité de rédaction :

André Charette
Mario Filion
Pierre Gingras
Laurent Lamontagne
Jean-Claude Richard

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Anne-Marie Grenier : (514) 622-7337

Abonnements :

Jacques Nolet

Distribution :

Louise Hallé

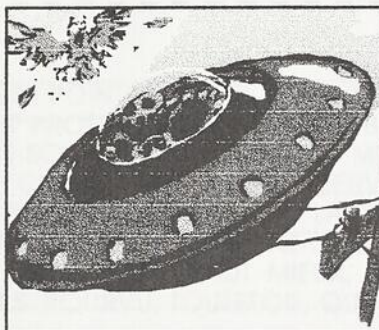
Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

- Envoi de publication
- Date de parution : mai 1997
- Numéro d'enregistrement 6323
port de retour garanti
- Parution : 5 numéros / année
- Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans
les frais d'adhésion.
- Abonnement annuel :
 - individus : 60 \$
 - institutions : 60 \$
 - retraités : 30 \$
 - étudiants : 22 \$

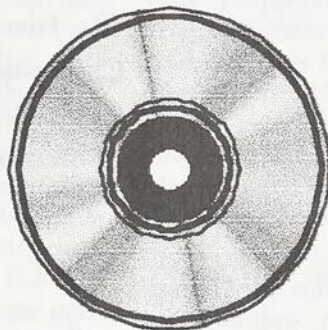
Les abonnements souscrits avant le 31 août débutent avec l'année en cours; ceux souscrits après le 31 août débutent en janvier de l'année qui suit.

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

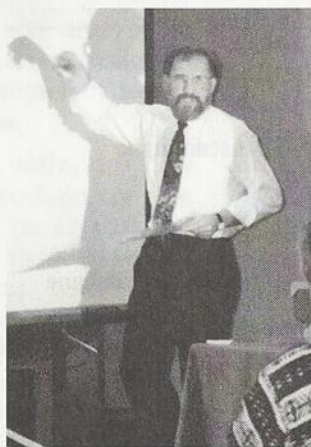
Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans REPÈRE depuis janvier 1989



LE CONGRÈS
P. 12



DES
CD-ROM
P.25



HOMMAGE À
ROBERT MARTINEAU
P. 11

En couverture:
Un atelier au Congrès de Montréal (1992)
(photo: Charlemagne)

VOLUME 35, N°3 SOMMAIRE

3	<u>GRAFFITI</u> • L'ÉTÉ PROCHAIN
4	LA SPHQ
4	<u>LA PRÉSIDENTE</u> • MADAME LA MINISTRE...
6	<u>ÉCHO DU PRIMAIRE</u> • LE PROFIL DE SORTIE EN SCIENCES HUMAINES
8	<u>ÉCHO DU SECONDAIRE</u> • DES NOUVELLES DU CONCOURS LIONEL-GROULX
10	<u>ÉCHO DU COLLÉGIAL</u> • LES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLÉGIAL — I
12	<u>TEMPS FORTS</u> • LE CONGRÈS DE SAINT- HYACINTHE
L'ENSEIGNEMENT	
14	<u>PERFECTIONNEMENT</u> • LA CARTE CONCEPTUELLE
18	<u>DIDACTIQUE</u> • LE PROGRAMME DE DEUXIÈME SECONDAIRE
25	<u>NOUVELLES TECHNOLOGIES</u> • DES CD-ROM EN HISTOIRE GÉNÉRALE
L'HISTOIRE	
28	<u>GRANDS ANNIVERSAIRES</u> • 1672 : L'ANNÉE DES SEIGNEU- RIES (SUITE)
35	<u>J'AI LU, VU, ENTENDU</u> • UN PATRIOTE DEVANT LA MORT
36	• ENFANTS DU NÉANT ET MAN- GEURS D'ÂMES



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

FORMULAIRE D'ADHÉSION

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

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

Nom:

PRÉNOM

ou

NOM DE L'ORGANISME

À l'attention de

ADRESSE

N° rue

Ville Province Code postal

TÉLÉPHONE

Résidence () Bureau ()

FONCTION

- Professeur
 Étudiant
 Directeur
 Conseiller pédagogique

autres : (précisez)

S'il s'agit d'un organisme :

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

NIVEAU

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

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas-St-Laurent-Gaspésie | <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 Québec | <input type="checkbox"/> 09 Côte-Nord | <input type="checkbox"/> 15 Laurentides |
| <input type="checkbox"/> 04 Mauricie-Bois-Francs | <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 Hors Québec |
| <input type="checkbox"/> 06 Montréal | <input type="checkbox"/> 12 Chaudière-Appalaches | |

COTISATION ANNUELLE

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

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date Code de la fonction

Montant Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte Reçu (pour fin d'impôt)

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

L'ÉTÉ PROCHAIN...

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR — TRACES

S I LE PRINTEMPS DAIGNE ENFIN SE POINTER LE NEZ, NOUS POURRONS, PEUT-ÊTRE ESPÉRER AVOIR UN ÉTÉ ET PROFITER DE VACANCES BIEN MÉRITÉES. IL FAUT AVOUER QUE LA «SAISON SCOLAIRE» A ÉTÉ PLUTÔT MOUVEMENTÉE ET QUE L'AUTOMNE S'ANNONCE CHAUD. QUE NOUS RÉSERVE LA MINISTRE? L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE OCCUPERA-T-IL AUTANT DE PLACE QUE NOUS LE SOUHAITONS DANS LES NOUVEAUX CURRICULUM? POURRONS-NOUS NOUS RÉJOUIR OU DEVRONS-NOUS RAVALER NOTRE DÉCEPTION? VAUT MIEUX, POUR L'INSTANT, SONGER À L'ÉTÉ ET OUBLIER CES TRACAS. POURVU, TOUTEFOIS, QUE L'HIVER DÉCIDE D'ALLER PASSER L'ÉTÉ AILLEURS...

L'équipe de TRACES n'a rien négligé pour que votre fin d'année et vos vacances soient ensoleillées. Bien sûr, nous vous tenons au courant des démarches que notre valeureux président a entreprises auprès de madame Marois. Il faut bien vous informer. Nous vous proposons également de prendre connaissance du projet élaboré par le G.R.S.H. comme profil de sortie pour le primaire. Des nouvelles aussi du concours Lionel-Groulx et une analyse de deux manuels en usage au collégial complètent le menu des échos.

Vous avez, enfin, des nouvelles du prochain congrès. Ça va bien de ce côté. Les rubriques *Perfectionnement* et *Didactique* vous feront passer de bons moments de réflexion. D'autre part, à la rubrique *Nouvelles technologies* — que nous avons inaugurée dans notre dernier numéro sous le nom de *Multimédia* — vous trouverez une liste analytique de quelques CD-ROM qui pourront agrémenter vos recherches documentaires.

Nous poursuivons la publication du tableau des seigneuries et, enfin, nous vous proposons deux ouvrages différents par leur contenu, mais tous les deux dignes d'intérêt, pour meubler les jours de pluie ou les heures de farniente sur des plages inondées... de soleil et vides de moustiques.

Entre temps, l'auteur de ces lignes aura contribué, comme membre du jury, au choix du — ou «de la» — récipiendaire du *Prix du gouverneur général pour l'excellence dans l'enseignement de l'histoire nationale*. J'ose espérer que les participants du Québec sont plus nombreux cette année qu'ils ne l'étaient l'an dernier. Le moment venu, je vous tiendrai au courant des résultats.

Et puis, il y a l'été...

L'été, c'est les vacances. Alors, même si le temps est moche, même s'il pleut, même si le soleil se fait rare, je vais m'interdire de me plaindre et m'obliger à en tirer le meilleur parti possible. Je vous propose d'en faire autant.

Nous prendrons donc tous

les moyens pour jouir de ce doux temps. Lecture, cinéma, baignade — si possible — voyages, ici ou ailleurs selon nos goûts et l'état de notre fortune, visite de musées et d'expositions, participation à des fêtes régionales ou à des festivals plus «huppés», mais pas nécessairement plus authentiques sont déjà inscrits à notre menu. Et nous restons à l'affût.

Y a-t-il quelque chose de plus intéressant pour un historien ou un professeur d'histoire que de fouler les lieux d'un événement célèbre ou de contempler des paysages qui ont marqué l'évolution d'une civilisation? Nous ferons tout en notre pouvoir pour permettre à notre imagination de se remettre, en de tels lieux, entre les bras de Cléo.

Je vous abandonne, allez! Je sens que la folle du logis commence déjà à déménager. Il est temps que je l'accompagne avant qu'elle ne s'égare.

Bonne vacances et, je l'espère, bon été.

MADAME LA MINISTRE...

GRÉGOIRE GOULET
PRÉSIDENT — SPHQ

V OICI LES TEXTES QUE J'AI SIGNÉS, COMME PRÉSIDENT DE LA SPHQ, POUR METTRE EN LUMIÈRE CERTAINES RÉACTIONS DE LA SOCIÉTÉ FACE À DES DISCUSSIONS, QUI ONT PRÉSENTEMENT LIEU AU MEQ, ENTRE LES REPRÉSENTANTS DE LA MINISTRE ET LES MEMBRES DU COMITÉ SUR LE CURRICULUM. CERTAINES QUESTIONS SONT POSÉES ET CES INTERROGATIONS DEVRAIENT MÉRITER DES RÉPONSES. DE PLUS NOUS AVONS OFFERT NOTRE ENTIÈRE COLLABORATION.

Québec, le 27 mars 1997

Madame Pauline Marois
Ministre de l'Éducation du Québec
Édifice Marie-Guyard
1035, rue de la Chevrotière
QUÉBEC, Québec
G1R 5A5

Madame la Ministre,

La Société des professeurs d'histoire du Québec vient à nouveau solliciter votre appui pédagogique dans le dossier du curriculum de l'élève au primaire et au secondaire.

Connaissant votre intérêt pour la place que doit avoir l'enseignement de l'histoire dans la formation de nos jeunes à tous les niveaux comme futurs décideurs de notre devenir collectif, nous sommes assurés d'attirer votre attention sur ce dossier. Notre demande s'avère d'autant plus justifiée que vous avez déjà annoncé que l'Histoire s'avère une des quatre matières de base pour tout élève terminant son secondaire. Nous ne pouvons que souscrire à cette initiative.

Vous n'êtes pas sans savoir

que les membres de notre société se posent constamment des questions reliées aux changements qui se préparent au sein de votre ministère:

—Quels seront les programmes enseignés aux niveaux primaire et secondaire ?

—Quel sera le temps alloué à l'enseignement de ces nouveaux programmes ?

—Quel sera le plan envisagé pour la formation initiale des futurs enseignants dans cette discipline ?

—Quelle sera la place réservée à l'intégration des communautés autochtones et culturelles et de la communauté anglophone dans la révision de tous ces programmes ?

Depuis deux ans la Société des professeurs d'histoire du Québec multiplie ses interventions pour obtenir un temps d'enseignement de l'histoire plus signifiant à tous les niveaux. Une société telle que le Québec peut aspirer à un mieux être qu'à la condition de bien connaître son passé, bien évaluer son présent pour s'assurer un meilleur avenir. La SPHQ a présenté deux rapports sur l'enseignement de cette dis-

cipline (le premier aux États Généraux d'août 1995 et le deuxième aux audiences de janvier 1996).

Nous avons noté, ainsi que beaucoup d'autres intervenants en éducation, une lacune fondamentale dans les connaissances historiques de nos élèves. À titre d'exemple l'émission «*Enjeux*» de mars 1997 qui signalait des aberrations au niveau des acquis en matière historique. Une telle méconnaissance de notre vécu, de notre patrimoine collectif exige, croyons-nous, des correctifs importants.

Nous souhaitons grandement que le Comité qui se penche actuellement sur les profils de sortie de nos élèves au secondaire, s'inspire et tienne compte des recommandations du rapport «*Se souvenir et devenir*», élaboré par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Rappelons que les membres de notre association ont participé aux réflexions et élaboré des recommandations, convaincus que des changements s'imposaient.

La Société, dans la poursuite d'objectifs communs, vous offre sa collaboration de tous les instants pour tous ces changements à venir.

Grégoire Goulet
Président, SPHQ

Le 17 avril 1997

Madame Pauline Marois
Ministre de l'Éducation du Québec
Édifice Marie-Guyard
1035, rue de la Chevrotière
QUÉBEC, Québec
G1R 5A5

Madame la Ministre,

La Société des professeurs d'histoire du Québec s'interroge actuellement sur le dossier des apprentissages essentiels pour tout élève, qui termine ses cours primaire et secondaire. Depuis quelques semaines, un comité sur le curriculum a été formé et travaille sur ces questions préalables à toute préparation d'une maquette de cours.

Beaucoup de recommandations ont été diffusées à différentes instances du monde de l'éducation: que ce soit le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, les rapports présentés aux États Généraux sur l'Éducation ou le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Sûrement que certains des éléments contenus dans ces documents serviront à échafauder des hypothèses de travail pour établir un profil-type de cet élève finissant.

Il est de plus de plus mentionné, dans notre société,

et la ministre de l'Éducation l'a confirmé récemment, que le jeune devrait acquérir, au gré des années, une éducation complète touchant les langues, les mathématiques, les sciences appliquées et les sciences humaines. La SPHQ, à l'instar du rapport « *Préparer les jeunes au 21e siècle* », voudrait signaler que l'élève devrait être initié aux réalités sociales, politiques et économiques du monde qui l'entoure et de l'univers tout entier.

L'éducation civique et sociale d'un futur citoyen, comme beaucoup aiment le dire, s'inscrit dans le cadre d'une formation intégrée à de multiples apprentissages reliés aux sciences de l'homme. Mentionnons: la connaissance de nos institutions, de nos rouages administratifs, des diverses formes de notre participation dans les domaines politique, économique et social.

Au fil d'un enseignement historique, un professeur met en relief les efforts de sauvegarde de notre patrimoine matériel et moral. La Déclaration des droits de l'homme, la Charte des citoyens sont enseignées et souvent invoquées dans nos interventions auprès des élèves. Maintes fois, l'enseignant se réfère aux institutions économiques de notre pays, de notre province, afin de mieux comparer notre système à celui d'autres pays dans le monde. L'histoire se prête bien à d'autres

cours à caractère social et économique contenant des notions telles que la démocratie, le rôle du citoyen, le suffrage masculin et féminin, la présence et l'influence de groupes sociaux à travers les âges.

Les cours actuels de sciences humaines sont des bases auxquelles pourraient se greffer des apprentissages d'éducation civique et sociale. Les professeurs sont déjà familiers avec cette réalité. Cependant la SPHQ se demande quelle est la portée que le ministre veut donner à la connaissance de cet univers social? Quelle est son intention véritable sur cette question? Déjà les programmes exigent un temps d'enseignement supplémentaire pour une acquisition suffisante des réalités historiques, géographiques et économiques. De nombreuses sociétés historiques, associations de patriote, institutions muséales ont insisté sur un approfondissement de notre histoire. Le rapport Lacoursière a nettement insisté sur la nécessité et l'urgence d'une telle demande. La société se questionne sur le temps qui devra être accordé pour ces ajouts de connaissances?

De tels changements présupposent des réflexions, des discussions et des rencontres entre les intervenants intéressés à toutes ces questions. Nous vous offrons notre entière collaboration pour établir de nou-

veaux profils de sortie au primaire et au secondaire, une grille-matière renouvelée et, éventuellement, des nouveaux programmes.

Nous demeurons à votre disposition pour toute entente possible ou discussions éventuelles

Grégoire Goulet, président pour la Société des professeurs d'histoire du Québec

c.c.:

Monsieur Paul Inchauspé

Le profil de sortie en sciences humaines La proposition du G.R.S.H.¹ pour le primaire

CLAUDE LAROCHELLE
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

DANS LA COURTE HISTOIRE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES AU QUÉBEC, AU COURS DES QUARANTE OU CINQUANTE DERNIÈRES ANNÉES, NOUS AVONS "TÂTÉ" DIVERS MODÈLES, PASSANT DES PROGRAMMES-CONTENU DES ANNÉES CINQUANTE AUX PROGRAMMES-CADRE DES ANNÉES SOIXANTE-DIX, POUR ARRIVER À LA GÉNÉRATION ACTUELLE DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS. LA MISE EN APPLICATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS VIENT À PEINE DE BOUCLER SA BOUCLE... ET ENCORE, AVEC PLUS OU MOINS DE BONHEUR, SUIVANT LES CHAMPS D'ÉTUDES ET SUIVANT LES MILIEUX SCOLAIRES, QUE DÉJÀ ON PEUT PRESSENTIR LA GESTATION D'UN NOUVEAU MODÈLE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES. C'EST À TOUT LE MOINS CE QU'ON PEUT SE PERMETTRE DE DÉGAGER DES RUMEURS ET DES TENDANCES QUI SE DESSINENT À TRAVERS LES TRAVAUX QUI ONT PRÉCÉDÉ OU SUIVI LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION.

Ce modèle d'élaboration des programmes reste à bâtir, il se dessine tout juste. Quelle sera l'allure des programmes d'étude qui sortiront de cette nouvelle fournée? Il est encore trop tôt pour pouvoir le dire. Pour l'heure, et pour autant qu'on sache sentir d'où vient le vent, c'est dans le cadre des travaux du Comité du curriculum que les orientations les plus importantes se dessinent en toile de fond. Ce Comité déposera son rapport en juin prochain et ses recommandations devraient prendre la forme de profils de sortie, c'est-à-dire de compétences dont l'élève devrait pouvoir faire preuve au sortir de l'école primaire ou de l'école secondaire, ou au terme de chacun de leurs cycles respectifs. Ces profils ne constituent pas les objectifs des éventuels programmes et ce sera à l'éventuelle Commission nationale des programmes — un nouvel organisme qui réunirait les divers partenaires de l'éducation et qui serait chargé de planifier et de superviser

la rédaction et la révision des programmes — que reviendra la responsabilité de définir le modèle d'élaboration ou de révision des programmes d'études.

C'est dans ce contexte que les membres du G.R.S.H. ont décidé de faire parvenir au Comité du curriculum des suggestions de profils de sortie pour les élèves du primaire et du secondaire afin de tenter d'influencer les décisions à venir. Actuellement, les suggestions de profils de sortie pour les élèves du primaire ont été complétées alors que celles du secondaire sont encore en voie d'élaboration.

Pour l'heure, et pour autant que l'on sache sentir d'où vient le vent, c'est dans le cadre des travaux du Comité du curriculum que les orientations les plus importantes se trament, en toile de fond. Elles portent le nom de «profils de sortie», c'est-à-dire les compétences dont l'élève devrait pouvoir faire preuve au sortir de l'école primaire ou de l'é-

cole secondaire, ou au terme de chacun de leurs cycles respectifs. C'est dans ce contexte que les membres du G.R.S.H. ont élaboré leur proposition de profil de sortie en sciences humaines au primaire. Attention, il ne s'agit pas là des objectifs d'un éventuel nouveau programme mais des capacités que les élèves devraient maîtriser au terme de chacun des cycles de l'école primaire, soit à la fin de la deuxième année (1er cycle), à la fin de la quatrième année (2e cycle) et, finalement, à la fin de la sixième année (3e cycle). Évidemment la teneur de ce profil de sortie devra se refléter dans l'écriture ou dans la révision du programme de sciences humaines, mais elle n'en tient pas lieu.

Une dernière note, avant de vous inviter à examiner la proposition du G.R.S.H. simplement pour rappeler que par delà les profils de sortie, par delà les modèles de programmes, par delà même les objectifs et le contenu d'un éventuel programme de sciences humaines, nouveau ou révisé, ce sont d'abord et toujours les attitudes pédagogiques avec lesquelles nous oeuvrons chaque jour dans nos classes, qui décideront de la capacité de l'école québécoise de relever les défis du XXIe siècle ! Mais ça, c'est une autre question, une question qui pourrait faire

DES NOUVELLES DU CONCOURS LIONEL-GROULX

CLAUDE LAROCHE
CONCOURS AU SECONDAIRE - 1997

l'objet d'un autre article, d'un tout autre article !

En attendant, si vous avez le goût de réagir à la proposition du G.R.S.H., soyez bien aise de le faire; les pages de **TRACES** vous sont toutes grandes ouvertes.

Au sortir de l'école primaire, l'élève est initié aux composantes et au fonctionnement de la société dans laquelle il vit. Il a compris que la société québécoise et canadienne se développe dans un contexte géographique et historique donné et qu'elle est différente de la société d'autrefois et des sociétés actuelles ailleurs dans le monde. Il a développé ses habiletés intellectuelles d'observation, de description et de mise en relation, ainsi que ses habiletés de traitement de l'information et de communication. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes.

Au sortir du premier cycle

En histoire

1. Capacité de se situer dans le temps à l'aide de systèmes simples de repérage (jour, mois, année, saison).
2. Capacité d'ordonner dans le temps des faits de la vie quotidienne depuis deux générations.
3. Capacité de décrire des scènes de la vie quotidienne depuis deux générations.

4. Capacité de reconnaître des éléments de changement dans les conditions de vie depuis deux générations.

5. Capacité de résoudre des problèmes simples relatifs à l'organisation de la vie quotidienne depuis deux générations.

En géographie

1. Capacité de se situer et de se diriger dans un espace réel ou figuré, rural ou urbain, d'ici et d'ailleurs.
2. Capacité de décoder et d'utiliser une représentation d'un espace restreint.
3. Capacité d'observer et de décrire des paysages d'ici et d'ailleurs.
4. Capacité de faire des liens entre des caractéristiques physiques, des aménagements et des activités humaines d'un milieu local.
5. Capacité de résoudre des problèmes simples de déplacement dans l'espace ou d'aménagement de l'espace.

Au sortir du deuxième cycle

En histoire

1. Capacité de situer dans le temps à l'aide des repères conventionnels (année, siècle) les principaux faits de l'histoire du Québec, de l'occupation autochtone à 1760.
2. Capacité de décoder et d'interpréter diverses sources d'information historique

(vestiges matériels, documents écrits, documents iconographiques...)

3. Capacité de reconnaître et de situer des personnages de l'histoire, des faits de civilisation et des objets du patrimoine commun, de l'occupation autochtone à 1760.

4. Capacité d'évoquer les principales étapes du peuplement et du développement économique du territoire, de l'occupation autochtone à 1760.

5. Capacité d'évoquer les modes de vie des populations amérindienne et française ou canadienne vers 1650 ou vers 1750.

En géographie

1. Capacité de décoder et d'utiliser une représentation cartographique.
2. Capacité de décrire et de comparer des paysages de sa région et du Québec en utilisant le vocabulaire approprié.
3. Capacité d'établir des liens entre des composantes physiques et humaines de paysages de sa région et du Québec.
4. Capacité d'établir des liens entre différentes composantes sociales, économiques et culturelles d'un milieu rural ou urbain.
5. Capacité de résoudre des problèmes simples ayant trait à l'aménagement ou au

Le profil de sortie en sciences humaines

La proposition du G.R.S.H. pour le primaire

Centre de la recherche
en éducation
CONSEIL PÉDAGOGIQUE

développement de sa région
ou du Québec.

6. Capacité d'établir des interrelations entre une ville et sa région.

Au sortir du troisième cycle

En histoire

1. Capacité de situer dans le temps à l'aide des repères conventionnels (année, siècle) les principaux faits de l'histoire du Québec et du Canada depuis 1760.

2. Capacité de décoder et d'interpréter diverses sources.

3. Capacité de reconnaître et de situer des personnages de l'histoire, des faits de civilisation et des objets du patrimoine commun, depuis 1760.

4. Capacité d'évoquer les principales étapes du peuplement et du développement économique du Québec, puis du Canada, depuis 1760.

5. Capacité d'évoquer les modes de vie de différentes populations à différentes époques de l'histoire du Québec et du Canada depuis 1760.

6. Capacité d'établir des relations (cause, changement, simultanéité) entre les principaux faits de l'histoire du Québec, puis du Canada, depuis 1760.

7. Capacité de résoudre des problèmes simples relatifs à

l'adaptation des populations à leur milieu depuis 1760.

En géographie

1. Capacité de reconnaître les principaux éléments de la carte du monde.

2. Capacité de situer le Québec et le Canada dans le monde sous différents aspects.

3. Capacité de décrire et de distinguer des paysages du Québec et du Canada en utilisant le vocabulaire approprié.

4. Capacité d'établir des relations entre des éléments naturels et humains du Québec et du Canada.

5. Capacité d'établir des liens entre différentes composantes sociales, économiques et culturelles du Québec et du Canada.

6. Capacité de résoudre des problèmes simples concernant l'occupation et l'utilisation du territoire du Québec et du Canada.

1. G.R.S.H. : Groupe des répondants en sciences humaines.

OFFRE D'EMPLOI

TRÉSORIER

Tâche :

La personne recherchée verra à la tenue des livres de comptabilité de la Société. Elle signera, conjointement avec le président, tous les chèques tirés d'une institution financière où les fonds de la Société sont déposés pour payer les sommes autorisées. Elle fera un rapport des recettes et des dépenses à chaque réunion du Conseil d'administration. À la fin de l'exercice financier, elle transmettra ses livres de comptabilité au vérificateur désigné par l'Assemblée générale annuelle, pour fin de vérification. Elle dressera un rapport pour l'Assemblée générale annuelle.

Expérience : aucune expérience antérieure nécessaire.

Salaire et avantages sociaux : nil

Date d'entrée en fonction :

fin octobre 1997.

DES NOUVELLES DU CONCOURS LIONEL-GROULX

CLAUDE LAROCHELLE
CONSEILLER AU SECONDAIRE — SPHQ

LES LECTEURS DE **TRACES** ET L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE DU QUÉBEC SONT DEPUIS LONGTEMPS FAMILIERS AVEC CE CONCOURS NATIONAL QUI S'ADRESSE AUX ÉLÈVES DES DEUX CYCLES DU SECONDAIRE. CHAQUE ANNÉE, LORS DU BANQUET DU CONGRÈS ANNUEL DE LA SOCIÉTÉ, NOUS ATTRIBUONS DE NOMBREUX PRIX.

Certaines transformations sont apparues dans la structure organisationnelle du concours. Jusqu'à l'an dernier, la Société des professeurs d'histoire du Québec était associée à la Fondation Lionel-Groulx dans l'organisation de ce concours. Depuis une année, le musée de Pointe-à-Callière, le musée de la Civilisation et le musée des Arts et Traditions populaires du Québec se sont associés et participent à l'élaboration du concours.

Jusqu'à tout récemment, Johanne Noiseux était la responsable de l'organisation et du bon fonctionnement de l'événement au niveau du C.A.. Malheureusement, à l'automne, des ennuis de santé ont forcé madame Noiseux à prendre un congé. Le C.A. a donc dû trouver quelqu'un d'autre pour assumer le suivi du concours pour l'année en cours et préparer celui de l'an prochain. Louise Hallé et moi-même avons accepté la tâche en janvier dernier.

Nous avons déjà commencé à travailler sur le concours de 1997-1998. Celui-ci portera sur les personnages marquants de l'histoire du Québec

au XVIII^e siècle. Nous avons quelque peu modifié la formule pour cette prochaine édition. Ainsi, nous présenterons, dans le cahier spécial de la revue, une brève biographie de dix personnages, au lieu des quinze de cette année. La première partie de l'examen, habituellement constituée d'une série de questions à choix de réponses, prendra la forme de questions à réponses brèves. L'élève devra donner le nom d'un personnage, un lieu, une date, un événement, etc. Cette partie de l'examen reposera sur la connaissance des dix personnages, leur image dans l'histoire et leur présence dans le Québec contemporain.

Le deuxième volet de l'examen gardera la même forme que cette année: une série de questions à développement parmi lesquelles l'élève fait un choix. La nouveauté vient du fait que le cahier du concours ne présentera pas les biographies des personnages sur lesquels porteront les questions. L'élève devra faire lui-même sa recherche et utiliser la bibliographie proposée dans le cahier pour

être en mesure de répondre aux questions. Il devra organiser sa réponse selon le modèle de présentation des personnages du cahier spécial de **TRACES**.

Nous avons entrepris une démarche de réflexion sur la forme du concours. Jusqu'ici, les élèves pouvaient choisir de subir l'examen ou de présenter un travail plus personnel comme une bande dessinée, une affiche ou un film vidéo. Cette formule permettait à l'élève de faire montre de créativité. Nous nous interrogeons sur la pertinence de conserver l'ensemble de ces types de productions. À titre de responsables du concours, nous devons prendre en considération l'évaluation de ces productions à l'échelle nationale.

Nous entrevoyons également de nouvelles avenues pour le concours. Ainsi, il nous paraît intéressant d'explorer la possibilité d'inviter les élèves à construire un site Internet en histoire du Québec et du Canada. Ces sites seraient de types informatifs et porteraient sur un personnage, un événement ou un temps fort de l'histoire nationale.

D'autre part, nous nous

interrogeons sur la participation des enseignants à ce concours. Nous voudrions ouvrir le concours aux enseignants eux-mêmes. Une de nos hypothèses de travail consiste à organiser un concours de création de sites Internet en histoire du Québec et du Canada. Ces sites seraient des centres d'activités pédagogiques en histoire. Pour stimuler la création, il nous faudrait accorder des prix substantiels aux créateurs des meilleurs sites. Dans quelques mois, la plupart des écoles de la province seront branchées. Nos élèves auront accès à l'ensemble des sites de la planète. Il nous faut nous assurer de la présence d'informations de qualité, en langue française, sur l'histoire. Nous croyons que ces nouveaux volets du concours pourraient constituer un premier pas dans cette direction.

Voici donc, de manière brève, où nous en sommes dans la préparation et la planification du concours Lionel-Groulx. Si cette activité vous intéresse, si vous désirez nous faire part de vos commentaires ou de vos suggestions, communiquez avec nous. Nous serions enchantés de profiter de vos idées et de votre expertise.

LES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLÉGIAL — I

JEAN-VIANNEY SIMARD
PETIT-SÉMINAIRE DE QUÉBEC

LA MISE EN PLACE DU NOUVEAU PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES DANS LES COLLÈGES, AU DÉBUT DES ANNÉES 1990, A SUSCITÉ CHEZ BEAUCOUP DE PROFESSEURS DU COLLÉGIAL OU DE L'UNIVERSITÉ LE DÉSIR DE RÉDIGER UN MANUEL POUR LES ÉTUDIANTS. LES COURS *HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE* ET *HISTOIRE DU 20^e SIÈCLE* SONT LES COURS QUI ONT LE PLUS ATTIRÉ L'ATTENTION DES PROFESSEURS. EN TANT QUE SUPERVISEUR, POUR L'UNIVERSITÉ LAVAL, DES STAGIAIRES D'HISTOIRE AU NIVEAU COLLÉGIAL, JE PUIS AFFIRMER QU'AU MOINS CINQ MANUELS SONT UTILISÉS DANS LES CÉGEPS. AUJOURD'HUI, NOUS ALLONS TRÈS BRIÈVEMENT PRENDRE CONNAISSANCE DE DEUX MANUELS UTILISÉS PAR LES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU COLLÉGIAL DU QUÉBEC POUR LE COURS OBLIGATOIRE HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE, SOIT CELUI DE BERNARD DIONNE ET MICHEL GUAY¹ ET CELUI DE GEORGES LANGLOIS ET GILLES VILLEMURE²

Dans un numéro subséquent de *Traces* nous regarderons l'ouvrage de Pierre Angrignon et Jacques G. Ruelland³, celui de Yves Tessier⁴ et celui de Marc Turcotte⁵. Il ne s'agit pas pour nous de faire une analyse systématique et approfondie de ces ouvrages pour en déterminer le meilleur. Nous voulons simplement que les professeurs de tous les ordres d'enseignement et leurs étudiants soient au courant de l'existence de ces manuels pour le niveau collégial.

Le premier manuel à paraître fut celui de Bernard Dionne et Michel Guay, en 1991. Intitulé *Histoire et Civilisation de l'Occident*, cet ouvrage, réédité en 1993, permet, selon Michel Guay, bien connu à la SPHQ, «de situer la civilisation occidentale dans l'espace qui est le sien : l'Europe, les Amériques et l'Océanie».

L'introduction présente l'Occident, montre ce qu'est la méthode historique et indique comment se servir des

«compléments pédagogiques» que l'on retrouve dans chacun des neuf chapitres sous les titres suivants: «à retenir, questions de révision, travaux pratiques et pistes de lecture». Des tableaux, des cartes, des figures, des illustrations, une bibliographie et un index complètent le tout. Un tableau-synthèse très clair constitue la conclusion.

La période qui s'étend des origines de l'Occident en passant par le «Monde grec et l'Univers romain» est contenue dans une centaine de pages. Il faut reconnaître ici un bel effort de synthèse de la part des auteurs, si l'on compare avec la première édition. La période médiévale, qui s'étend sur dix siècles, occupe elle aussi une centaine de pages. C'est bien, mais les auteurs auraient dû davantage montrer que l'Occident actuel, comme le dit André Ségala dans son cours *Naissance du monde occidental (Ve-XVe siècle)*, en tire une grande partie de son héritage, notamment

dans le domaine économique. Les autres chapitres traitent très convenablement des autres périodes de l'histoire de l'Occident. Il est bon de signaler que, tout au long de l'ouvrage, une «place» est faite aux femmes. C'est une bonne synthèse.

Georges Langlois et Gilles Villemure, enseignant respectivement aux cégeps Montmorency et Vieux-Montréal, en sont, eux aussi à la deuxième édition de leur ouvrage *Histoire de la civilisation occidentale*. Selon les auteurs, cette édition de 1996 insiste davantage «sur les héritages transmis jusqu'à nous par les siècles passés» et contient «une documentation enrichie, un glossaire plus étoffé». Bref, selon eux, «tous ces éléments font de cette nouvelle édition un instrument encore mieux adapté aux besoins des élèves».

L'introduction présente rapidement en quelques pages ce que veut dire «faire de l'histoire», donne une brève définition du concept «civilisation» et présente le cadre de la civilisation occidentale. L'histoire de la civilisation occidentale est vue en quinze chapitres. Les auteurs ont parlé de façon succincte des origines de l'Occident et des civilisations grecque et romaine. Seulement 50 pages sur 378 (chapitre 5) traitent de la période médiévale, soit dix siècles d'histoire. L'essentiel

y est, mais, à mon avis, c'est trop superficiel, compte tenu des apports importants que le Moyen Âge a apporté à la civilisation occidentale actuelle.

Par contre, les autres chapitres montrent bien les principales étapes qui ont conduit à la civilisation occidentale dont nous faisons partie. La conclusion est constituée d'un court extrait tiré de *Écrits sur l'histoire* de François Braudel. Il aurait été souhaitable que les auteurs fassent une synthèse sur l'histoire de la civilisation occidentale en faisant ressortir les principaux apports reçus par notre civilisation depuis les origines.

Le manuel contient de nombreux extraits de textes historiques, des photos, des cartes, des questions de révision, des tableaux chronologiques. Les auteurs manifestent ainsi leur souci de faire apprendre aux étudiants l'histoire et sa méthode. Tout au long de leur ouvrage, les auteurs ont montré l'importance des arts, des lettres et de la philosophie. Tout comme le manuel précédent, l'ouvrage de Langlois et Villemure est un bon manuel.

Les deux manuels présentés dans ce numéro de *Traces* sont deux bons ouvrages pour les étudiants du collégial. Il faut féliciter les quatre auteurs d'avoir pensé à ces étudiants en

proposant des questions de révision, des textes à commenter et différentes autres activités d'apprentissage. Ce sont deux ouvrages faciles à consulter par tous. Dans un prochain numéro, nous verrons que les auteurs des trois autres manuels ont, eux aussi, eu à coeur la réussite des étudiants du collégial.

NOTES

1. Dionne, Bernard et Guay, Michel. *Histoire et Civilisation de l'Occident*. Laval, Éditions Études Vivantes, 1993. 533p.
2. Langlois, Georges et Villemure, Jean. *Histoire de la Civilisation Occidentale*. Laval, Éditions Beauchemin Ltée. 1996. 378p.
3. Angrignon, Pierre et Rueland, Jacques G. *Civilisation Occidentale. Histoire et Héritage*. Montréal, Chenelière inc. 1995. 497p.
4. Tessier, Yves. *Histoire de la Civilisation Occidentale*. Montréal, Guérin, 1995. 436p.
5. Turcotte, Marc. *Histoire de la civilisation occidentale*. Ville Mont-Royal, Décarie, 1996. 448p.

HOMMAGE

Le Conseil d'administration de la SPHQ et le Comité de rédaction de la revue **TRACES** s'unissent pour féliciter

Robert Martineau

qui a défendu avec succès une thèse de doctorat obtenant ainsi le grade de Ph.D.

Rappelons que Robert Martineau a joué un rôle de premier plan dans la vie de la SPHQ et qu'il est, notamment, à l'origine de la naissance de la revue **TRACES** qui a perpétué le *Bulletin de Liaison* de la SPHQ.

Reconnu pour sa rigueur et son honnêteté intellectuelle, Robert Martineau a enseigné l'histoire et a agi comme conseiller pédagogique pendant plusieurs années à la CECM. Il a également été chargé de cours à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal où il enseignait la didactique. Il est maintenant professeur au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Nous nous réjouissons de son succès et nous lui souhaitons beaucoup de bonheur pour la suite de sa carrière.

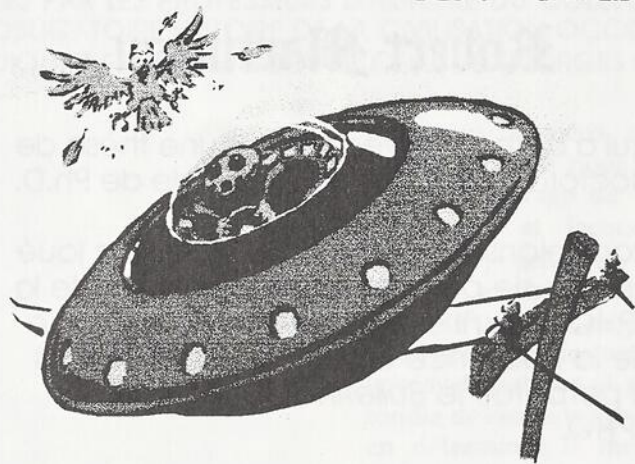
LE CONGRÈS DE SAINT-HYACINTHE

Branché sur l'histoire @ sieur .hyacinthe.delorme

RÉAL NADEAU
COORDONNATEUR, C.O. — ST.-HYACINTHE

NON CE N'EST PAS UNE NOUVELLE ADRESSE INTERNET, MAIS, PLUTÔT, LE THÈME DU PROCHAIN CONGRÈS DE LA SPHQ QUI SE TIENDRA à SAINT-HYACINTHE, LES 31 OCTOBRE, 1^{er} ET 2 NOVEMBRE 1997.

**BRANCHÉ SUR L'HISTOIRE @
SIEUR.HYACINTHE.DELORME ???**



Pourquoi un tel thème ? Parce que les médias et multimédias prennent de plus en plus de place dans votre vie et dans votre travail, nous ne pouvons passer à côté d'une telle occasion de prouver au «monde entier» que l'histoire ce n'est pas que du vieux et de l'«empoussiéré».

C'est pourquoi nous sommes présentement en train de concocter, conférences et ateliers où le multimédia aura une grande importance.

Cette année, la télévision a choyé des milliers d'amoureux de l'histoire en nous présentant plusieurs séries à caractères historiques. Pourquoi ne pas débiter votre congrès avec une confé-

rence de monsieur Jacques Lacoursière et son *Épopée en Amérique ?*

Actuellement des pourparlers sont en cours pour clore le congrès avec madame Micheline Dumont.

De plus, dans ce congrès, il y aura de multiples ateliers sur les CDRom, sur l'utilisation et l'exploitation pédagogique d'internet, sur la pédagogie en général, sur l'histoire régionale et sur plusieurs autres thèmes.

Oui le congrès avance à grands pas et les membres du C.O. travaillent d'arrachepied pour vous donner le meilleur; il faut dire que cela s'annonce très bien. Cette année, encore, le congrès se tiendra dans une école : le Collège St-Maurice de St-Hyacinthe vous invite cordialement dans ses locaux.

Nous nous reverrons lors de la sortie de la programmation en août. En attendant, je souhaite à tous une bonne fin d'année scolaire et de très bonnes vacances.

**CONGRÈS
SPHQ**

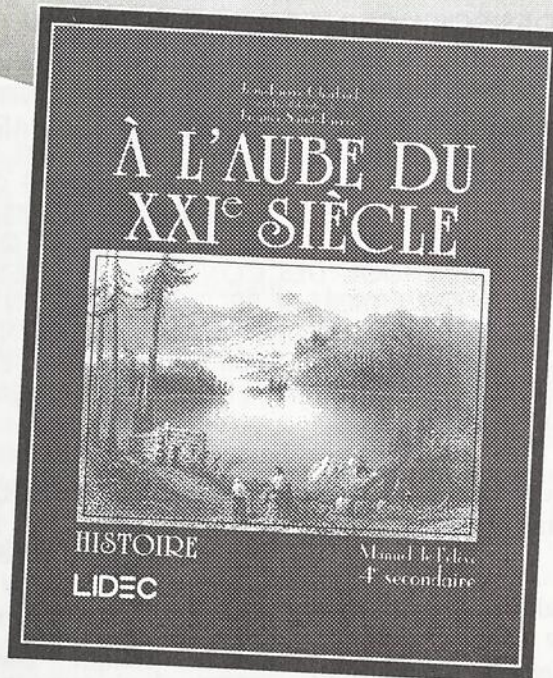
AU COLLÈGE
SAINT-MAURICE
DE
SAINT-HYACINTHE

LES
31 OCTOBRE,
1^{er} ET 2
NOVEMBRE
1997



À L'AUBE DU XXI^e SIÈCLE

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



Un manuel de l'élève comprenant:

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

NOUVEAUTÉ

HISTOIRE

4^e
secondaire

Auteurs

Jean-Pierre
Charland

avec la
collaboration de

Jacques
Saint-Pierre

MANUEL
DE
L'ÉLÈVE

À L'AUBE DU
XXI^e SIÈCLE

552 pages



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

LA CARTE CONCEPTUELLE

Outil d'enseignement et d'évaluation en sciences humaines

BERNARD GRAVEL

ORTHOPÉDAGOGUE — ÉCOLE VICTOR-DORÉ — CÉCM

NICOLE LEBRUN, Ph.D.

PROFESSEURE — DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES — UQAM (Sciences de l'éducation)

LES ENSEIGNANTS AU NIVEAU PRIMAIRE SONT NON SEULEMENT CONFRONTÉS À L'ENSEIGNEMENT ET À L'ÉVALUATION DE CONCEPTS JUGÉS PARFOIS DIFFICILES ET COMPLEXES EN SCIENCES HUMAINES, MAIS ÉGALEMENT À UN MANQUE D'INSTRUMENTS DE MESURE DANS CE DOMAINE. LA CARTE CONCEPTUELLE, MÉCONNUE ET PEU UTILISÉE AU QUÉBEC, PRÉSENTE DE NOMBREUX AVANTAGES TANT AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE QU'AU NIVEAU DE L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DES CONCEPTS EN SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE. C'EST POURQUOI CET ARTICLE SE PROPOSE, DANS UN PREMIER TEMPS, DE PRÉSENTER LA NATURE ET LES DIMENSIONS DE LA CARTE CONCEPTUELLE, DE DÉCRIRE, DANS UN DEUXIÈME TEMPS, LES PRINCIPAUX AVANTAGES DE L'UTILISATION DE LA CARTE CONCEPTUELLE ET, FINALEMENT, D'EXPOSER LA DÉMARCHE DE RÉALISATION DE LA CARTE CONCEPTUELLE.

Nature et dimensions de la carte conceptuelle

Une multiplicité de termes tels que «*K-Maps*» (Knowledge Maps), «*semantic maps*», «*spiders maps*», «*fish maps*», etc., qui présentent des similitudes avec la carte conceptuelle sont actuellement utilisés dans la littérature. Toutefois, la carte conceptuelle se distingue des appellations précédentes, entre autres par les aspects suivants:

- *Aspect dynamique et interactif de la carte conceptuelle.* La dimension dynamique se traduit par l'implication de l'apprenant dans la réalisation de sa carte, tandis que la dimension interactive de la carte conceptuelle concerne les liens que l'élève établit entre les concepts. Ainsi, s'agit-il, chez l'élève, aussi bien de sa compréhension et de son interprétation personnelle du concept que de la mise en relation, par une sorte

de va-et-vient continu, d'un ensemble d'éléments isolés et, cela, de façon cohérente et ordonnée. Dans ce sens, Barth (1993, p. 51) affirme :

Ainsi chaque concept-savoir renvoie à d'autres concepts et fait partie d'une structure élargie, un réseau conceptuel, qui est un système de relations entre concepts où s'établit notre compréhension du monde.

- *Élaboration et appropriation des savoirs.* Selon Wandersee (1990), plus que toute autre représentation graphique, la carte conceptuelle traduit fidèlement la structure inhérente de la connaissance de l'élève en montrant comment les concepts sont organisés. La carte conceptuelle permet ainsi à l'enseignant de visualiser ce que l'élève sait d'un concept donné tout en favorisant chez l'élève la construction de ses connaissances.

- *Types de liens reliant les concepts.* Lors de l'élaboration de la carte conceptuelle,

elle, les liens peuvent être de plusieurs types. *Dynamiques*, ils peuvent présenter des résultats, préciser des influences ou décrire des causes/effets, etc.; par exemple, il est possible de représenter la pollution par ses effets néfastes sur l'environnement physique (aquatique, terrestre, etc.) et humain (qualité de vie, maladies, etc.). *Statiques*, ils indiquent une particularité, une partie d'un tout, des caractéristiques, une définition, des fonctions, etc.; par exemple, il est possible de définir la terre par les éléments qui la composent (continents, montagnes, etc.). Ils peuvent également inclure des analogies, des exemples et des non-exemples ainsi que des commentaires, etc.

Ainsi, comme l'objectif principal de la carte conceptuelle vise la construction, l'intégration et l'appropriation de savoirs par l'apprenant, il est possible de définir la carte conceptuelle comme «*une représentation visuelle de la façon que les concepts sont compris par les élèves ainsi que les relations entre eux*» (Rafferty, Fleschner, 1993, p. 26). Cette représentation graphique des liens que l'apprenant établit entre les concepts présente plusieurs avantages et confère à la carte une grande efficacité.

Avantages de l'utilisation de la carte conceptuelle

Il est possible, selon Rafferty et Fleschner (1993, p. 28), d'accorder à la carte conceptuelle trois fonctions interreliées, à savoir : outil curriculaire, outil d'enseignement et outil d'évaluation.

Outil curriculaire. L'utilisation de la carte conceptuelle est aussi importante chez les enseignants que chez les apprenants. En effet, selon Starr et Krajcik (1990, p. 987), l'utilisation de la carte conceptuelle aide les enseignants à développer des curriculums plus cohérents au niveau des processus (approches et démarches), des produits (disciplines) et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Outil d'enseignement. L'utilisation de la carte conceptuelle présente de nombreux avantages pour l'enseignement. En voici quelques-uns :

- vision d'ensemble des concepts et de leurs interrelations qui indique entre autres à l'enseignant les concepts déjà vus, l'informe sur ceux qui sont actuellement à l'étude et lui rappelle les concepts à venir;
- représentation des concepts en réseaux qui faciliterait la compréhension et le rappel des notions emmagasinées dans la

mémoire;

- aide à des apprentissages signifiants en développant, selon Rafferty et Fleschner (1993, p. 29), un certain nombre d'habiletés telles que l'organisation, la catégorisation, l'analyse, le raisonnement critique, etc.

- représentation des préconceptions des élèves qui faciliterait la planification d'interventions pédagogiques appropriées en informant l'enseignant de la compréhension des élèves sur des notions, des concepts ou un sujet en particulier;

- précision de la compréhension conceptuelle en permettant à l'élève la possibilité des révisions successives de sa carte;

- possibilité d'application à tous les domaines et niveaux d'enseignement.

Outil d'évaluation. Utilisée comme outil d'évaluation, la carte conceptuelle permet de vérifier à la fois la «profondeur» et l'«évolution» de la compréhension des concepts. L'évaluation de la carte conceptuelle peut être réalisée en tenant compte d'un certain nombre de critères qui sont l'objet de diverses pondérations. La plupart des auteurs dans le domaine (Armaudin *et al.*, 1984; Stuart, 1985; Novak et Gowin, 1984; Beyerbach, 1986) s'entendent sur un certain nombre de critères qui semblent être les plus représentatifs de la compréhens-

sion conceptuelle. Ce sont généralement les suivants :

- nombre d'interrelations ou liens directs entre les concepts («relationships»);

- niveaux hiérarchiques de la carte («levels of hierarchy»);

- branchements entre les concepts c'est-à-dire le nombre de liens («branchings»);

- liens indirects ou croisés entre les concepts plus éloignés («cross-links»);

- disposition dynamique et générale de la carte («general to specific»).

Démarche de réalisation de la carte conceptuelle

Des auteurs tels que Novak & Gowin (1984) et Novak & Ridley (1988) soutiennent que l'apprentissage devient «signifiant» seulement lorsque l'apprenant intègre la nouvelle information dans sa structure cognitive.

Étapes de la démarche de réalisation de la carte conceptuelle. Les étapes de la démarche de réalisation de la carte conceptuelle peuvent se résumer de la façon suivante (Beyerbach, 1986, p. 110) :

1. **Étape de remue-méninge** ou «brainstorming phase» où l'élève est convié à lister tous les mots qui lui viennent à l'esprit et qui semblent avoir un lien quelcon-

que avec le concept faisant l'objet d'étude.

2. **Étape de l'organisation des mots** ou «organisational phase» où l'élève est appelé à regrouper les mots selon le lien qui existe entre eux et à les organiser selon une certaine hiérarchie.

3. **Étape d'établissement de relations** entre les mots trouvés ou «relationship stating phase» où l'élève est amené à construire sa carte conceptuelle en plaçant les mots selon sa façon de concevoir ou de comprendre le concept. Précisons qu'à cette étape, une grande diversité de modèles de cartes conceptuelles peut être signifiée selon la compréhension conceptuelle des élèves. Finalement, lorsque tous les mots listés ont été placés sur la carte, l'élève est appelé à préciser le sens des liens entre chacun des concepts interreliés par une ligne ou une flèche.

Cette démarche suppose que les élèves savent reconnaître la nature de certains mots-liens (prépositions, etc.). À cet effet, certaines activités préparatoires s'avèrent importantes et essentielles afin que les élèves produisent une carte conceptuelle qui reflète bien leur compréhension du concept donné.

Exemples de cartes conceptuelles en sciences humaines au primaire. Ainsi, que ce soit pour l'enseignement

BIBLIOGRAPHIE

Arnaudin, M. W., Mintzes, J. J., Dunn, C. S., Shafer, T. H. (1984). Concept mapping in college science teaching. *Journal of College Science Teaching*, 14(2), 11-121.

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz Nathan.

Beyerbach, B. A. (1986). *Concept mapping as an approach to assessment of stu-*

dent's representation of structural knowledge. Syracuse University. UML, Dissertation Services.

Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Novak, J. D., Ridley, D.R. (1988). *Assessing student learning in light of how students learn*. Washington: American Association for Higher Education.

Rafferty, D., Cathleen, Flesch-

ner, K. Linda (1993). Concept Mapping: A Viable Alternative to Objective And Essay Exams. *Reading, Research and Instruction*, 3(32), 25-34.

Stuart, H. A. (1985). Should concepts maps be scored numerically? *European Journal of Science Education*, 7, 3-8.

Wandersee, H. J. (1990). Concept Mapping and the Cartography of Cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 923-947.

L'HISTOIRE ET TOI

LORRAINE LÉTOURNEAU

MISE À JOUR (1996)

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

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

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

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

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

Amicalement,

Lorraine

HISTOIRE

NOUVEAUTÉ

2^e secondaire

Matériel conforme au nouveau programme du **MÉQ**

L'histoire et toi

Manuel 416 pages
Guide 174 pages

Cahier d'activités 136 pages
Corrigé 136 pages



les éditions de **l'école nouvelle**

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

LE PROGRAMME DE DEUXIÈME SECONDAIRE

Analyse critique

LAURENT LAMONTAGNE
C.S. CHOMEDEY DE LAVAL

UN PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ORDRE SECONDAIRE PEUT ÊTRE SITUÉ EN DIVERS MODÈLES ÉDUCATIONNELS. PENSONS AU CYCLE DE L'ÉDUCATION (ÉDUCATION - BUT/OBJECTIF) OU ENCORE À L'INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE (OBJECTIFS), QUI SE SITUE ELLE-MÊME AVEC LA SITUATION PÉDAGOGIQUE EN SON SEIN À L'INTÉRIEUR DE CE MÊME CYCLE (ÉDUCATION - PROCESSUS). ON LE TROUVERA TOUT AUTANT DANS UN SYSTÈME ÉDUCATIF, LUI-MÊME DÉFINI PAR LES THÉORIES AXIOLOGIQUE, FORMELLE, PRAXIQUE ET EXPLICATIVE ET FINALEMENT DANS LE CYCLE DE LA DIDACTIQUE, PUISQUE CELUI-CI DOIT SERVIR DE CADRE À SON ÉLABORATION. (VOIR SCHÉMA CI-CONTRE)

Nous verrons donc ici comment doit être construit un programme d'études à partir des trois premières opérations de ce cycle (détermination des objectifs généraux, pédagogiques et spécifiques), non sans une nécessaire incursion dans cette théorie axiologique puisque les objectifs généraux d'un système d'éducation en sont issus.

Nous verrons ensuite comment a été élaboré le programme d'histoire générale de deuxième secondaire avec en filigrane ces trois mêmes opérations du cycle de la didactique, pour en déduire les éléments négatifs (non-conformes à ce cycle), les éléments positifs (conformes à ce cycle) pour conclure avec des propositions d'amélioration, en supposant une refonte éventuelle de programme.

Construction d'un programme d'études à partir du cycle de la didactique

Une des composantes du cycle de l'éducation et en même temps un de ses ensembles-ressources est celle

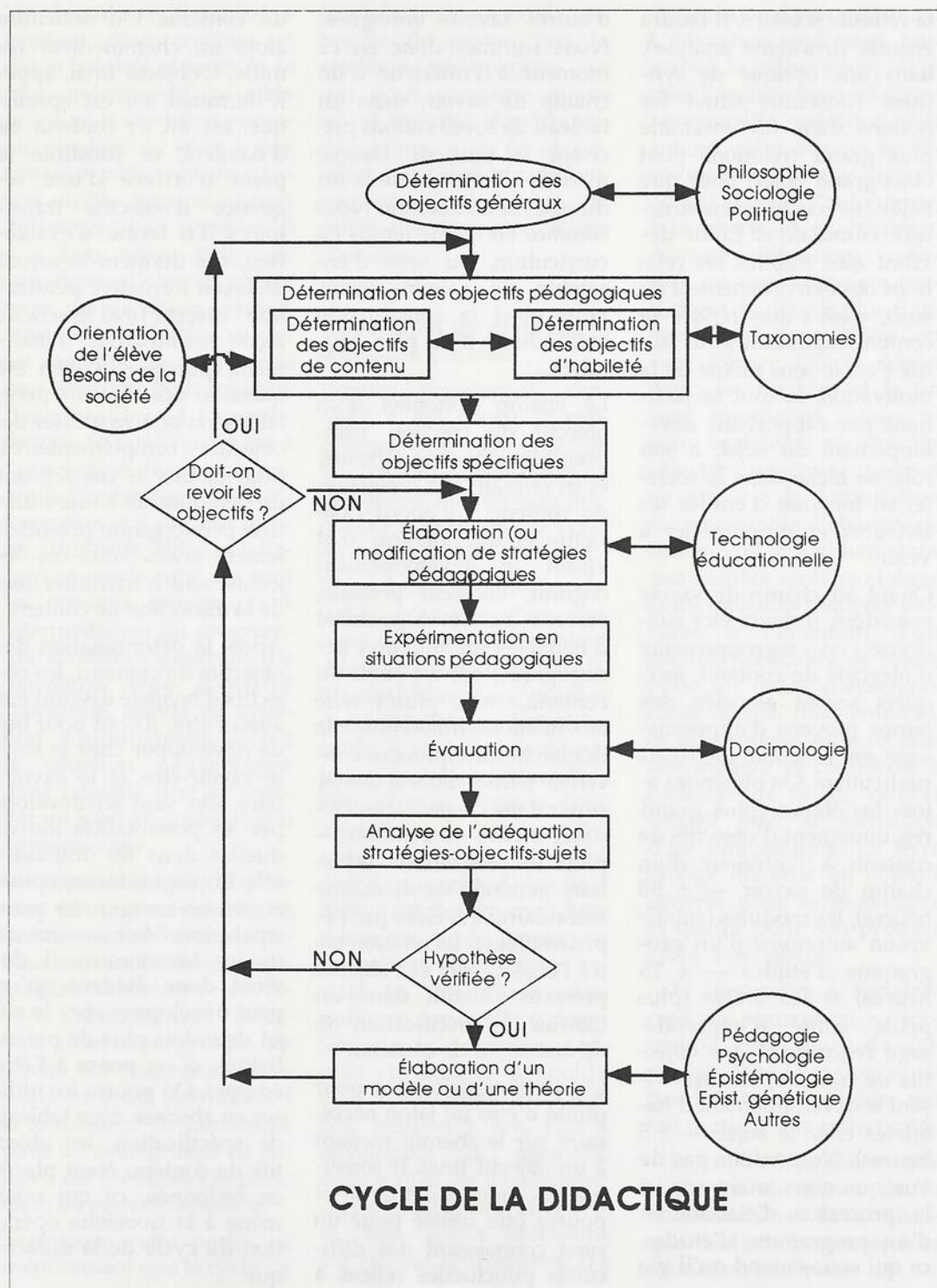
de l'éducation-finalité. Là se trouve la fin d'un système d'éducation et il revient à l'axiologie de la définir, par exemple former un être éduqué. Une fin est donc un état supérieur qui indique la raison d'être ultime d'une ou de finalités.

Ensuite viennent les finalités, qui sont des énoncés de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités. La finalité de l'éducation est le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain (dans les domaines cognitif - conceptuel - physique - affectif - social - perceptuel - moral et expérientiel) en vue d'un état supérieur ultime de perfection conférant l'autonomie de croissance, de penser et d'agir. Se situant au niveau le plus général, les finalités se spécifient en buts éducatifs, qui sont des énoncés généraux d'intention et d'orientation qui explicitent une ou quelques finalités. Les buts sont également circonscrits à un champ ou à un pro-

gramme particulier, pendant que les finalités sont de l'ordre du désir. Attendu qu'une des caractéristiques d'un but est la possibilité de ne pas l'atteindre, il devient nécessaire de le vérifier, par une rétroaction éventuelle.

On doit pour élaborer un programme d'études appliquer le cycle de la didactique, chacune de ses opérations devant être soumise à l'anasyntèse.¹ Après la fin, les finalités et les buts vient la détermination des objectifs généraux, première opération de ce cycle. Ce sont des objectifs éducationnels qui chapeautent et servent de guide à la formulation d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté (les objectifs pédagogiques) dans une matière ou un ensemble de matières à l'intention d'un groupe particulier de sujets. Un tableau de spécification viendra à cette étape préciser l'apport de chaque matière à l'atteinte de la fin (ex.: histoire générale, développement des habiletés cognitives et affectives) et ce tableau sera pondéré, après qu'un accord soit intervenu entre les concepteurs et suite au processus d'anasyntèse. Notons que l'ensemble-ressource Philosophie-Sociologie-Politique guidera la détermination de ces objectifs généraux.

La deuxième opération du



cycle de la didactique est la détermination des objectifs pédagogiques, qui regroupent les objectifs de contenu et les objectifs d'habileté, en s'inspirant des ensembles-ressources Taxonomies-Orientation de l'élève-Besoin de la Société. Leur formulation doit tenir compte des antécédents des élèves, de leurs besoins, de leurs intérêts; des conditions et des difficultés de la vie contemporaine; de la nature des matières étudiées et du rôle qu'elles doivent jouer. Elle se justifie par les objectifs généraux et ils sont définis par anasynthèse.

Quatre types d'analyse sont possibles quand on soumet un objectif de contenu (objectif qui concerne directement la matière scolaire et les notions dans un programme d'études) à l'anasynthèse : une analyse épistémologique, qui fournira de précieuses données pour la planification du programme et une analyse logique en fonction de l'objet, en fonction de la discipline, et en fonction de la planification pour le sujet: ici surviennent la dissection de contenu et la transposition didactique, puisqu'on doit faire des choix, étant donné entre autres l'explosion des connaissances.

De plus des objectifs préalables seront ici introduits, ceux-ci étant l'un des facteurs les plus prédictifs de

la réussite scolaire. Il faudra ensuite (troisième analyse), dans une optique de synthèse constante, situer les notions dans un ensemble plus grand (relations petit objet-grand objet) pour que l'élève se constitue une structure cumulative. Enfin devront être établies les relations objet-environnement du sujet, c'est-à-dire rendre le contenu signifiant pour lui, car c'est le sens même de la motivation, le tout se justifiant par rapport au développement du sujet, à son rôle, sa tâche dans la société, en fonction d'études ultérieures et d'un métier à venir.

Quant au champ de savoir considéré, il devra être subdivisé en regroupements d'objectifs de contenu, auxquels seront associés des temps moyens d'apprentissage en fonction de sujets particuliers. On obtiendra alors les étapes (plus grand regroupement d'objectifs de contenu à l'intérieur d'un champ de savoir — ± 50 heures), les modules (subdivision autonome d'un programme d'études — ± 15 heures) et les unités (plus petite entité d'apprentissage regroupant des objectifs de contenu, lesquels visent le développement d'habiletés chez le sujet — ± 5 heures). Ne perdons pas de vue que nous analysons ici le processus d'élaboration d'un programme d'études, ce qui sous-entend qu'il y a

d'autres savoirs enseignés. Nous sommes donc en ce moment à l'intérieur d'un champ de savoir, dans un tableau de spécifications précisant la part de chaque matière à l'atteinte de la fin du système d'éducation. Nous sommes en même temps en curriculum, au sens d'ensemble de savoirs ayant pour objet la construction méthodique d'un plan éducatif (...).

Le champ notionnel d'un objectif de contenu comprend les objectifs suivants, et en référant à la dissection de contenu : d'abord l'objectif-clef, qui doit être su et visant le développement cognitif, l'objectif prétexte, servant au développement d'habiletés en situation pédagogique, qui est aussi du contenu, mais plutôt relié aux habiletés inhérentes à la démarche disciplinaire concernée (situer dans le temps, situer dans l'espace, caractériser, mettre en relation — pour le programme d'histoire générale de deuxième secondaire), révélées par l'épistémologie. La relation entre l'objectif-clef et l'objectif prétexte s'établit dans un tableau de spécification ou de dissection de contenu.

L'objectif transitoire a pour utilité d'être un jalon nécessaire sur le chemin menant à un objectif final. Il constitue un chemin détourné et pourra être utilisé pour un sujet connaissant des difficultés ponctuelles reliées à

un contenu. On obtiendra alors un cheminement ramifié. L'objectif final, appelé terminal s'il est spécifique, est dit de contenu ou d'habileté, et constitue le point d'arrivée d'une séquence d'objectifs transitoires. En terme d'évaluation, ces derniers le seront de façon formative pendant que l'objectif final le sera de façon sommative. Finalement, puisqu'il a déjà été question des objectifs préalables, on pourra utiliser des objectifs complémentaires, pour ajouter le cas échéant un peu d'attrait à une situation pédagogique potentiellement aride. Tous ces objectifs sont à identifier lors de la dissection de contenu.

Après la détermination des objectifs de contenu, les objectifs d'habileté devront eux aussi l'être. Ils ont pour but de développer chez le sujet le savoir-être et le savoir-faire. On veut ici développer les potentialités individuelles dans les domaines affectif, cognitif, conceptuel et sensori-moteur. Le principal ensemble-ressource est ici les taxonomies. Il devient donc évident qu'on peut développer chez le sujet deux fois plus de potentialités, si on pense à l'être éduqué. On pourra les utiliser en abscisse d'un tableau de spécification, les objectifs de contenu étant placés en ordonnée, ce qui nous mène à la troisième opération du cycle de la didactique.

Un objectif spécifique fait la jonction d'un contenu et d'une habileté et formule le plus précisément possible ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique, jonction visible dans un tableau de spécification pondéré. Il y a deux types d'objectifs spécifiques: l'objectif opératoire, qui décrit en comportements observables ce qui est attendu du sujet après une situation pédagogique. Il convient bien à l'apprentissage de contenus clefs, à l'acquisition de connaissances, à l'instruction et à l'information et il s'inscrit dans un dirigisme élevé de l'agent envers le sujet. Ce sont les objectifs terminaux et intermédiaires du programme d'histoire générale. Le deuxième type d'objectif spécifique, appelé de situation éducationnelle, décrit la situation pédagogique dans laquelle doit se trouver un sujet au cours de son apprentissage.

Les objectifs spécifiques peuvent être agencés de façon linéaire ou ramifiée. Les combinaisons sont infinies, puisqu'elles concernent les divers cheminements possibles d'un sous-groupe de sujets. Un programme d'études sera dit opérationnel si le meilleur cheminement pour un sous-groupe de sujets a été identifié. On parle alors de personnalisation.

Terminons cette partie en mentionnant que le cycle de

la didactique prévoit une boucle de retour vers la stratégie pédagogique, ce qui nous concerne moins ici, et vers les objectifs pédagogiques pour un ajustement, une révision, un changement... Ça doit donc être prévu dans un programme d'études.

Élaboration du programme d'histoire générale

Voyons maintenant comment a été conçu le programme d'histoire générale de deuxième secondaire en suivant les mêmes trois premières opérations du cycle de la didactique.

Nous avons vu que les objectifs généraux d'un système d'éducation découlent d'une ou de quelques finalités de l'éducation, celles-ci étant spécifiées en buts éducatifs, le tout chapeauté par la fin, ici la formation d'un être éduqué. Voyons donc alors ce que *L'école québécoise* nous révèle. On y apprend que préciser les finalités, c'est décrire quel type d'homme ou de femme est souhaitable pour notre société (p. 26). C'est aussi indiquer sur quelle conception de la personne s'appuie cet énoncé de politique. L'éducation au Québec, peut-on y lire, vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: corps, intelligence, affectivité, sans autres précisions sur ce que représentent les

dimensions d'une personne. L'éducation veut aussi, toujours à la même page, favoriser l'épanouissement d'une personnalité créatrice; elle entend enfin assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur. Aucune définition, précision ou explication ne permettent de définir plus finement quel type d'être on veut former. Dès le départ donc, les finalités et la fin sont imprécises. Nous avons également vu que les objectifs généraux servent de guide à la formulation d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté dans une matière scolaire et dans l'ensemble des matières scolaires à l'intention d'un groupe particulier de sujets, pour un ordre d'enseignement donné, bien entendu, et dans quelle mesure chaque matière va contribuer à l'atteinte de la fin, celle-ci devant être la formation d'un être éduqué. Le livre orange identifie un objectif général pour le secondaire et quatre pour son premier cycle. Voyons-les:

1. permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité;

2. initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale;

3. inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome;

4. susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle;

5. amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres.

À ce stade de la réflexion, il convient de se poser deux questions, si on réfléchit en didacticien : en quoi ces objectifs généraux découlent-ils des finalités, imprécises on l'a vu, et dans quelle mesure chacun des programmes d'études, et plus spécifiquement le programme d'histoire générale, vient-il concourir à leur atteinte?

Une des finalités était, avons-nous dit, le développement de la personne dans toutes ses dimensions et le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté, au bonheur. Voyons dans ce cas ce que signifie le mot développement, au sens didactique:

— amélioration, perfectionnement d'une habileté dans le sens d'une plus grande qualité, de la tâche à accomplir; évolution, progrès dans une séquence d'habiletés (Legendre, 1993, p. 335).

Alors, en quoi poursuivre une formation générale (qui concerne les connaissances) et s'orienter dans la vie permet-il d'améliorer des habiletés non-précisées, attendu qu'aucune articulation n'est visible entre les programmes scolaires et les objectifs généraux précédemment identifiés? La même question se pose pour les quatre autres objectifs, de surcroît.

Allons voir le programme d'histoire générale, peut-être la clef de l'énigme s'y trouve-t-elle... En page 7, on peut y lire qu'il est obligatoire car on le croit capable d'aider à atteindre des (adjectif indéfini-pluriel) finalités et des (idem) objectifs de l'éducation formulés dans *l'École québécoise*, sans aucune précision quant aux finalités et aux objectifs dont on parle...

On apprend ensuite, à la même page, que dans la séquence des programmes obligatoires (on sait maintenant pourquoi ils le sont) en sciences humaines, sans être préalables les uns aux autres, un souci de coordination a été apporté dans le choix des contenus, ce qui implique une répartition mais rien ne permet de dire que des tableaux de spécifications, pas plus que des analyses de contenu, encore moins le recours à l'anasynthèse, ont été utilisés.

Il apparaît cependant qu'une analyse des besoins a été

effectuée avant la détermination des objectifs pédagogiques, puisque les avis recueillis ont servi à déterminer les orientations et les objectifs d'apprentissage qui en découlent (p. 7 du programme). Mais le même vice didactique demeure: pas de lien apparent entre les objectifs généraux et le programme d'histoire générale, lien qui devrait concourir à atteindre la fin du système d'éducation.

En fait l'élaboration de ce programme d'études est le fruit d'une vaste consultation, menée entre 1977 et 1981. Les contenus ont été circonscrits par la consultation de tous les enseignants à temps plein de l'époque, qui n'avaient probablement pas le cycle de la didactique en tête! On peut présumer qu'il n'y a donc eu aucune analyse épistémologique, les habiletés de la démarche historique ayant été identifiées après, ni analyse logique quant au choix des contenus. De plus, les objectifs pédagogiques concernent principalement deux des huit taxonomies précédemment identifiées comme devant être considérées dans l'élaboration d'un programme, celle du domaine cognitif et celle du domaine affectif (p. 63 du programme). Qu'en est-il des autres domaines taxonomiques? Des autres programmes d'études? Et la fin du système? Qui veut-on for-

mer? Le cycle de l'éducation actuelle a bien besoin d'être huilé!

Au moins trouve-t-on dans le programme des buts: développer le sens d'appartenance, apprécier des réalisations humaines, s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences, découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité. Ces buts ont également servi à la détermination des objectifs pédagogiques et sont la traduction des orientations du programme d'histoire générale, qui elles-mêmes émanent des valeurs, des finalités et des objectifs de l'éducation présentés dans l'École québécoise (p. 11). Un but doit, au sens didactique, expliciter une ou des finalités. On sait que celles-ci sont imprécises, alors? Et, tel qu'on l'a dit, un des caractères d'un but est la possibilité de ne pas l'atteindre; il faut donc prévoir un mécanisme de rétroaction. Aucun n'a été identifié. Ils ont cependant été établis suite à l'analyse des besoins dont il était question plus haut, conformément au cycle de la didactique.

Chaque module du programme d'histoire générale est chapeauté par un objectif général, lui-même précisé par des objectifs terminaux et intermédiaires. Rien ne nous indique que des tableaux de spécification ont

cependant été utilisés² lors de la détermination de ces objectifs spécifiques.

Ils sont de type opératoire, puisqu'ils sont définis en terme de savoir-faire, où on définit avant la situation pédagogique ce que l'élève devra être capable de faire après. On ne peut donc ici élaborer sur la détermination des objectifs spécifiques, si ce n'est que l'atteinte de l'objectif intermédiaire permet d'atteindre l'objectif terminal qui à son tour permet l'atteinte de l'objectif général.

Éléments négatifs du programme

Voyons maintenant les éléments négatifs du programme d'histoire générale, c'est-à-dire non conformes au cycle de la didactique :

1. Éducation-finalité mal précisée. Alors on ne sait pas où on va et on ignore ce que le système d'éducation produit. L'alpha et l'omega nous sont étrangers!

2. Les objectifs généraux, découlant des finalités, sont à réécrire, après avoir défini le type d'être qu'on veut former.

3. Aucune articulation apparente entre les objectifs généraux du livre orange et le programme d'histoire générale.

4. Aucune analyse épistémologique ou logique apparentes dans la détermination

des contenus.

5. Deux taxonomies seulement (cognitif - affectif) ont été utilisées dans la détermination des objectifs pédagogiques.

6. Pas de dissection de contenu apparente dans la détermination des objectifs pédagogiques.

7. Pas d'utilisation apparente de tableaux de spécification.

8. Aucun souci apparent d'identifier les préalables à l'atteinte des objectifs finaux.

9. Programme non-opérationnel. Un seul cheminement possible pour tous les sujets.

10. Aucune boucle de retour prévue dans le programme.³

11. Programme conçu en mode analytique, sans lien apparent avec les autres programmes et la fin du système d'éducation.

Éléments positifs du programme

Toujours au point de vue du cycle de la didactique, voici les éléments positifs du programme d'histoire générale relevés (conformes au cycle) :

1. Vaste analyse des besoins dans la détermination des objectifs pédagogiques.

2. Utilisation de la taxonomie de Bloom dans la ré-

dation des objectifs pédagogiques.

3. Présence de buts variables en eux-mêmes dans le programme.

4. Consultation très large: enseignants, représentants de commissions scolaires, conseillers pédagogiques, spécialistes, associations, organismes.

5. Souci de connaître l'élève à qui s'adresse ce programme au point de vue psychologique. Portrait assez précis.

Propositions d'amélioration

Dans l'éventualité d'une refonte du programme d'histoire générale, voici les propositions d'amélioration souhaitables, sans ordre d'importance :

1. Dans son élaboration, on devra tenir compte du cycle d'évolution (situation actuelle, situation désirée, moyens d'y parvenir, rétroaction — le guide pédagogique semble y faire référence, mais aucune rétroaction n'est perceptible, p. 269) et du processus général d'élaboration d'un modèle, l'anasynthèse, autant dans la définition du type d'être voulu que dans la définition du programme lui-même, car ces deux cycles sont en synergie, ils se nourrissent l'un l'autre (la situation de départ de l'anasynthèse peut être une étape du cycle général d'évolution, par exemple).

2. La fin, les finalités, les buts et les objectifs généraux devront être précisés — anasynthèse.

3. Déterminer en quoi le programme et les autres programmes concourent à l'atteinte de la fin — anasynthèse.

4. Détermination d'objectifs généraux cohérents avec les finalités, c'est-à-dire qui en découlent — anasynthèse.

5. Détermination des objectifs pédagogiques du programme en fonction des objectifs généraux en incluant des objectifs préalables — anasynthèse.

6. Rendre le programme opérationnel, c'est-à-dire prévoir des cheminements ramifiés, par des tests de préalables — anasynthèse.

7. Réduire le contenu, car la pédagogie de la réussite a démontré que si les élèves reçoivent «un temps différentiel d'enseignement, la grande majorité (...) devrait atteindre un niveau adéquat de maîtrise» (Legendre, 1993, p. 970).

8. Préciser le niveau taxonomique de chaque objectif spécifique, pour mieux identifier l'habileté sollicitée — anasynthèse.

9. Boucle de retour à prévoir : le programme redevient la situation actuelle du cycle d'évolution; la situation désirée redevient la situation de départ de l'anasynthèse.

10. Élargir les domaines de développement, plutôt que seulement le cognitif et l'affectif. Déterminer lesquels l'histoire retiendra (voir propositions nos 3 et 7) — anasynthèse.

Bien sûr tout ça représente un travail colossal, mais il faut sans tarder redéfinir la mission de notre système éducatif, car le nouveau paradigme éducentrique nous le commande.

NOTES

1. Seules les trois premières opérations du cycle de la didactique sont ici analysées.

2. Si ce n'est une mention à des «tableaux croisés», à la p. 270 du guide pédagogique. On ne peut en conclure toutefois que des tableaux de spécifications ont été utilisés.

3. Si ce n'est, et on ne peut considérer cela comme une boucle de retour, une invitation faite aux enseignants d'adresser leurs commentaires et suggestions au *Responsable des programmes de Sciences humaines au secondaire*, dans le but de perfectionner le guide et d'en assurer la mise au point (guide pédagogique, p. 3).

BIBLIOGRAPHIE

LEGENDTRE, Renald, (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 1 500 pages.

LEGENDTRE, Renald, (1995), *Entre l'angoisse et le rêve*, Montréal : Guérin, 355 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1979), *L'École québécoise*, Québec : Éditeur officiel du Québec, 163 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale du développement pédagogique, (1982), *Programme d'études d'histoire générale, 2^{ème} secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 67 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale du développement pédagogique, (1983), *Guide pédagogique histoire générale, 2^{ème} secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 275 pages.

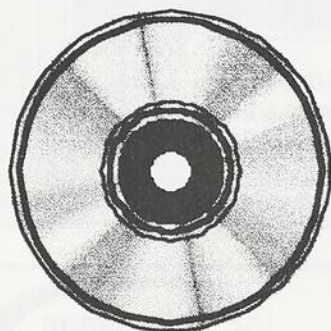
Notes de cours, EDU 7420 — *Structuration cognitive et intervention didactique*, R. Legendre, UQAM, H-96.

DES CD-ROM EN HISTOIRE GÉNÉRALE

CLAUDE LA ROCHELLE
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE — C.S. CHOMEDEY DE LAVAL

N. D.L.R. : CETTE RUBRIQUE, TOUTE RÉCENTE — ELLE N'EN EST QU'À SA DEUXIÈME PARUTION (ET, DÉJÀ, SOUS UN NOUVEAU NOM) — A POUR BUT DE VOUS FAIRE CONNAÎTRE DIFFÉRENTS ASPECTS DU MONDE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT. VOICI UNE PREMIÈRE REVUE DE QUELQUES OUTILS SUSCEPTIBLES D'ENRICHIR VOTRE CENTRE DE DOCUMENTATION ET DONT VOUS POURREZ VOUS SERVIR DANS VOS COURS. NOUS REMERCIONS CLAUDE LA ROCHELLE DE NOUS AVOIR AUTORISÉS À PUBLIER CETTE LISTE QU'IL A PRÉPARÉE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DE SA COMMISSION SCOLAIRE.

- Au centre de documentation, à titre d'enrichissement.



1. • Titre : **Mystère en archéologie**

- **Édition :** Micro-Intel
- **Sommaire :**

Excellent interactif conçu par l'équipe d'archéologues du musée Pointe-à-Callière et proposant cinq missions à réaliser afin d'élucider le mystère d'un squelette découvert sur le site du musée.

• **Possibilités d'exploitation**

- En cours magistral, pour illustrer la démarche historique et les moyens de retracer l'évolution des sociétés (objectif 1.2)
- Au centre de documentation, pour les élèves qui

voudraient en savoir plus sur la démarche historique (1.2.2), les types de documents (1.2.3) et l'archéologie, comme science complémentaire à l'histoire.

2. • Titre : **Le trésor du San Diego**

• **Édition :** Carré Multimédia-Millemédias

• **Commentaires :**

Documentaire d'exploration d'un site archéologique sous-marin (mer des Philippines) illustrant les routes et les objets de commerce Europe-Asie à la fin du 16e siècle.

Animation en 3D, cartes animées, photos et films sous-marins, iconographies anciennes, illustration sonore originale composent le décor de cette grande saga.

Rubriques :

Sur les traces du San Diego

enquête sur un combat naval et sur une énigme vieille de quatre siècles

L'aventure sous-marine

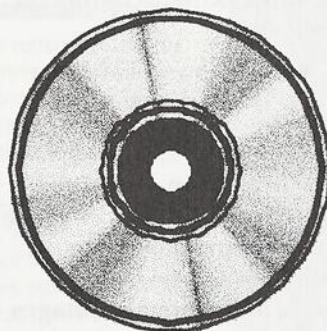
une équipe sous-marine à la recherche du galion perdu

Le trésor du galion

armes, porcelaines, jarres, orfèvrerie, un véritable musée du Monde au XVIe siècle.

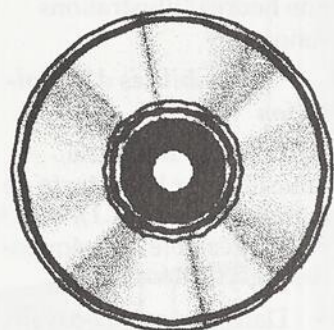
Océan des hommes

la route des épices, de la soie et de la porcelaine, la découverte des nouveaux mondes au temps du San Diego.



• **Possibilités d'exploitation**

- En cours magistral, pour illustrer le commerce Europe-Asie à l'époque de la Renaissance (choix préalable des séquences utiles)



3. • Titre : **Léonard de Vinci La Renaissance**

• **Édition :** Mille Médias

• **Sommaire :**

Cet hypermédia encyclopédique met en scène un personnage exceptionnel, Léonard de Vinci, dans une période exceptionnelle, la Renaissance

Le récit de la vie de Léonard de Vinci, tout son oeuvre peint, animé et commenté; ses dessins les plus célèbres, ses plus belles inventions en 3D.

Une promenade à la découverte des plus beaux chefs-d'oeuvre artistiques (peinture, sculpture et architecture) de la Renaissance.

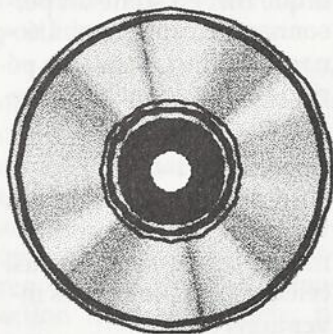
Une encyclopédie avec les fiches historiques sur les principaux personnages, faits, pays et concepts, contemporains de Léonard

NOUVELLES TECHNOLOGIES

Un ensemble documentaire de 120 tableaux, plus de 170 dessins, des clips animés, plus de 250 pages de texte, une heure d'illustrations sonores.

- **Possibilités d'exploitation**

- En cours magistral, pour illustrer le contexte de la Renaissance (5.1.1), avec choix préalable des séquences jugées intéressantes.
- Dans une perspective de travail de recherche, comme source d'information et d'illustration (avec possibilité d'impression des pages pertinentes).
- Au centre de documentation, comme source d'enrichissement.



4. • Titre : **Voyage sur le Nil**

- **Édition :** Ubi Soft entertainment

- **Sommaire :**

Exploitation dynamique (interactive) du Nil, de sa géographie et de son histoire avec possibilité...

a) de choix des sites ou des aspects qui nous intéressent;

b) de création de son propre journal de voyage gardant en mémoire (et pouvant être imprimées) les informations et les illustrations recueillies.

- **Possibilités d'exploitation**

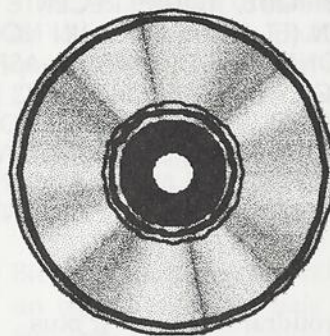
- En cours magistral, pour illustrer les sites et monuments de l'Égypte pharaonique.
- Dans une perspective de travail de recherche sur les vestiges de l'une des premières civilisations.
- Au centre de documentation, comme source d'enrichissement.

5. • Titre : **Choisis ton destin Viking, Aztèque ou Égyptien**

- **Édition :** Hachette Livre Interactive Grolier

- **Sommaire :**

Reconstitution graphique des diverses scènes de la vie quotidienne dans chacune des trois sociétés historiques; animations, bruitages et musiques originales. Une carte, une chronologie, un glossaire et un index peuvent être consultés en tout temps. Un jeu-questionnaire intitulé «grand jeu de survie» permet en outre à l'utilisateur de vérifier l'état



de ses connaissances au terme de l'exploration de chaque société.

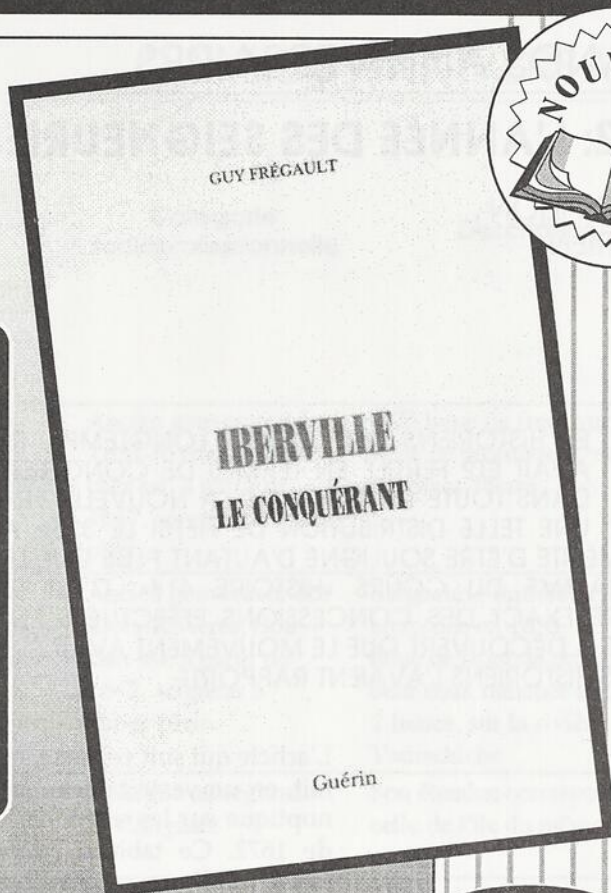
- **Possibilités d'exploitation**

- Dans une perspective de travail de recherche, pour alimenter la recherche et illustrer la présentation d'équipes dont les sujets auraient été préalablement clairement définis et pour lesquels les pistes de recherche auraient été préétablies.
- Au centre de documentation, pour les élèves qui veulent en savoir plus sur l'une ou l'autre des trois sociétés historiques.
- Bien qu'il ne soit pas conçu pour une présentation collective, on pourrait aussi l'exploiter dans le cadre d'un cours magistral pour illustrer les diverses facettes de la vie dans chacune des trois sociétés.

IBERVILLE LE CONQUÉRANT

GUY FRÉGAULT (1918-1977) est l'un des historiens canadiens les plus remarquables du XX^e siècle. Il a professé à l'Université de Montréal, dont il fonda le département d'histoire, et à l'Université d'Ottawa (1942-1961). Il fut membre fondateur de l'Académie canadienne-française et le premier sous-ministre des Affaires culturelles du Québec (1961-1966, 1970-1975). Son œuvre d'historien lui a valu d'être honoré par plusieurs universités et lui a mérité de nombreuses distinctions, dont un prix de l'Académie française (1969).

Ce matériel est rédigé
dans une langue qui élimine
les éléments sexistes.



420 pages



HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE CANADIENNE-FRANÇAISE

Seconde moitié du XIX^e siècle

Guy Frégault (1918-1977) est l'un des historiens canadiens les plus remarquables du XX^e siècle. Il a professé à l'Université de Montréal, dont il fonda le département d'histoire, et à l'Université d'Ottawa (1942-1961). Il fut membre fondateur de l'Académie canadienne-française et le premier sous-ministre des Affaires culturelles du Québec (1961-1966, 1970-1975). Son œuvre d'historien lui a valu d'être honoré par plusieurs universités et lui a mérité de nombreuses distinctions, dont un prix de l'Académie française (1969).

Il n'est plus nécessaire, croyons-nous, de présenter l'historien Guy Frégault. On retrouve sa biographie dans le DELFAN et l'analyse de ses œuvres dans le DOLQ. Aurait-on oublié, toutefois, qu'il fut parmi les premiers laïcs dans les années 50, à enseigner la littérature et l'histoire à l'Université de Montréal? Ces postes étaient occupés jusqu'alors par des ecclésiastiques dont Émile Chartier, Olivier Maurault et Lionel Groulx. C'est d'ailleurs grâce à ce dernier que Frégault obtint une charge d'enseignement à l'Université de Montréal.

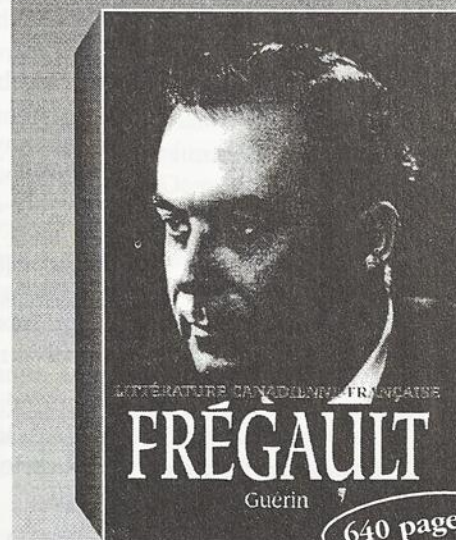
Le présent ouvrage, Histoire de la littérature canadienne-française (c'est ainsi qu'on la qualifiait dans les années 50) est tiré d'un manuscrit inédit de ses notes de cours. Nous avons confié au professeur Réginald Hamel, qui fut son élève, le soin de préparer cette édition critique dont l'auteur lui-même serait sans nul doute, comme nous-même, très fier.

La période couverte par Frégault va de 1860 à 1920. Il analyse l'œuvre d'une trentaine d'écrivains ayant participé aux mouvements littéraires de Québec et de Montréal.

Un ouvrage dépassé par les recherches plus récentes? Sûrement pas, puisque Frégault, en grand humaniste qu'il fut, analyse ces œuvres et ces mouvements sous le signe du bon goût et du gros bon sens; bref sa pensée colle aux textes, et elle est toujours actuelle.

Marc-Aimé Guérin
éditeur

Texte inédit présenté et préparé
d'après les manuscrits de l'auteur
par **Réginald Hamel**
professeur titulaire,
Université de Montréal



GUÉRIN Montréal
Toronto

4501, rue Drolet

Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada

Téléphone: (514) 842-3481

Télocopieur: (514) 842-4923

Adresse Internet: <http://www.guerin.qc.ca>

1672: L'ANNÉE DES SEIGNEURIES (suite)

MARIO FILION
HISTORIEN

LES HISTORIENS ONT, DEPUIS LONGTEMPS, RECONNU QUE L'ANNÉE 1672 AVAIT ÉTÉ FERTILE EN TERMES DE CONCESSIONS DE SEIGNEURIES: JAMAIS DANS TOUTE L'HISTOIRE DE LA NOUVELLE-FRANCE N'AURA-T-ON ASSISTÉ À UNE TELLE DISTRIBUTION DE FIEFS! LE 325^e ANNIVERSAIRE DE CET ÉVÉNEMENT MÉRITE D'ÊTRE SOULIGNÉ D'AUTANT PLUS QUE LE RÉGIME SEIGNEURIAL EST AU PROGRAMME DU COURS «HISTOIRE 414». C'EST EN TENTANT DE PRÉCISER LE NOMBRE EXACT DES CONCESSIONS EFFECTUÉES EN 1672 QUE L'AUTEUR DE CET ARTICLE A DÉCOUVERT QUE LE MOUVEMENT AVAIT ÉTÉ BEAUCOUP PLUS IMPORTANT QUE LES HISTORIENS L'AVAIENT RAPPORTÉ.

L'article qui suit consiste, en fait, en un vaste tableau synoptique sur les seigneuries de 1672. Ce tableau (dont nous publions aujourd'hui la deuxième partie) compte six colonnes:

- La première colonne indique le nom officiel de la seigneurie, tel qu'adopté par la Commission de toponymie du Québec et publié par Serge Courville et Serge Labrecque dans *Seigneuries et fiefs du Québec: nomenclature et cartographie*.¹

Le cas échéant, nous avons inscrit entre parenthèses d'autres vocables sous lesquels la seigneurie a été désignée. Ces toponymes proviennent de diverses sources dont Courville et Labrecque, déjà cité, et le classique Pierre-Georges Roy, *Inventaire des concessions en fiefs et seigneuries*.¹

Nous avons, enfin, attribué un numéro à chaque seigneurie, lequel renvoie aux deux cartes qui illustrent cet article.

- Dans la seconde colonne, on trouvera le type d'intervention de Jean Talon quant aux seigneuries de 1672.

Ces types d'intervention ont été présentés plus haut.

- Une troisième colonne montre la date exacte de la concession au cours de l'année 1672 telle qu'indiquée par Pierre-Georges Roy.

- La quatrième colonne présente le nom des seigneurs initiaux tels que mentionnés dans l'oeuvre de Pierre-Georges Roy. Les noms ont pu être complétés — par l'ajout de prénoms, par exemple — et les orthographes corrigés et normalisés en nous basant sur le *Dictionnaire biographique du Canada*¹ et sur le *Dictionnaire généalogique des familles du Québec* du généalogiste René Jetté.¹

- La cinquième colonne a pour objet de situer chaque concessionnaire originel dans une catégorie socioprofessionnelle en indiquant son occupation lors de la concession ou à une époque rapprochée. Ce travail a pu être effectué à partir de diverses sources: Pierre-Georges Roy, le *Dictionnaire biographique du Canada*, René Jetté, ainsi que la planche

51 (*Les seigneuries de Louise Dechêne*) du premier volume de l'*Atlas historique du Canada*.¹

- La dernière colonne comporte une brève description de la seigneurie (dimensions, limites, localisation) telle qu'elle apparaissait en 1672, ainsi que des notes historiques, le cas échéant. En ce qui a trait aux dimensions des seigneuries, rappelons qu'en Nouvelle-France, la lieue a une valeur de 4,911 km.¹ Les descriptions sont tirées de Pierre-Georges Roy ainsi que de Courville et Labrecque.

Malgré toute l'application que nous avons mise à démembrer cet écheveau, il est possible que des erreurs se soient glissées dans nos tableaux. Nous n'avons, en effet, pu vérifier et re-vérifier toutes les données que nous avons recueillies. C'est ainsi que l'*Histoire de la Gaspésie*¹ signale que la seigneurie de Mont-Louis a été concédée à Nicolas Bourlet en 1672. Pourtant, Pierre-Georges Roy mentionne simplement que ce fief n'a été concédé qu'avant 1700. Voilà pourquoi nous invitons les lecteurs à nous transmettre leurs commentaires ou trouvailles sur les seigneuries de 1672.

1. Voir la bibliographie de la première partie (TRACES, Vol. 35, # 2 (mars-avril 1997): 36-42

GRANDS ANNIVERSAIRES

Seigneuries (autres noms)	Type d'intervention	Date (1672)	Seigneur	Catégorie socioprofessionnelle	Description
Gouvernement des Trois-Rivières					
30. Gastineau	Concession	3 nov.	Pierre Boucher de Grosbois et de Boucherville	Ancien gouverneur des Trois-Rivières, Bou- cher est, à partir de 1667, seigneur à temps plein.	0,75 lieue de front sur 1 lieue de profondeur, sur le lac Saint-Pierre.
29. Grosbois (Machiche, Reconcession Yamachiche, Petite- Rivière Yamachiche)	Concession	3 nov.	Pierre Boucher de Grosbois et de Boucherville	Ancien gouverneur des Trois-Rivières, Bou- cher est, à partir de 1667, seigneur à temps plein.	Seigneurie initialement conçédée en 1653. 0,5 lieue de front, la profon- deur étant ramenée de 3 à 2 lieues, sur la rivière Yamachiche.
36. île-Moras	Concession	29 oct.	Pierre Mouet de Moras	Enseigne au régiment de Carignan.	Son étendue correspond à celle de l'île du même nom.
35. La Lussaudière (Bourgchemin de l'Hermitière, Lus- sodière, Lussière)	Concession	3 nov.	Pierre d'Orfeuille de La Lussaudière	[Rentré en France en 1673]	1 lieue de front sur 1 lieue de profon- deur.
32. Labadie	Confirmation	3 nov.	Jacques Labadie	Sergent au régiment de Carignan.	0,25 lieue de front sur 0,5 lieue de profondeur. En 1670, le gouverneur Daniel de Rémy de Cour- celles avait accordé un cer- tificate à Labadie.
38. Lévrard (Saint- Pierre-les-Becquets, Les Becquets)	Concession	1672	Romain Becquet	Notaire royal.	2 lieues de front sur 4 lieues de profondeur. La date exacte de la conces- sion est inconnue: tiré d'une ordonnance de 1683 réunissant la seigneurie au Domaine.
27. Maskinongé	Concession	3 nov.	Pierre-Noël Legar- deur de Tilly et Jean-Baptiste Legardeur de Saint-Michel	Le premier est officier dans les Troupes de la Marine; le second, son frère, deviendra capi- taine du port de Roche- fort.	1,5 lieue de front sur 1,5 lieue de profondeur, à la rivière Maskinongé.
37. Nicolet (Cressé, Laubia)	Concession	29 oct.	Arnault de Laubia	Capitaine au régiment de Carignan.	2 lieues de front sur 2 lieues de profondeur, sur le parcours de la rivière Nicolet.

GRANDS ANNIVERSAIRES

1672: L'ANNÉE DES SEIGNEURIES (suite)

Seigneuries (autres noms)	Type d'intervention	Date (1672)	Seigneur	Catégorie socioprofessionnelle	Description
Gouvernement des Trois-Rivières (suite)					
31. Pointe-du-Lac (Normanville, Tonnancourt)	Augmentation	3 nov.	Louis Godefroy de Normanville	Procureur du roi à la Prévôté des Trois- Rivières en 1677.	Augmentation de 0,5 lieue de front sur 1 lieue de pro- fondeur. Seigneurie accor- dée en 1656 et agrandie en 1670.
28. Rivière-du-Loup (Rivière-du-Loup-en- Haut)	Concession	3 nov.	Charles Dugey Rozoy, vicomte de Mannereuil	Enseigne au régiment de Carignan.	0,5 lieue de part et d'autre de la rivière du Loup pour le front, sur 2 lieues de profondeur.
34. Sainte-Anne-de-la- Pérade (Dorvilliers, Sainte-Anne)	Concession	29 oct.	Edmond de Suève et Thomas Tariou de Lanaudière	Respectivement capi- taine et enseigne au régi- ment de Carignan.	1,5 lieue de front sur 1 lieue de profondeur, à la rivière Sainte-Anne.
33. Sainte-Marie	Reconcession	3 nov.	Jean Lemoine de Sainte-Marie		Seigneurie initialement accordée en 1669. 0,75 lieue de front sur 0,5 lieue de profondeur, comprenant l'île des Pins.
Gouvernement de Québec					
51. Beaumont	Concession	3 nov.	Charles Couillard de Beaumont		2 lieues de front sur 1,5 lieue de profondeur.
41. Bélair (Pointe- aux-Écureuils)	Concession	3 nov.	Jean-Baptiste Toupin dit Dussault et son fils, Jean-Baptiste		0,5 lieue de front sur 1 lieue de profondeur, sur le fleuve, moitié au-dessus et moitié au-dessous de la pointe aux Écureuils.
53. Bellechasse (Berthier-en-Bas)	Reconcession	29 oct.	Alexandre Berthier	Capitaine au régiment de Carignan.	Seigneurie accordée en 1637 à Nicolas Marsolet, dont l'étendue est modifiée en 1672: 2 lieues de front sur 2 lieues de profondeur, depuis l'anse de Bellechas- se, incluse, tirant vers la rivière du Sud.
49. Bonne-Rencontre (Miville)	Concession	3 nov.	Pierre Miville dit LeSuisse	Maître menuisier.	16 arpents de front sur 50 arpents de profon- deur, à l'est de la rivière Chaudière.

GRANDS ANNIVERSAIRES

Seigneuries (autres noms)	Type d'intervention	Date (1672)	Seigneur	Catégorie socioprofessionnelle	Description
Gouvernement de Québec (suite)					
45. Bonsecours (Pointe-aux-Bouleaux, Notre-Dame-de- Bonsecours)	Concession	3 nov.	Mathieu Amyot de Villeneuve		30 arpents de front sur 50 arpents de profondeur, près des Ursulines (pointe aux Bouleaux).
46. Duquet, fils (Maranda, Duquet I)	Concession	3 nov.	Pierre Duquet de La Chesnaye	Notaire royal.	Partie sud-ouest de la sei- gneurie, 30 arpents de front sur 50 arpents de profondeur à la rivière Villieu.
47. Duquet, père (Duquet II)	Concession	3 nov.	Denis Duquet		Partie nord-est, 30 arpents de front sur 50 arpents de profondeur. Dans les faits, on a tendance à considérer ces deux concessions comme une seule et même seigneurie.
55. Fournier (Saint-Joseph, Pointe-au-Foin)	Concession	3 nov.	Guillaume Fournier		30 arpents de front sur 2 lieues de profondeur.
56. Gagné (Lafrenaye)	Concession	3 nov.	Nicolas Gamache et Louis Gagné dit Bellavance		0,5 lieue de front sur 1 lieue de profondeur.
57. Gamache (L'Islet, Lafre- naye et Gamache)	Concession	3 nov.	Nicolas Gamache et Louis Gagné dit Bellavance		0,5 lieue de front sur 1 lieue de profondeur.
61. Île-aux-Lièvres (Saint-Lusson)	Concession	3 nov.	Simon-François Daumont de Saint-Lusson	Explorateur.	1 lieue de front sur 2 lieues de profondeur, la rivière des Petites Berge- ronnes en son centre, avec l'île aux Lièvres.
54. Île-Madame	Concession	1672	Romain Becquet	Notaire royal.	Son étendue correspond à celle de l'île. La date exacte de la concession est inconnue: tiré d'une ordonnance de 1683 réu- nissant la seigneurie au Domaine.
Île-Percée (n'apparaît pas sur la carte)	Concession	20 juil.	Pierre Denys de La Ronde, Charles Bazire et Charles Aubert de La Chesnaye	Marchands, traiteurs.	Dans la région de Percée: une lieue de terre à prendre de l'île Percée sur le bord de la mer.

GRANDS ANNIVERSAIRES

Seigneuries (autres noms)	Type d'intervention	Date (1672)	Seigneur	Catégorie socioprofessionnelle	Description
Gouvernement de Québec (suite)					
61. Îlet-du-Portage	Concession	29 oct.	Pierre Bécard de Granville	Enseigne au régiment de Carignan.	Comprend l'îlot du Portage, dans le fleuve, avec 0,5 lieue de terre en deçà et une autre au-delà du dit îlot sur une lieue de profondeur.
40. La Chevrotière (La Tesserie)	Concession	3 nov.	Éléonore de Grandmaison, veuve de Jacques Cailhault de La Tesserie	Il était conseiller au Conseil souverain.	Entre la seigneurie des Grondines et celle de Deschambault.
52. La Durantaye (Saint-Michel et Saint-Vallier)	Concession	29 oct.	Olivier Morel de La Durantaye	Capitaine au régiment de Carignan.	2 lieues de front sur 2 lieues de profondeur.
42. La Malbaie	Reconcession	3 nov.	Philippe Gaultier de Comporté	Lieutenant au régiment de Carignan.	6 lieues de front sur 4 lieues de profondeur. Reconcession et précision des limites d'une concession originellement faite à Jean Bourdon en 1653.
59. La Pocatière (Grande-Anse)	Confirmation	29 oct.	Marie-Anne Juchereau, veuve de François Pollet de LaCombe- Pocatière	Capitaine au régiment de Carignan.	1,5 lieue de front sur 1,5 lieue de profondeur. En 1670, Pollet avait obtenu une promesse de cession de la part de Nicolas Juchereau de Saint-Denis «pour la bonne volonté et amitié que lui porte le dit sieur de Saint-Denis.»
39. Grondines	Augmentation	3 nov.	Soeurs Hospitalières [Pauvres de l'Hôtel- Dieu de Québec]	Clergé.	Augmentation de 0,75 lieue de front sur 3 de profondeur, la seigneurie leur étant accordée depuis 1637.
44. Lotbinière	Concession	3 nov.	René-Louis Chartier de Lotbinière	Lieutenant général civil et criminel de la Prévôté de Qué- bec, membre du Conseil souverain.	Entre le fief de la Petite-Rivière-Duchesne à la seigneurie de Sainte-Croix pour le front, sur 2 lieues de profondeur.

GRANDS ANNIVERSAIRES

Seigneuries (autres noms)	Type d'intervention	Date (1672)	Seigneur	Catégorie socioprofessionnelle	Description
Gouvernement de Québec (suite)					
Matane (n'apparaît pas sur la carte)	Certificat	8 nov.	Mathieu Damours	Conseiller au Conseil souverain.	1 lieue de front sur 1,5 lieue de profondeur, à la rivière Matane. En 1672, Damours reçoit un certifi- cat l'autorisant à entre- prendre la mise en valeur de la seigneurie, laquelle ne lui sera concédée qu'en 1677.
43. Petite-Rivière- du-Chêne (Marsolet)	Concession	3 nov.	Nicolas Marsolet de Saint-Aignan	Commerçant, trafiquant de fourrures.	0,5 lieue de front sur 1,5 lieue de profondeur, tirant vers la terre de Sainte-Foy.
60. Rivière-Ouelle (La Bouteillerie)	Concession	29 oct.	Jean-Baptiste- François Des- champs de La Bouteillerie	Noble voué à la colo- nisation de sa sei- gneurie.	2 lieues de front sur 1,5 lieue de profondeur, à la rivière Ouelle.
48. Tilly (Villieu)	Concession	29 oct.	Pierre de Villieu	Lieutenant au régiment de Carignan.	De la seigneurie de Lau- zon à la petite rivière Taloy dite de Villieu pour le front, sur 1,5 lieue de profondeur.
58. Vincelotte (Cap-Saint-Ignace)	Concession	3 nov.	Geneviève de Cha- vigny, veuve de Charles Amiot de Vincelotte	Traiteur et commerçant.	1 lieue de front sur 1 lieue de profondeur.
50. Vincennes (Cap-Saint-Claude, Montapeine)	Concession	3 nov.	François Bissot de LaRivière pour ses fils, Charles-François et Jean-Baptiste	Le père, qui s'adonnait à la pêche commerciale, obtint cette seigneurie pour ses deux fils alors âgés de 10 et 4 ans.	70 arpents de front sur 1 lieue de profondeur sur le fleuve.

GRANDS ANNIVERSAIRES

Seigneuries (autres noms)	Type d'intervention	Date (1672)	Seigneur	Catégorie socioprofessionnelle	Description
Acadie (Ces seigneuries n'apparaissent pas sur les cartes.)					
Arpentigny de Martignon (Martignon)	Concession	17 oct.	Mathieu Damours	Martin d'Arpentigny (ou d'Arpentigny) de Martignon	6 lieues de front à partir de l'île de la Perdrix sur la rivière Saint-Jean sur 6 lieues de profondeur.
Joybert	Concession	20 oct.	Sieur de Joybert	Frère de Pierre de Joybert de Soulanges et de Marson.	1 lieue de front sur 1 lieue de profondeur à l'est de la rivière Saint-Jean.
Marson de Soulanges (Soulanges)	Concession	20 oct.	Pierre de Joybert de Soulanges et de Marson	Lieutenant au régiment de Carignan.	1 lieue de front sur 4,5 lieues de profondeur en remontant la rivière Saint-Jean, avec la maison du fort de Gemesik.
Potier de Saint-Denis (Saint-Denis)	Concession	18 oct.	Jacques Potier de Saint-Denis		2 lieues de front au-dessus du sieur de Martignon.



Forum des enseignantes et des enseignants sur la démocratie parlementaire canadienne du 4 au 8 novembre 1997 - Colline du Parlement, Ottawa

Admissibilité : La session s'adresse aux enseignantes et aux enseignants en études sociales et en sciences politiques au Canada (dont l'histoire, la géographie, la sociologie, l'économie et les études amérindiennes), de la 4^e à la 12^e année, du CPO (en Ontario) et du Cégep (au Québec). La candidature des participants de l'an dernier ne sera pas retenue.

Contenu : Acquérir une connaissance intime du fonctionnement de la démocratie parlementaire
Séances interactives avec des spécialistes parlementaires et des formateurs d'enseignants
Rencontres avec des parlementaires
Stratégies créatrices pour l'enseignement de la démocratie parlementaire
Possibilités de création de réseaux régionaux
Exposition du matériel disponible en éducation civique

Critères de sélection : Excellence du rendement dans le milieu de l'enseignement démontrée par la participation au perfectionnement professionnel, à des activités d'élaboration de programmes d'enseignement, à la conception de matériel didactique, à des cours d'appoint, à des initiatives à caractère communautaire et par l'application de stratégies d'enseignement créatrices. Volonté de s'engager après la session, dans des activités de perfectionnement professionnel ou d'élaboration de programmes d'enseignement
La sélection sera effectuée par un comité constitué de représentants du milieu de l'enseignement de tout le pays.

Coût : Inscription : 200 \$. Le Programme remboursera les frais de déplacement, les repas, les hôtels, le matériel didactique.

Pour des formulaires d'inscription : Service d'information publique
Bibliothèque du Parlement
Bureau 303, édifice de l'Est
Ottawa (Ont.) K1A 0A9 Tél. : (613) 992-4793
Internet : www.parl.gc.ca

Les formulaires d'inscription doivent porter le cachet postal du **15 mai 1997** au plus tard.
Information available in English.

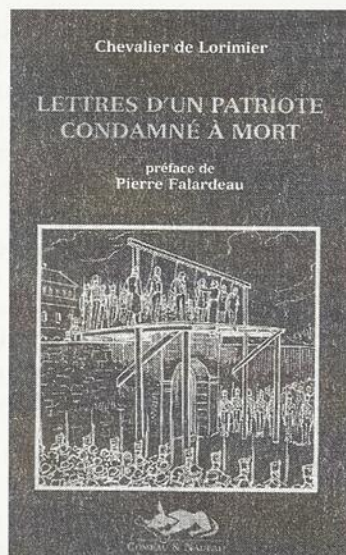
VEUILLEZ PRENDRE NOTE

La qualité des cartes qui accompagnaient cet article, dans notre dernier numéro, laissait grandement à désirer. Afin de vous permettre d'avoir en mains un document de qualité et afin, également, de rendre justice à l'auteur, notre collaborateur Mario Filion, nous reprendrons ces cartes dans notre numéro de novembre-décembre 1997.

UN PATRIOTE DEVANT LA MORT

ANDRÉ CHARETTE
ÉTUDIANT — UQAM

« L'HISTOIRE, C'EST L'EFFORT DÉSESPÉRÉ DES HOMMES POUR DONNER CORPS AUX PLUS CLAIRVOYANTS DE LEURS RÊVES¹. JUSTEMENT, DE NOMBREUX PERSONNAGES IMPORTANTS ONT MARQUÉ L'HISTOIRE AU FIL DES ANS. NOUS PENSONS, ENTRE AUTRES, À CHEVALIER DE LORIMIER QUI A APPORTÉ SA CONTRIBUTION AU BAS-CANADA DANS LA PREMIÈRE PARTIE DU XIXE SIÈCLE. L'AN DERNIER, LA MAISON D'ÉDITION COMEAU ET NADEAU A PUBLIÉ *LETTRES D'UN PATRIOTE CONDAMNÉ À MORT*. NOUS L'AVONS LU POUR VOUS.



Cet ouvrage au contenu très bien documenté étonne par sa présentation séduisante (illustrations d'époque pertinentes). En revanche, nous déplorons la présence de quelques fautes d'orthographe qui auraient pu être évitées.

Pierre Falardeau signe une préface à la fois honnête et cohérente. Cet être viscéral, l'homme trop révolté, se permet même de critiquer la société québécoise à laquelle il reproche son manque de mobilisation sociale. «Mais nous sommes désarmés. Désarmés jusque dans nos cerveaux². Ensuite, Falardeau dénonce à haute voix le régime anglais débutant avec la Conquête. Son point de vue manque d'objectivité (l'éditeur en fait autant). Ce cinéaste de profession s'est vu refuser un projet de film en rapport avec la «cause patriote». Extrémiste à ses heures, Falardeau demeure tout de même un individu intelligent et convaincant qui croit toujours — comme son héros, de Lorimier — à l'indépendance politique du Québec.

Lettres d'un patriote condamné à mort peut se diviser en

trois parties. Tout d'abord, nous l'avons vu, Pierre Falardeau introduit la matière au lecteur en le secouant un peu. Dans un deuxième temps, 28 lettres (presque toutes écrites par Chevalier de Lorimier) nous sont présentées. Il s'agit ici de découvrir dans quel état ce noble militant se trouvait quelques jours, voire quelques heures avant son exécution qui eut lieu le 15 février 1839. On transpire parfois un peu pour lui. La dernière lettre qu'il écrit à sa femme, Henriette Cadieux, est tragique. Fait notable, le notaire condamné va jusqu'à demander un court sursis (!) au sanguinaire Colborne afin de régler quelques affaires. Nul n'ose croire que cette «petite faveur» lui sera accordée!

Je crois que de Lorimier est décédé avec une grande dignité. Il a accepté son sort d'une façon ou d'une autre. «Je suis mort sur l'échafaud pour une noble cause, pour mon pays³, écrit-il avec conviction. *Lettres d'un patriote condamné à mort* nous permet de découvrir plusieurs visages de de Lorimier. Nous savons de lui qu'il fut un secrétaire dé-

voué de Papineau ayant assisté aux assemblées du Parti patriote. Son grand talent d'organisateur, de rassembleur, fit de lui un homme respecté. Âgé de 34 ans, de Lorimier quitte non discrètement le monde des vivants, avec 11 autres compatriotes, à la prison de Montréal.

En troisième lieu, le journaliste Hector Fabre rend hommage à ce «martyr» plutôt méconnu. Il en trace un portrait élogieux et emploie couramment le mot *race* afin de désigner «notre peuple». «Trois sentiments principaux ont animé la vie de de Lorimier: la fidélité à la foi de nos pères, le dévouement à la nationalité française, l'amour de la liberté⁴. De tels propos résument bien la pensée de Fabre.

Jean-Paul Sartre disait que «les guerres naissent dans les têtes des hommes». En effet, *Lettres d'un patriote condamné à mort* nous permet de vivre avec réalisme le soulèvement patriote de 1837-1838. Ne l'oublions pas, les Anglais ont pendu de Lorimier à cause de ses idées jugées non conformes. Je ressentais une partie du profond désarroi qui habitait de Lorimier; j'ai cru imaginer dans quel état se trouvait sa femme au lendemain du fameux jour de l'exécution.

En classe, l'enseignant du

secondaire peut lire un extrait d'une lettre écrite par de Lorimier ou citer la sentence de mort prononcée contre ce «préssumé criminel». Néanmoins, soulignons que cet ouvrage s'adresse d'abord et avant tout aux passionnés d'histoire du Québec: *Lettres d'un patriote condamné à mort* peut donc servir à titre de complément au cours d'histoire 414.

1 citation d'Albert Camus dans *Camus*, Morvan Lebesque, p. 34, éditions du Seuil, 1990.

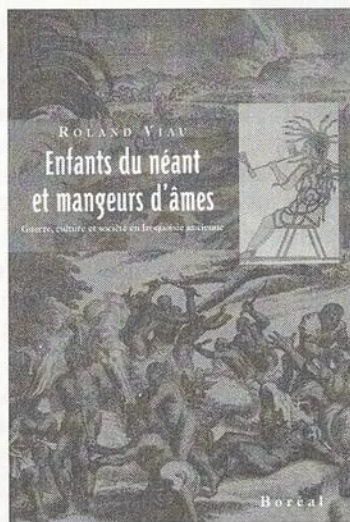
2 Chevalier de Lorimier, *Lettres d'un patriote condamné à mort*, p. 12, éditions Comeau et Nadeau, 1996, 132 pages.

3 *op. cit.*, p. 52.

4 *op. cit.*, p. 120.

ENFANTS DU NÉANT ET MANGEURS D'ÂMES

JEAN-CLAUDE RICHARD
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE



Je tiens absolument à signaler un magnifique ouvrage publié récemment chez Boréal et intitulé *Enfants du néant et mangeurs d'âmes*. C'est le résultat du travail de Roland Viau, anthropologue et chargé de cours à l'Université de Montréal.

L'auteur nous oblige à revoir nos schèmes traditionnels d'analyse des rites guerriers iroquoïens et procède à une analyse en profondeur de cette société qui a bien peu à voir avec celle, plus connue de nos jours, des *Warriors*. C'est à une prise de connaissance des «rapports sociaux que les Iroquoïens entretenaient avec

leurs captifs de guerre au moment de la rencontre avec les Européens et dans les années qui ont suivi» que Roland Viau nous convie.

Pour le moment, je n'ai que feuilleté le livre, mais, déjà, je suis conquis; je ne doute pas de sa valeur. Les quelques pages que j'ai lues, au hasard de mes pérégrinations, m'ont fait découvrir le style précis et passionnant de l'auteur. Une abondance de notes, une bibliographie impressionnante, des planches, des tableaux et un index complètent heureusement cet ouvrage.

Une annexe, intitulée *Comment faire l'histoire des Autres?* fait le point sur la démarche utilisée par l'auteur et situe sa recherche dans le cadre des méthodes des ethnologues et des historiens, selon une approche ethnohistorique. Je suggère aux lecteurs éventuels de commencer la lecture de l'ouvrage par cette courte partie qui montre toute la rigueur de la recherche de Roland Viau.

À une époque de notre devenir collectif où l'on ne peut plus évacuer la ques-

tion autochtone, le livre de Viau est le bienvenu. Je crois sincèrement que quiconque voudra réfléchir sur cette question ne pourra faire l'économie de la lecture d'*Enfants du néant et mangeurs d'âmes*. Il en est de même pour tous ceux et toutes celles qui souhaiteront compléter leur formation sur des peuples que nous connaissons, avouons-le, parfois plutôt mal.

Roland Viau. *Enfants du néant et mangeurs d'âmes*. Guerre, culture et société en Iroquoisie ancienne. Boréal, 1997, 318 pages.

de
Je
qui-
sur
arra
lec-
t et
t de
et
ite-
ma-
que
ns-

du
nes
en
éal,

Bibliothèque nat. du Québec
Dépôt légal
1700, rue Saint-Denis
Montréal, (Québec)
H2X 3K6