

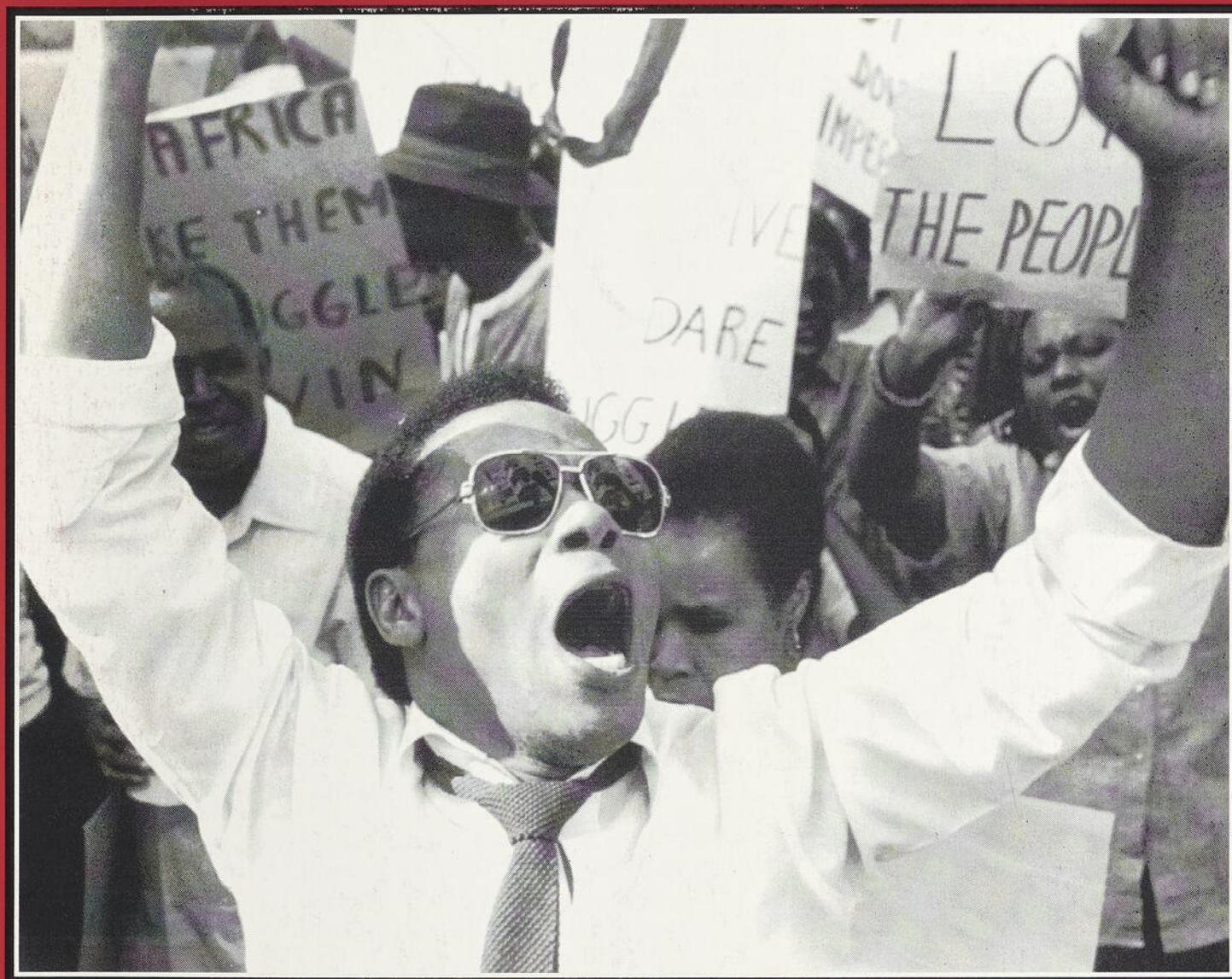
ER

-339

# TRACES

Volume 32, N° 2 / Mars - Avril 1994

ISSN 0225-9710



L'HISTOIRE DES NOIRS  
p. 24

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

#### Adresse postale de la revue

##### **TRACES**

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

#### Direction de la revue

Jean-Claude Richard  
(514) 596-4271 • (514) 435-0244

#### Comité de rédaction

Gilles Berger  
Mario Filion  
Jacques Pincince  
Pierre Michaud  
Jean-Claude Richard

#### Conception graphique et correction d'épreuves

Jean-Claude Richard  
Suzanne Richard

#### Infographie et impression

**IMPRIMERIE des Éditions Vaudreuil**

#### Publicité

Lina Forest

#### Distribution et abonnements

Johanne Noiseux  
Louise Beauregard

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

- Envoi de publication
- Date de parution: avril 1994
- Numéro d'enregistrement  
6323 - port de retour garanti
- Parutions: 5 numéros/année
- Tarifs: membres SPHQ -  
inclus dans les frais d'adhésion -  
abon. annuel - individus: 50\$  
- institutions: 60\$  
- retraités: 30\$  
- étudiants: 22\$

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

PAGE COUVERTURE:  
MANIFESTATION À NEW YORK  
Photo: CIDIHCA

## Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

- La SPHQ:
  - ...éditorial
  - ...débat
  - ...écho du primaire
  - ...écho du secondaire
  - ...écho du collégial
  - ...temps forts
  - ...informations
- L'enseignement
  - ...moyens d'enseignement
  - ...perfectionnement
  - ...didactique
  - ...parutions / enseignement
  - ...évaluation
- L'histoire:
  - ...l'histoire qui s'enseigne
  - ...la recherche
  - ...j'ai lu
  - ...disciplines complémentaires
  - ...passions obscures

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

Les articles doivent être soumis sur disquette de type Macintosh ou IBM et rédigés à l'aide d'un traitement de texte courant. Deux copies de l'article, imprimées à interligne double sur papier 21 x 28 cm, accompagneront la disquette. À titre indicatif, pour obtenir une (1) page imprimée, vous devez fournir un texte de 20 à 24 mots de largeur sur 48 lignes de hauteur.

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

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

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

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

ÉDITORIAL  
ÉCHO DU PRIMAIRE  
ÉCHO DU COLLÉGIAL  
TEMPS FORTS

## LA SPHQ

- Pour une véritable formation générale ..... 2
- Les mille lieux de ma région ..... 3
- Une situation terne ..... 4
- Cap sur l'histoire! ..... 6

DIDACTIQUE  
ÉVALUATION  
PARUTIONS

## L'ENSEIGNEMENT

- Sciences humaines et classes pluriethniques ..... 9
- Précision sur le domaine ..... 16
- La préparation d'un cours ..... 19

L'HISTOIRE  
QUI S'ENSEIGNE

J'AI LU  
LES GRANDS  
ANNIVERSAIRES

## L'HISTOIRE

- Les deux visages de Janus (2) ..... 21
- De Noirs, point de trace ..... 24
- La carte de l'esclavage ..... 26
- Le Vert-Galant à Paris ..... 28

par: Jean-Vianney Simard  
Président - SPHQ

## Pour une véritable formation générale

**A**u mois d'août prochain, une dizaine de collèges du Québec commenceront à expérimenter un programme intégré conduisant à un diplôme d'études collégiales en Sciences (sciences de la nature et sciences humaines), Lettres et Arts.

C'est en avril 1993 que le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science proposait à des collèges de se lancer dans l'expérimentation d'un nouveau programme d'études préuniversitaires à caractère plus polyvalent que les programmes actuels. Quatre groupes expérimentateurs, formés de collèges et supervisés par le Comité de liaison de l'enseignement supérieur, ont travaillé à mettre sur pied ce programme.

Accepté, il est bon de le souligner, par l'Université de Montréal et ses Écoles affiliées ainsi que par l'Université Laval, ce programme intégré vise «**à fournir à l'étudiante et à l'étudiant une formation préuniversitaire structurée, intégrée, large, exigeante et polyvalente**» préparant au plus grand nombre possible de programmes universitaires.

Les étudiantes et les étudiants qui choisiront ce programme devront suivre des cours de formation générale communs (français, anglais et philosophie) comportant 20 2/3 unités<sup>(1)</sup>, des cours de formation spécifique comportant un bloc ministériel de 28 unités: 4 unités en Arts, 8 unités en Mathématique, 8 unités en Sciences de la nature et 8 unités en Sciences humaines. Un bloc institutionnel de 10 unités, comprenant Activité d'intégration, Arts, Sciences humaines, Sciences de la nature et un cours au choix, complétera le programme.

C'est la première fois depuis la fondation des Cégeps, en 1967, qu'un programme permettant l'accès à presque toutes les facultés universitaires est établi. Tout le monde se souviendra sans doute des reproches que l'on faisait aux collèges sur la formation «trop spécialisée» qu'ils donnaient aux étudiantes et aux étudiants voulant fréquenter l'université. Tout le monde se souviendra aussi combien les Sciences de la nature étaient importantes par rapport aux Sciences humaines.

Nous devons nous réjouir, nous des Sciences humaines, professeurs d'histoire, du fait que des étudiantes et des étudiants auront enfin une meilleure formation générale. N'oublions pas que, encore aujourd'hui, des étudiantes et des étudiants terminent leurs études collégiales en n'ayant suivi qu'un minimum de cours en Sciences humaines, le plus souvent en psychologie.

Dans la finalité et les objectifs de ce D.E.C. intégré, on retrouve notamment que les étudiantes et les étudiants seront appelés à «**prendre conscience de la dimension historique des grands champs du savoir**». Dans les compétences attendues de la formation spécifique, on précise qu'il faudra «**comparer des éléments de culture et civilisation dans une perspective historique**» et développer une «**compréhension et une intégration de la dimension historique et de la notion d'évolution**». Il serait trop long ici d'énumérer la liste des objectifs du programme, des standards d'entrée et des compétences attendues dans chacun des champs du savoir. Ce que l'on peut dire cependant, c'est que la SPHQ ne peut que souscrire à tout programme qui favorise une **véritable formation générale** où les Sciences humaines, dont l'Histoire bien sûr, occupent une place importante.

Si l'expérimentation de ce nouveau programme par quelques collèges s'avère positive dans les deux prochaines années, plusieurs autres collèges ont déjà fait savoir qu'ils l'implanteraient chez eux le plus tôt possible. La SPHQ suivra ce dossier avec intérêt et tiendra ses membres au courant de son évolution. ♦

<sup>(1)</sup> L'unité est une «mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage». La plupart des cours en Sciences humaines ont deux (2) unités, soit 90 heures d'activités d'apprentissage.

par: **France Gadoury**  
Conseillère pédagogique  
Service de la formation générale - CECM

## Les mille lieux de ma région

N.D.L.R.: Le texte qui suit a d'abord été publié dans *L'école montréalaise* (Vol. 5, n° 12 — 7 mars 1994), bulletin d'information à l'intention du personnel de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Bien que son contenu soit de nature plutôt régionale, **TRACES** a quand même cru utile de le faire connaître. Qui sait, peut-être certaines et certains liront-ils entre les lignes et en tireront-ils profit? Nous remercions l'auteure, France Gadoury, et *L'école montréalaise* de nous avoir autorisé à reproduire ce document.

Quelle est la moyenne d'âge des gens qui habitent la région de Montréal? Combien de gens traversent soir et matin les ponts qui donnent accès à l'île de Montréal pour venir y travailler? Quels sports pouvait-on pratiquer sur l'île de Montréal au début du siècle? Comment fabrique-t-on le Whippet?

Sauriez-vous répondre à ces questions? Eh bien, sachez que les élèves de 4<sup>e</sup> année de la CECM et des commissions scolaires de l'île de Montréal le peuvent. Depuis septembre, ces élèves et leurs enseignants disposent d'un tout nouveau matériel pour l'enseignement des sciences humaines, intitulé *Les mille lieux de ma région*. Un titre évocateur qui convie ces jeunes à l'exploration des principales caractéristiques de la région qu'ils habitent.

Pourquoi les sciences humaines et pourquoi la 4<sup>e</sup> année? demanderez-vous. La réponse se trouve dans le programme d'études. Rappelons que ce dernier « vise à amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit ». De façon plus spécifique, il précise que le champ d'exploration propre à la 4<sup>e</sup> année est la région et son dernier siècle d'histoire. Voilà ce qui commandait la production d'un matériel didactique adapté à la réalité régionale.

C'est pourquoi, en janvier 1991, le MEQ, principal bailleur de fonds, confiait à la CECM le mandat d'élaborer un matériel qui réponde aux objectifs du programme. La coordination de ce projet a été assurée par le Service de la formation générale. Cette réalisation a aussi été rendue possible par l'ingéniosité et le travail soutenu de l'auteure, Mme **Denise Malette**, enseignante à la CECM. Soulignons, finalement, que les conseillers pédagogiques des huit commissions scolaires de l'île ont été mis à contribution pour expérimenter le matériel.

Plusieurs ont déjà pris l'habitude de parler de « la trousse en sciences humaines » pour désigner le matériel *Les mille lieux de ma région*. Cette trousse regroupe toute une gamme d'instruments. On y trouve, entre autres, les guides pédagogiques pour l'enseignant et des documents de travail reproductibles pour l'élève: des textes, des données statistiques, des questionnaires, des outils de consignation. L'ensemble comprend aussi tout le matériel complémentaire nécessaire à la réalisation des activités d'apprentissage proposées. Ici, la liste est longue. Voici quelques exemples qui illustrent la variété des outils offerts aux élèves et aux enseignants: une carte couleurs grand format de la CUM, quinze cartes thématiques élaborées spécifiquement pour ce matériel, une ligne de temps collective, deux cents reproductions photographiques, trois documents vidéo, plusieurs livres de référence pour les élèves, dont le catalogue Eaton de 1901.

Ce matériel répond à la volonté de la commission scolaire de faciliter l'enseignement des sciences humaines en 4<sup>e</sup> année en rendant disponibles tous les outils requis. Mais ce n'est pas encore de cela que nous sommes le plus fiers. En fait,

nous croyons que la démarche d'enseignement mise de l'avant s'avère novatrice et très pertinente. Ainsi, tout au long des 19 activités proposées, les élèves sont amenés à réaliser de véritables démarches d'apprentissage. Répondre à la question « Combien de travailleurs traversent matin et soir les ponts qui donnent accès à l'île de Montréal pour venir y travailler? », certes, on y arrive. Mais surtout on se demande pourquoi, pour occuper quels types d'emplois, si le phénomène existe à l'inverse, etc. En somme, les enfants sont confrontés à de vraies questions et ils s'affairent à fouiller diverses sources d'information, à établir des liens entre ces données, à comparer des lieux, des époques, des modes de vie pour expliquer et mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Et c'est bien là l'objectif premier des sciences humaines.

*Ma région c'est une île, une montagne, un fleuve, des paysages, des gens, des services, des fêtes, des entreprises, une histoire...*

C'est avec cette phrase que le matériel *Les mille lieux de ma région* aborde les élèves de 4<sup>e</sup> année et les invite à explorer les mille facettes de leur région. Si vous avez la chance de rencontrer l'un d'entre eux, n'hésitez pas à lui demander de partager avec vous ces heureuses découvertes. ♦

Par: Jacques Pincince  
Conseiller au collégial

## Une situation terne

Selon un communiqué émis le 22 février 1994 par le coordonnateur suppléant monsieur Gilles Pesant, la situation n'est pas rose au niveau du collégial. D'abord, la coordination n'a plus de budget de fonctionnement. Bruce Wallace aimerait garder les coordinations pour avoir le point de vue des professeurs du collégial sur la conjoncture présente, mais rien n'est assuré.

Selon monsieur Pesant, certains problèmes se posent.

D'abord, on pourrait nous demander de refaire le cours de *Civilisation occidentale* à l'automne 1994. Peut-être pourrions-nous alors revoir le contenu en assemblée générale?

Ensuite, il semble que les cours de concentration ne seront pas revus et écrits en terme de compétences. Ils seraient plutôt maintenant de nature « locale », au choix des collèges. Dans les collèges, on fonctionnera donc par « compétences » et on décidera du choix des cours.

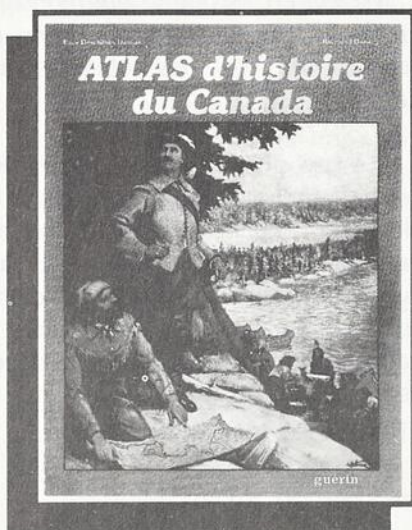
De plus, la réforme se traduira par des pertes pour les cours de sciences humaines. Mathématique et biologie se donneront en complémentaire dans les thématiques et remplaceront donc certains de nos cours de concentration.

Bref, la nouvelle règle c'est l'autonomie des collèges. Pour le niveau technique, cela pourrait aller, mais pour le préuniversitaire, on peut se demander qui

coordonnera ces efforts? On nous répond que la commission va vérifier ce que font les collèges.

Pour l'*Activité d'intégration*, les collèges recevront bientôt un plan de cours provincial très sommaire. Mais les collèges pourront faire ce qu'ils veulent. Donc: toujours préséance à l'autonomie locale.

Espérons, comme Bruce Wallace, que les coordinations seront là pour nous assurer une voix. Les associations professionnelles, pour les disciplines qui en ont une, ne pourront probablement pas assurer la consultation aussi largement que le faisait la coordination, mais tout n'est peut-être pas perdu. Selon les propos de monsieur Pesant, la situation est un peu décourageante. u



ISBN-2-7601-2303-0 (160p.)



**Guérin, éditeur ltée**  
4501, rue Drolet  
Montréal (Québec) H2T 2G2  
Tél.: (514) 842-3481  
Télec.: (514) 842-4923

# ATLAS d'histoire du Canada

*Luce Deschêne Damien • Raymond Damien*

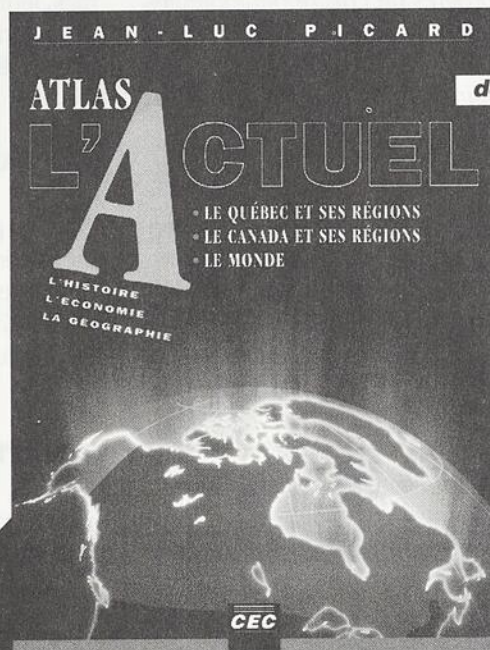
*Les grands faits qui ont marqué notre histoire ont été groupés en quatre thèmes: Les explorations, les guerres et les découpages politiques, l'occupation et la mise en valeur du territoire, et le rayonnement canadien dans le monde.*

*Cette approche a comme avantage majeur d'allier harmonieusement l'ordre chronologique, l'extension territoriale, les rapports entre les événements et la mesure de l'activité humaine, tout en atteignant bien les cibles proposées par les programmes d'éducation.*



# INDISPENSABLE...

## L'OUTIL CONÇU POUR FACILITER L'INTÉGRATION DES NOTIONS DE SCIENCES HUMAINES



### ATLAS L'ACTUEL

de Jean-Luc Picard

#### L'INSTRUMENT DE L'HEURE

- Les données les plus actuelles (État du monde 1994, dernier recensement canadien)
- Plus de la moitié des pages consacrée au Québec
- Une intégration des volets histoire, géographie et économie
- Une utilisation pédagogique des doubles pages pour faire saisir l'interdépendance des réalités, pour faciliter la consultation et la compréhension.

PARUTION  
PRINTEMPS  
1994

Atlas de 160 pages, tout en couleurs, format 25 x 30 cm;  
104 cartes, plus de 250 photos, graphiques, illustrations.  
Guide d'utilisation de 48 pages.

**EN PARFAITE  
CONFORMITÉ  
AVEC LES PROGRAMMES  
D'ÉTUDES  
DE 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ET 6<sup>e</sup> ANNÉE**

### 8 SECTIONS

- 1• Utiliser un atlas (8 pages)
- 2• Notre planète Terre (6 pages)
- 3• Survol du monde, du Canada et du Québec (12 pages)
- 4• Le Québec et le Canada d'hier à aujourd'hui (30 pages)
- 5• Les traits physiques et humains du Québec (24 pages)
- 6• Les 16 régions administratives du Québec (36 pages)
- 7• Les traits physiques et humains du Canada (14 pages)
- 8• Les régions du Canada (13 pages)



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

par: **Raymond Fortin**  
Comité organisateur du congrès 1994

## Cap sur l'histoire

**L**e Comité organisateur du Congrès 1994 vous souhaite la bienvenue à Québec.

### LIEU

C'est dans la ville fondée par le Sieur Samuel de Champlain, à l'*Hôtel Plaza Québec*, que se tiendra, les 19, 20, 21 et 22 octobre 1994, le 32e Congrès de la SPHQ. Dans cet hôtel de prestige, les ateliers se dérouleront à 15 minutes de la vieille ville, joyau du patrimoine mondial.

### THÈME ET ATELIERS

Vous mettrez le CAP SUR L'HISTOIRE. On ne peut parler de Québec sans évoquer le fameux Cap Diamant. Lieu mythique, rempart naturel, les Hauteurs d'Abraham sont intrinsèquement liées à l'histoire de la ville et du pays tout entier. En plus de vous offrir l'occasion unique de venir apprivoiser la ville, les membres du Comité organisateur gardent toujours en mémoire qu'ils s'adressent à des pédagogues de l'histoire. Sans négliger le contenu, la démarche historique fera l'objet d'une attention particulière. Nous sommes en pleine campagne de sollicitation des animateurs d'ateliers. Nous lançons donc un appel à tous et à toutes pour nous faire part de vos expériences et, ainsi, aider vos consoeurs et vos confrères à s'enrichir à votre contact.

Comme par les années passées, une **session est réservée plus particulièrement au primaire**. Le thème retenu: *Démarche... des marches*. Des ateliers à l'hôtel même et aussi à l'extérieur vous feront vivre la démarche en sciences humaines au primaire.

Quant aux **professeurs du secondaire**, ils ne seront pas déçus, nous l'espérons, par l'ampleur et la variété des ateliers: *l'impact de la psychologie cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement de l'Histoire, les progrès de l'historiographie, les diverses théories reliées à l'apprentissage, la conservation et l'interprétation des sites du patrimoine, les biographies, les autobiographies, les mémoires, etc.*

Les **professeurs du Cégep** auront également toute la place qu'ils voudront bien occuper en participant à la fois comme animateurs et congressistes. Les membres du sous-comité des ateliers vous prépareront de belles surprises sur *le temps présent, l'histoire de 1850 à nos jours, l'archéologie, etc.*

Comme la ville de Québec est le siège du gouvernement, attendez-vous à une activité «hautement» parlementaire dans la journée du samedi.

### VISITES

Vous aurez l'embarras du choix. Les parcs, les terrasses, les jardins, les musées, les églises vous placeront devant des choix déchirants.

### CONJOINTES ET CONJOINTS

Nous saurons les occuper pour les consoler de ne pas vous avoir à leurs côtés pendant les séances de travail en ateliers.

### SALON DES EXPOSANTS

De nombreuses maisons d'édition, après avoir été sollicitées, répondent favorablement et vous offriront leurs volumes, leurs manuels, leurs cartes, bref tout le matériel pédagogique susceptible de vous intéresser.

### LE BANQUET

Nous profiterons du banquet pour vous présenter, comme à chaque année, les gagnantes et les gagnants du Concours Lionel-Groulx 1994 et vous dévoiler le thème du Concours de 1995.

### RAPPEL

On ne saurait trop vous rappeler qu'il vous est toujours possible de présenter un atelier. Toutefois, il faudrait communiquer avec nous dans les plus brefs délais.

Dans une prochaine livraison de **TRACES**, nous serons plus explicites. Vous comprendrez qu'il faut vous réserver quelques surprises. Alors, les 19, 20, 21 et 22 octobre 1994, soyez à Québec et, avec nous, mettez le CAP SUR L'HISTOIRE.

Voici les noms des personnes responsables des ateliers:

Ateliers du primaire:

Mme Hélène Blouin  
204, Chemin des Mas, app. 2  
C.P. 468  
Boischatel (Québec)  
G0A 1H0  
Tél.: (418) 822-3551

Ateliers du secondaire:

Nicole St-Pierre  
1034, Du Guiana, app 204  
Cap-Rouge (Québec)  
G1W 2P9  
Tél.: travail: (418) 525-8127  
rés.: (418) 651-8839

Ateliers des Cégeps

Mme Marie-Jeanne Carrière  
1314, Provencher  
Cap-Rouge (Québec)  
G1Y 1R6  
Tél.: (418) 652-9090  
◆

## Le 32e Congrès de la SPHQ

# CAP SUR L'HISTOIRE

La SPHQ vous convie à Québec  
«joyau du patrimoine mondial»  
les 19, 20, 21, 22 octobre 1994

**Endroit:**

Hôtel Plaza Québec

3031, boul. Laurier, Ste-Foy (Qc) G1V 2M2  
Tél.: (418) 658-2727 • Fax: (418) 658-6587

334 chambres • Prix: 80,00\$ (tout compris)  
Salles pouvant accomoder jusqu'à 500 personnes  
Stationnement intérieur

La salle à manger: L'Excellence

Le Piano-Bar

Face à 3 centres commerciaux:

Place Laurier, Place de la Cité et Place Ste-Foy

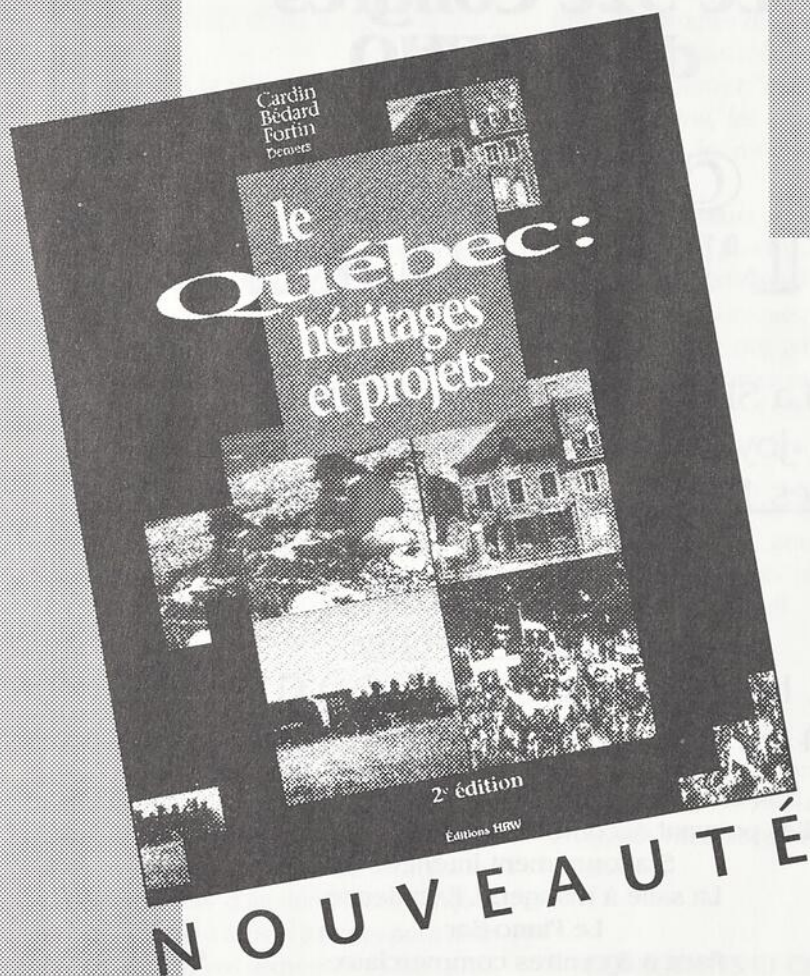


**PUBLIE  
POUR  
VOUS...**

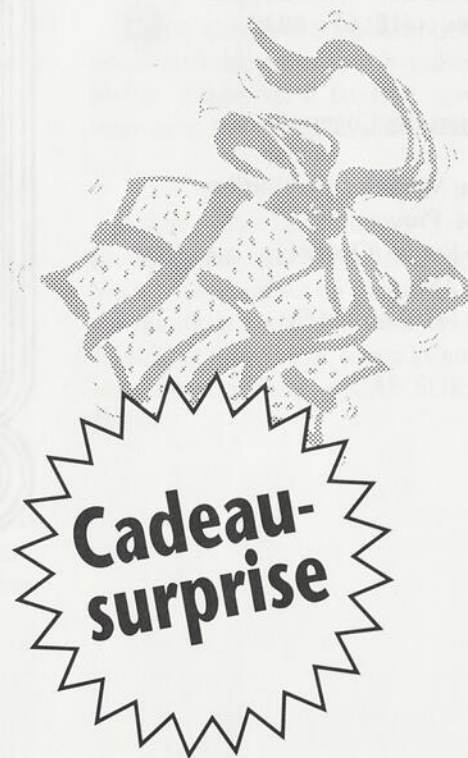
En avril 1994, la 2<sup>e</sup> édition de

# le Québec : héritages et projets

**Jean-François Cardin  
Raymond Bédard  
René Fortin  
Esther Demers**



À l'achat de cette nouvelle édition,  
les Éditions HRW vous offriront,  
ainsi qu'à chacun de vos élèves,  
un cadeau-surprise.



Pour commander :  
Service à la clientèle Éducalivres  
955, rue Bergar, Laval (Québec) H7L 4Z6  
Téléphone : (514) 334-8466 ■ Télécopieur : (514) 334-8387 ■ Télécopieur sans frais : 1-800-267-4387  
**Éditions HRW** est une division du Groupe Éducalivres inc.

## Sciences humaines et classes pluriethniques

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

**A**u cours des trente dernières années, le contexte scolaire québécois s'est profondément transformé. De nouveaux programmes ont vu le jour, qui mettent notamment l'accent sur l'acquisition et le développement d'habiletés. L'acte pédagogique s'est adapté aux exigences de ces nouveaux programmes et a également évolué au rythme de la recherche universitaire sur l'apprentissage.

Ces transformations ont pris un caractère particulier dans les écoles de la région montréalaise avec l'arrivée massive d'élèves d'origines ethniques diverses. Selon une étude du Conseil scolaire de l'île de Montréal,<sup>(1)</sup> plus de 93% des élèves allophones du Québec inscrits au secteur public fréquentaient les écoles de la région de Montréal au cours de l'année 1989-1990, dont 8,8% en Montérégie, 8,3% à Laval et le reste, soit 76,3%, sur l'île même de Montréal.

Les conseillers pédagogiques en sciences humaines de la CECM se sont très tôt interrogés sur l'impact que la présence d'élèves culturellement différents dans les classes exercerait sur la didactique des disciplines impliquées. C'est de ces réflexions dont nous rendons compte ici.

Le groupe a d'abord cherché à établir dans quelle mesure l'approche didactique proposée par le *cadre de référence de la CECM*<sup>(2)</sup> pouvait répondre aux besoins d'adaptation de l'enseignement en classe pluriethnique. Pour ce faire, il lui a fallu préciser quelles étaient les caractéristiques des élèves issus des communautés culturelles et entreprendre une réflexion sur les sciences humaines comme lieu privilégié d'intégration de ces jeunes à la communauté d'accueil.

La réflexion a donné lieu à la formulation d'une hypothèse de travail et à la concep-

tion d'un projet d'expérimentation avec des enseignants. Grâce à la collaboration de ces derniers, le projet a pris corps et des objectifs ont été précisés. L'expérimentation n'a malheureusement pas pu être menée telle que conçue; cependant, des scénarios d'enseignement ont été élaborés et réalisés, et des observations en ont été tirées.

Nous croyons que le travail accompli présente suffisamment d'intérêt pour que les lecteurs de **TRACES** en soient saisis.

### LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ

Dans un premier temps, le groupe de travail s'est penché sur le *cadre de référence* de la CECM sur l'enseignement adapté.<sup>(3)</sup> Ce *cadre de référence*, rappelons-le, présente une conception de l'apprentissage et propose, en complément, une conception de l'enseignement.

Il s'agissait, tout d'abord, de vérifier dans quelle mesure l'approche préconisée permettait de faire face aux besoins particuliers d'élèves présentant des différences culturelles et des expériences de vie différentes les unes des autres. La réflexion permit de construire le tableau n° 1 illustrant *la situation d'apprentissage en sciences humaines*. Ce tableau est présenté à la page 10.<sup>(4)</sup>

À l'examen de ce tableau, une hypothèse de travail commençait à se dessiner: la démarche d'enseignement, on le constate, s'appuie sur l'activation et l'organisation des connaissances antérieures des élèves; cette démarche permettait-elle de tenir compte des caractéristiques des élèves d'origine étrangère ou devait-on l'enrichir d'éléments plus spécifiques?

### L'INTERVENTION EN MILIEU PLURIETHNIQUE

Afin de compléter la réflexion et de ne rien négliger, on eut recours, en premier lieu, à un ouvrage d'André Beauchesne publié conjointement par la CECM et les éditions du CRP de la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke: *Éducation et pédagogie interculturelles*.<sup>(5)</sup> Cette démarche permit de dégager dix principes de base en éducation interculturelle, principes qui, selon l'auteur, «tout en résumant les tendances de la recherche des dernières années dans le domaine interculturel, constituent un cadre de référence pour l'intervention en milieu pluriethnique.»<sup>(6)</sup>

Le tableau n° 2 permet de situer les dix principes identifiés à l'intérieur de trois regroupements.

La réflexion et la discussion prirent aussi en compte les expériences et les résultats de recherches et de réflexions dont fait état la littérature scientifique, tant européenne, qu'américaine ou canadienne-anglaise. Une analyse de la synthèse que Robert Martineau a dressée de cette littérature<sup>(7)</sup> et le contenu des discussions des conseillers pédagogiques nous permettent de compléter la liste des éléments qui jalonnent le champ de l'enseignement des sciences humaines en milieu pluriethnique. Ces éléments apparaissent au tableau n° 3.

À la lumière des données qui précèdent, il devenait de plus en plus évident que la démarche d'enseignement proposée par le cadre de référence de la CECM devait être «enrichie» d'éléments visant spécifiquement les élèves de cultures différentes de la culture de la société d'accueil. Il fallait maintenant recruter une équipe d'enseignants disposés à expérimenter une telle approche dans leurs classes. ➤

...CLASSES PLURIETHNIQUES...

**Tableau n° 1**  
**LA SITUATION D'APPRENTISSAGE EN SCIENCES HUMAINES**

Phases de la démarche	Étapes	Événements
Phase de mise en situation d'apprentissage	Précision du contexte d'apprentissage	Déclencheur
		Présentation de l'objet et de l'objectif d'apprentissage à atteindre
		Situation de l'apprentissage à réaliser à l'intérieur d'un réseau qui relie l'objet d'étude à la matière déjà vue et à venir
		Rappel de situations d'apprentissage vécues antérieurement et de la démarche utilisée
	Établissement de la problématique	Précision du problème ou défi d'apprentissage
		Énoncé de questions ou d'hypothèses de réponses
		Présentation de la démarche anticipée pour résoudre le problème ou relever le défi
	Activation des connaissances antérieures	Mobilisation des connaissances antérieures relatives au problème énoncé
		Catégorisation ou organisation des connaissances antérieures
	Établissement d'un contrat d'apprentissage	Détermination de consignes de travail (modalités, durée, etc.)
		Détermination des rôles mutuels de l'enseignant et des élèves dans cette démarche
		Détermination de l'utilité des apprentissages à réaliser
		Détermination de critères de performance
Phase de réalisation de la situation d'apprentissage	Collecte de données	Rappel des questions ou de l'hypothèse énoncée(s)
		Identification des tâches et stratégies nécessaires pour réaliser cette opération
		Réalisation de la collecte de données
	Traitement des données	Analyse des consignes émises pour le traitement des données
Phase d'intégration de la situation d'apprentissage	Objectivation	Faire ressortir la signifiante des activités de traitement d'information dans le cours de la démarche
		Faire ressortir la pertinence des activités de traitement d'information en fonction des objectifs poursuivis
		Confrontation des conclusions avec les perceptions initiales, les questions ou les hypothèses de départ
		Retour sur la situation vécue, examen du processus et des résultats obtenus
		Recherche de significations personnelles liées à la situation d'apprentissage vécue
	Réinvestissement	Utilisation des apprentissages réalisés dans un contexte différent

**LA DÉMARCHE**

L'expérimentation devait, entre autres, poursuivre les objectifs suivants:

- proposer un cadre théorique supportant des pratiques d'enseignement adapté des sciences humaines en milieu pluriethnique
- proposer un modèle dont pourraient s'inspirer les enseignants de sciences humaines pour concevoir des situations d'apprentissage adaptées en milieu pluriethnique
- pour chacune des disciplines du champ des sciences humaines, valider le modèle proposé par un exemple de situation d'apprentissage adaptée, expérimentée en classe et commentée par les enseignants.

Une équipe de huit enseignants oeuvrant dans des écoles secondaires dont le taux de pluriethnicité variait a donc été constituée. À la suite de quelques rencontres de travail, on fit consensus sur:

- un cadre de planification et, par conséquent, de pratique pédagogique (voir le Tableau n°1)
- des consignes d'ordre général concernant les interrelations professeur / élèves;
- des consignes pour chacun des trois temps de la situation d'apprentissage à planifier.

Ces consignes avaient pour but de permettre la planification et la réalisation d'un enseignement plus adapté. Le tableau n° 4 présente les consignes retenues.

À cette étape, les membres de l'équipe de travail se sont demandés s'il était possible, par le biais de l'expérimentation, de montrer...

- ...que l'on pouvait planifier l'enseignement en tenant compte du cadre et des consignes élaborés,

**Tableau n° 2**  
**PRINCIPES DE BASE EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

Regroupements	Principes
I. Créer des conditions propices à la participation et au développement identitaire.	1. Une plus grande reconnaissance de la contribution des groupes ethniques minoritaires à la société favorise le développement d'une meilleure image d'eux-mêmes.
	2. Une initiation à la sous-culture de l'école engendre une meilleure intégration à l'école.
	3. L'élimination des barrières pédagogiques à la pleine participation de tous les élèves favorise une meilleure égalité des chances en éducation.
II. Promouvoir la participation à la société.	4. La reconnaissance du développement plurilinguistique de l'élève favorise une meilleure acculturation.
	5. La prévention et la dénonciation des préjugés, des stéréotypes, de la discrimination et du racisme favorisent des relations égalitaires et une plus grande participation à l'école et à la société.
	6. La reconnaissance des différences entre les groupes ethniques favorise une meilleure acceptation de la pluralité, mais la mise en valeur de leurs similitudes est plus efficace pour éliminer les barrières et la compétition.
	7. La création de conditions de collaboration et d'entraide chez les groupes ethniques favorise la reconnaissance d'un vécu commun et contribue à diminuer la compétition entre eux.
III. Valoriser le processus identitaire.	8. La mise en évidence des styles de vie des groupes ethniques (les us et coutumes), mais surtout de leur mode de vie (l'univers des valeurs, des croyances, des attitudes, des opinions et des représentations sociales), entraîne une meilleure compréhension et communication interculturelles.
	9. La prise en considération de la culture subjective permet à chacun des élèves de se sentir reconnu dans son processus de socialisation et d'acculturation.
	10. L'identification des représentants que les élèves ont des groupes ethniques qu'ils côtoient contribue à diminuer les stéréotypes et les préjugés, et améliore les relations interethniques.

- ...que cet exercice avait des retombées intéressantes au niveau de l'enseignant (ses attitudes, sa conscience des données de la situation, de sa responsabilité) et de sa vision de la planification et de l'enseignement.
- ...qu'une planification de ce type («adaptée») est réalisable dans un contexte réel d'apprentissage multiculturel
- ...que les élèves réagissaient positivement à un enseignement prodigué selon cette approche
- ...que les élèves apprennent mieux et en plus grand nombre dans un tel contexte.

La réalité de l'expérimentation n'a pas permis de pousser aussi loin.

#### L'«EXPÉRIMENTATION»

À l'automne 1992, de nombreux changements ayant affecté le contexte de la recherche, l'équipe a dû modifier l'approche élaborée au cours de l'année précédente et limiter l'envergure de l'expérimentation.

C'est ainsi qu'en histoire et en géographie, des scénarios d'enseignement ont

été conçus sur le modèle illustré plus haut. Ces scénarios ne portaient que sur un aspect très limité du programme et devaient être réalisés en novembre et décembre 1992.

En éducation économique, on convint plutôt, de tenter d'appliquer les consignes à différentes situations d'apprentissage et de noter les observations au fur et à mesure.

Dans ces conditions, l'expérimentation perdait tout le caractère rigoureux qu'elle aurait pu présenter et devenait, dans un certain sens, un exercice de collecte de données. Il n'en reste pas moins que les commentaires recueillis auprès des enseignants à la suite de cet exercice présentent un intérêt non négligeable et incitent à croire à la validité de la piste tracée lors de la période de préparation.

#### LES COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS

À la fin de janvier 1993, nous avons recueilli les commentaires des enseignants qui avaient participé à l'expérience. Nous leur avons notamment demandé de juger de la pertinence des consignes devant aider à adapter l'enseignement à une classe pluriethnique.

Le tableau n° 5 regroupe les commentaires et les consignes auxquelles ils correspondent.

À la lumière de ce qui précède, on peut affirmer que l'expérimentation, malgré ses limites, a permis de consolider la pertinence de l'hypothèse de départ qui prétendait que le cadre de référence de la CÉCM sur l'adaptation de l'enseignement pouvait, s'il était enrichi de consignes qui tiennent compte des caractéristiques des

...CLASSES PLURIETHNIQUES...

élèves d'origines culturelles différentes, permettre de concevoir des situations d'apprentissage efficaces en milieu pluri-ethnique.

LES PROSPECTIVES

Bien sûr, la véritable expérimentation reste à faire, car les «conclusions» dont nous faisons état ne peuvent, tout au plus, être considérées que comme des constatations. Il faudra pourtant, à très brève échéance, pousser plus loin.

En effet, la présence d'élèves culturellement différents continue à s'accroître dans les écoles de la région de

Montréal; d'autre part, de plus en plus de régions du Québec devront, à plus ou moins long terme, et sur une échelle plus ou moins grande, composer avec ce phénomène. Dans ce contexte, nous espérons que nos réflexions aideront les enseignants — ceux en exercice tout autant que ceux qui s'appêtent à prendre la relève — qui devront, de toute évidence, être préparés à agir de façon efficace. ♦

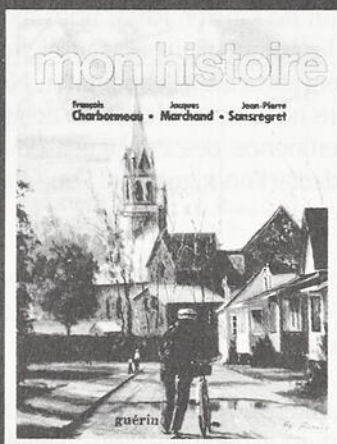
NOTES:

- (1) Conseil scolaire de l'île de Montréal. *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*, Montréal, février 1992, pages 55 à 61.
- (2) CECM. *L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées*, Service des études, 1991.
- (3) *Ibid.*
- (4) Ce tableau, construit principalement par Robert Martineau, conseiller pédagogique en histoire, a subi, depuis, de nombreux ajustements. La version présentée ici est l'une des toutes premières; c'est elle qui a servi de support aux travaux de l'équipe.
- (5) André Beaudesne. *Éducation et pédagogie interculturelles*, 2e livret, «Perspectives théoriques», Commission des écoles catholiques de Montréal et Éditions du CRP (Université de Sherbrooke), 1990.
- (6) André Beaudesne. *Op. cit.*, p.112
- (7) Voir Robert Martineau. «Enseigner l'histoire en classe multi-ethnique», **TRACES**, Volume 28, N° 1 et 2 (janvier-février 1990 et mars-avril 1990).

# mon histoire

Pour la 4<sup>e</sup> secondaire

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



LES 7 MODULES:

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

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

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



**Guérin, éditeur ltée**  
 4501, rue Drolet  
 Montréal (Québec) H2T 2G2  
 Tél.: (514) 842-3481  
 Téléc.: (514) 842-4923

- CAHIER — 2-7601-1507-0
- CORRIGÉ DU CAHIER — 2-7601-2110-0
- GUIDE — 2-7601-1487-2
- MANUEL — 2-7601-1390-6

**APPROUVÉ PAR LE M.É.Q.**

**Tableau n° 3**  
**ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES EN MILIEU PLURIETHNIQUE**

Aspect pédagogique	Justification
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessité d'établir un pont entre l'univers du professeur et celui des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont porteurs de «patterns» culturels qui interviennent dans le processus cognitif</li> <li>• Le professeur efficace est conscient du conditionnement culturel chez l'individu:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- il valorise le pluralisme</li> <li>- il établit un climat sain et sécurisant</li> <li>- il est sensible</li> <li>- il accepte l'avis et le support des communautés ethniques</li> <li>- il a confiance dans les enfants des minorités culturelles</li> <li>- il est ouvert aux parents</li> </ul> </li> <li>Le programme doit permettre...               <ul style="list-style-type: none"> <li>...aux minorités, de se sentir «incluses»</li> <li>...à tous, d'acquérir: esprit critique, tolérance, sens du relatif</li> </ul> </li> <li>• Il est important que professeurs et élèves se connaissent et développent une bonne compréhension</li> <li>• Il importe que l'on retrouve, dans chaque milieu, un noyau de valeurs partagées par tous</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varier les types d'activités               <ul style="list-style-type: none"> <li>- spéculatives, «concrètes»</li> <li>- écrites, orales</li> <li>- qui nécessitent du mouvement</li> </ul> </li> <li>• Varier les modèles d'intervention:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- team-teaching, modèles novateurs</li> <li>- audio-visuel, journaux, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains élèves sont plus à l'aise dans des structures de participation actives; d'autres préfèrent des structures passives               <ul style="list-style-type: none"> <li>- certains sont plus «spéculatifs», d'autres plus axés sur la collecte des données</li> <li>- le travail académique est parfois difficile pour les élèves appartenant à une culture orale</li> </ul> </li> <li>• Le professeur efficace est ouvert à toutes les démarches pédagogiques</li> <li>• Le professeur efficace s'ajuste aux différents types d'apprentissage</li> <li>• Le pattern dominant aux USA et ici ne sied pas à tous les élèves originaires d'autres cultures</li> <li>• Certains élèves apprennent mieux dans un environnement où le mouvement est sollicité pendant l'apprentissage</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser le travail d'équipes...               <ul style="list-style-type: none"> <li>...formées d'individus «complémentaires»</li> <li>...orientées sur une tâche</li> </ul> </li> <li>• Favoriser l'apprentissage coopératif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves «spéculatifs» sont complétés par des élèves «concrets», les élèves «actifs» par des élèves «passifs»</li> <li>• Il importe d'utiliser des techniques d'enseignement qui favorisent l'interaction entre les élèves</li> <li>• Les travaux de groupes sont importants</li> <li>• Certains élèves apprennent mieux dans un environnement de participation mutuelle des pairs où plusieurs élèves travaillent ensemble à une tâche commune</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que les élèves comprennent tous la même chose, qu'ils maîtrisent le vocabulaire</li> <li>• Utiliser une «grille de lecture» de textes informatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La langue de l'école n'est pas nécessairement celle de la maison</li> <li>• Il ne faut pas tolérer que l'on rie des efforts pour apprendre la langue</li> <li>• L'histoire contribue à développer les habiletés langagières</li> <li>• L'histoire se construit...               <ul style="list-style-type: none"> <li>...avec des mots</li> <li>...avec des concepts abstraits</li> </ul>               Sans maîtrise de la langue, il est difficile de faire de l'histoire             </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire appel aux connaissances de tous lors de l'activation des connaissances antérieures et la création du conflit cognitif</li> <li>• Mettre en valeur les apports de chacun</li> <li>• Exploiter au maximum les situations qui permettent d'expliquer les différences</li> <li>• Faire connaître la place des immigrants (histoire, etc.) dans le pays d'accueil et dans son évolution</li> <li>• Étudier différentes versions d'un phénomène</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont porteurs de «patterns» culturels différents</li> <li>• La réflexion, les réactions et les perceptions varient, particulièrement quand la société d'origine est une société à contexte social et politique différent de la société d'accueil</li> <li>• Le professeur efficace est conscient de l'importance de la culture sur les apprentissages               <ul style="list-style-type: none"> <li>- il tend à mettre en valeur une image de soi positive chez les élèves des minorités</li> <li>- il construit son enseignement sur et à partir de la diversité culturelle</li> <li>- il réfère au vécu des élèves</li> </ul> </li> <li>• Les élèves d'origine étrangère sont «fermés» au programme d'histoire de la société d'accueil               <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'école doit promouvoir l'inclusion de tous les groupes et les aider à développer le sens de l'appartenance et une adhésion à la démocratie</li> </ul> </li> <li>• Le rôle de l'histoire est d'expliquer la différence; l'enseignant doit exploiter le programme à fond</li> <li>• L'élève doit savoir s'il est inclus ou exclus</li> <li>• L'élève d'origine étrangère est valorisé par la découverte de ses racines en même temps que d'autres élèves</li> <li>• L'émergence du «conflit cognitif» est peut-être plus évident quand le groupe est constitué d'élèves de diverses cultures</li> </ul>

...CLASSES PLURIETHNIQUES...

<b>Tableau n° 4</b>	
<b>CONSIGNES SERVANT À BALISER L'ÉLABORATION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN SCIENCES HUMAINES EN MILIEU PLURIETHNIQUE</b>	
Phases de la situation d'apprentissage	Consignes
Pendant toutes les phases	• Connaître le portrait ethnique de son groupe-classe
	• Intervenir systématiquement devant toute manifestation de racisme
	• Relativiser les différences, mettre en valeur les similitudes
	• Éviter systématiquement de confondre l'élève et sa culture, et la culture de cet individu avec ce que l'on croit qu'elle est (folklorisation)
	• Profiter de toutes les occasions pour expliquer les phénomènes associés à l'immigration et à l'acculturation
	• Dans le contenu abordé, présenter aux élèves des minorités ethniques des figures d'identité valables
• Donner beaucoup de renforcement positif	
AVANT Mise en situation d'apprentissage	• Faire émerger systématiquement les connaissances antérieures reliées aux objectifs d'apprentissage à atteindre
	• Valoriser les connaissances des élèves
	• Faire clairement comprendre les objectifs à poursuivre
	• Rendre signifiants pour chacun des élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre
	• S'assurer que l'intervention déclenchant le déséquilibre cognitif est valable pour tous
PENDANT Réalisation de la situation d'apprentissage	• Favoriser une démarche active
	• Provoquer le travail en équipes composées d'élèves d'origines culturelles différentes. Favoriser l'apprentissage coopératif
	• Éliminer la compétition, susciter l'émulation. Inviter les élèves à se mesurer à l'objectif et non aux autres élèves
	• Médiatiser l'apprentissage à l'aide d'exemples que tous les élèves pourront saisir
APRÈS Intégration de la situation d'apprentissage	• Faire ressortir l'utilité, la pertinence et la signification des activités vécues durant la démarche
	• Faire réaliser la richesse de la composition multiethnique dans le processus d'apprentissage
	• Amener les élèves à confronter les nouveaux savoirs avec les perceptions et représentations initiales

**Tableau n° 5**  
**COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS**

Consignes	Commentaires
Pour l'ensemble de l'expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce n'est pas parce que les élèves sont d'origines différentes qu'ils apprennent différemment</li> <li>• Les conditions de vie ont plus d'importance que l'origine ethnique</li> <li>• Il est important de connaître des éléments culturels pour être efficace</li> </ul>
<b>CONSIGNES GÉNÉRALES</b>	
1. Connaître le portrait ethnique de son groupe-classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essentiel; même en milieu homogène québécois «de souche»</li> <li>• Permet de créer un climat de confiance</li> <li>• Démontre un intérêt envers leur culture</li> <li>• ATTENTION: ne pas se fier au «pattern» traditionnel: il y a de plus en plus d'élèves nés au Québec que l'on croit nés ailleurs</li> </ul>
2. Intervenir systématiquement devant une manifestation de racisme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est faisable et obligatoire; toutefois, les situations sont souvent délicates</li> <li>• Attention à ne pas grossir l'événement</li> <li>• Renforcer les situations inverses</li> </ul>
3. Relativiser les différences; mettre en valeur les similitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasionnel. À relier aux points 5 et 7</li> </ul>
4. Éviter systématiquement d'associer ou de confondre l'individu à sa culture, et la culture de cet individu avec ce qu'on la croit être (folklorisation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faisable</li> </ul>
5. Profiter de toutes les occasions pour expliquer les phénomènes reliés à l'immigration et à l'acculturation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasionnel. À relier aux points 3 et 7</li> </ul>
6. Présenter aux élèves des minorités ethniques des figures d'identité valables	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficile à réaliser. Pas de références</li> </ul>
7. Exploiter les caractéristiques de la classe dans laquelle les élèves évoluent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À relier aux points 3 et 5: semble ne pas se présenter</li> </ul>
8. Donner du renforcement positif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'est pas particulier aux groupes ethniques; pertinent pour tous dans le but de développer une image positive de soi</li> </ul>
9. S'assurer que les élèves comprennent le vocabulaire que l'on utilise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au niveau de la maîtrise de la langue: il y a difficulté à comprendre les consignes données par le professeur. Le professeur a intérêt à parler lentement, à expliquer les consignes et à les faire répéter</li> <li>• Au niveau du vocabulaire spécifique: il n'y a pas de problème particulier: tous les élèves sont ici au même niveau</li> <li>• Importance de fournir un lexique, d'y revenir souvent, de s'y référer, etc; avoir des dictionnaires en classe</li> <li>• Dans les examens: phrases courtes</li> </ul>
<b>PHASE DE MISE EN SITUATION</b>	
1. Faire émerger systématiquement les connaissances antérieures des élèves, y compris celles des groupes ethniques, reliées aux objectifs d'apprentissage à atteindre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enlever la partie «y compris celles des groupes ethniques»; quand on le fait, on tient compte automatiquement des groupes ethniques</li> </ul>
2. Valoriser les connaissances de chacun (se sentir reconnu, image de soi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voir: renforcement positif</li> </ul>
3. Faire clairement comprendre les objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primordial avec le point 4</li> <li>• Mettre le «menu» au tableau et le faire reformuler: «À la fin du cours JE devrais être capable de...»</li> </ul>
4. Rendre signifiants pour chacun les objectifs d'apprentissage poursuivis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primordial avec le point 3</li> <li>• idem que point 3</li> </ul>
5. S'assurer que l'intervention déclenchant le déséquilibre cognitif est valable pour tous (élargissement, extension des exemples)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalisable dans la mesure où les points 3 et 4 ont été faits</li> <li>• Difficile à réaliser, mais absolument nécessaire</li> </ul>
<b>PHASE DE RÉALISATION</b>	
1. Favoriser une démarche active (centrer l'intervention sur l'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre c'est transformer un savoir existant; ça n'est pas spécifique aux groupes ethniques</li> <li>• Les conséquences de nature culturelle provoquent des résistances; il faut trouver des stratégies</li> </ul>
2. Encourager le travail d'équipes composées de jeunes d'ethnies différentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semble être efficace; les élèves d'ethnies différentes se mêlent facilement</li> <li>• Le travail d'équipe doit être enseigné</li> <li>• Le travail d'équipe favorise l'intégration; accélère-t-il l'apprentissage?</li> </ul>
3. Éliminer la compétition, susciter l'émulation (l'élève se mesure à l'objectif et non aux autres)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun commentaire</li> </ul>
4. Médiatiser l'apprentissage et le faire à l'aide d'exemples que tous les élèves pourront saisir (pertinence à la composition ethnique)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technique habituelle de l'enseignement stratégique; pas spécifique aux groupes ethniques</li> </ul>
5. Guider l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• idem qu'au point 4</li> </ul>
6. Favoriser l'apprentissage autonome	<ul style="list-style-type: none"> <li>• idem qu'au point 4</li> </ul>
7. Favoriser l'apprentissage coopératif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ça ne marche pas. Laisser tomber</li> </ul>
<b>PHASE D'INTÉGRATION</b>	
1. Faire ressortir l'utilité, la pertinence et la signification des pratiques pédagogiques employées	(Cette phase n'a pas été expérimentée)
2. Réaliser la richesse de la composition multiethnique	

Par: **Pierre Michaud**  
Enseignant

## Précisions sur le domaine

Les données des schémas présentés dans cet article sont tirées d'un guide produit, en 1992, par la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques du ministère de l'Éducation<sup>(1)</sup>. En illustrant les recoupements possibles entre les connaissances historiques et des comportements observables, ces schémas veulent aider les enseignants et les enseignantes en histoire du Québec et du Canada à rédiger, à réviser ou à reconnaître de "bons" items qui permettent de vérifier le savoir-faire de leurs élèves.

**B.I.M. (TRACES**, Vol. 31, N° 2, pp. 25-26) et **LXR•Test** sont deux banques d'items actuellement disponibles sur le marché éducatif. Plusieurs équipes d'enseignants et d'enseignantes en histoire y ont recours lors de l'élaboration d'une épreuve sommative. Mais encore faut-il savoir comment utiliser la définition du domaine du programme d'études afin de spécifier le contenu des items. Les schémas descriptifs ci-dessous répondent à ce besoin en précisant les comportements observables attendus chez les élèves. Nos

remerciements à madame Monique Brunelle, responsable de l'évaluation en sciences humaines au MEQ, qui a aimablement autorisé la diffusion de ces données pour le bénéfice des lecteurs de la revue **TRACES**. ♦

### NOTES:

<sup>(1)</sup> Ministère de l'Éducation. Direction du développement de l'évaluation. *Rédaction des items - Histoire du Québec et du Canada - 4e secondaire*, Québec: MEQ, 1992, 121 p.



### HABILETÉS INTELLECTUELLES ET COMPORTEMENTS OBSERVABLES

HABILETÉS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	
<b>DÉCRIRE</b> (DE)	1	Situer dans le temps
	2	Situer dans l'espace
	3	Caractériser
	4	Caractériser une réalité historique en considérant un seul aspect de la société.
<b>ANALYSER</b> (AN)	1	Préciser les causes et les conséquences.
	2	Dégager les similitudes et les différences.
	3	Montrer l'interaction de deux aspects de la société.
	4	Dégager les éléments de continuité et de changement.
<b>SYNTHÉTISER</b> (SY)	1	Caractériser l'évolution d'un temps fort en montrant l'enchaînement entre les différentes étapes.
	2	Caractériser l'organisation d'une société à un moment donné sous plusieurs aspects.
	3	Caractériser l'évolution de la société sous l'un ou l'autre de ses aspects dans une période.

## Module 1 : L'Empire français d'Amérique ( 12,5 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY
<b>Occupation du territoire</b>	• Voyages de Cartier	1 + 2	1	
	• Conditions géographiques	2 + 3		
	• Explorations	1 + 2 + 3		
	• Motifs des explorations		1	
<b>Civilisation amérindienne</b>	• Organisation culturelle	2 + 3	1 + 4	
	• Influences réciproques	3		
<b>Commerce des fourrures</b>	• Conceptions de colonisation		1 + 2	1
	• Mercantilisme		1	
	• Conséquences territoriales et militaires		1 + 3	

## Module 2 : La société canadienne sous le régime français ( 12,5 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY	
<b>Peuplement</b>	• Facteurs de peuplement	4	1 + 2 + 3		
	• Régime seigneurial	2 + 4			
<b>Organisation politique et sociale de la colonie</b>	• Rapport métropole-colonie	4		2	
	• Gouvernement royal	1 + 4		3	
	• Groupes sociaux	4			1
	• Rôle de l'Eglise	4			

## Module 3 : La Conquête et les débuts du Régime britannique ( 12,5 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY
<b>Aspects du changement d'Empire</b>		1 + 2 + 4		
<b>Conquête</b>			1 + 2 + 4	
<b>Province de Québec et Révolution américaine</b>			1 + 2 + 3	

## Module 4 : Les débuts du parlementarisme ( 12,5 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY
<b>L'Acte constitutionnel</b>		1 + 2 + 4		
<b>Les événements de 1837-1838</b>	• Étapes et réactions	1 + 4	1 + 2 + 4	1
<b>L'Union des deux Canadas</b>	• Rapport Durham	1 + 2 + 4	1 + 2 + 4	
<b>Les changements économiques au Canada</b>			1 + 3 + 4	
<b>Société du Bas-Canada</b>				2 + 3

## ...PRÉCISIONS SUR LE DOMAINE...

## Module 5 : Le Québec et la Confédération ( 15 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY
<b>Origines de l'A.A.N.B.</b>	• Causes		1 + 3	
	• Étapes	1	2	
	• Caractéristiques du système politique canadien	2 + 4		
<b>Solution aux problèmes de croissance au Canada</b>		4		
<b>Changements économiques et sociaux</b>	• Problèmes de croissance et politique au Canada		1 + 2	
	• Changements économiques au Québec		3 + 4	
	• Changements sociaux au Québec			
<b>Société du Québec au sein du Canada</b>				2 + 3

## Module 6 : Le développement industriel ( 15 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY
<b>Contexte politique et économique canadien</b>			1 + 2 3 + 4	
<b>Deuxième phase de l'industrialisation au Québec</b>		1 + 2 + 3	1 + 2 3 + 4	2 + 3
<b>Crise économique</b>		2 + 3	1 + 2 3 + 4	1

## Module 7 : Le Québec contemporain ( 20 % )

<i>Connaissances ( contenu notionnel )</i>		DE	AN	SY
<b>Répercussions de la seconde guerre mondiale</b>	• Participation à l'effort de guerre.	4	1 + 2	
	• Crise de la conscription	4	3 + 4	
<b>Époque duplessiste</b>	• Éléments de changement et éléments traditionnels		1 + 2 3 + 4	
	• Société québécoise			
<b>Révolution tranquille et années suivantes</b>	• Principales transformations	1 + 4	1 + 2 3 + 4	1 + 2 + 3
	• Diversité culturelle	4		
	• Grands débats depuis la Révolution tranquille	1 + 4		

Par: **Mario Filion**

Historien et étudiant au Certificat en Sciences de l'Éducation (UQAM)

## La préparation d'un cours

J'ai découvert l'ouvrage de Richard Prigent<sup>(1)</sup> dans le cadre du cours *Didactique de l'histoire II*, donné à l'UQAM, à l'automne de 1993, par Laurent Lamontagne. Ce dernier référait d'ailleurs régulièrement au livre de monsieur Prigent, d'où la présente recension qui exprime l'humble point de vue d'un aspirant-enseignant d'histoire.

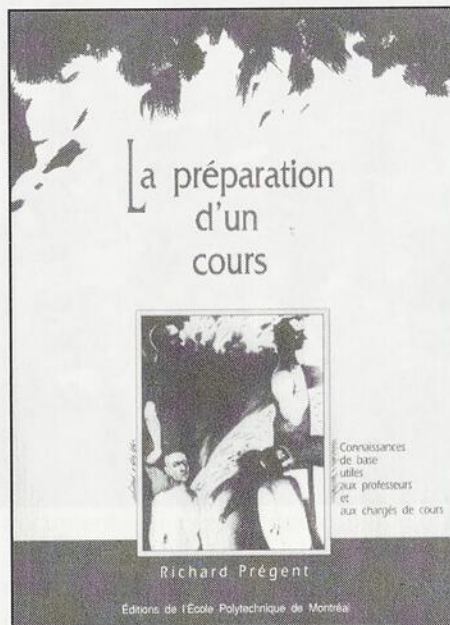
Richard Prigent est conseiller pédagogique à l'École Polytechnique de Montréal ce qui, à ma connaissance, est rarissime au niveau universitaire québécois. Aux dires de son auteur, *La préparation d'un cours* s'adresse à tous les enseignants qui doivent préparer un nouveau cours. Et, me permettrai-je d'ajouter, à tous les professeurs qui aimeraient revoir, en tout ou en partie, leur «ancien» cours sous un jour nouveau.

L'ouvrage de Prigent présente trois caractéristiques qui constituent autant de grandes qualités: une démarche «universelle» qui repose sur la technique systématique et systémique de la résolution de problème, un indéniable caractère pratique et, finalement, une synthèse de consultation facile et rapide. Les neuf chapitres du livre, qui correspondent aux opérations nécessaires à la préparation d'un cours, sont regroupés selon les quatre phases de la résolution de problème: analyse (conditions de la situation d'enseignement, caractéristiques des étudiants, contenu de cours), planification (objectifs, évaluation des apprentissages, choix des méthodes et des moyens, programme, plan de cours), déroulement du cours (exposés magistraux, travaux en équipe) et évaluation du cours.

Le tout est agrémenté de très nombreux exemples, de tableaux et de figures qui viennent illustrer le propos. La table des matières, placée en début d'ouvrage, est fort détaillée et permet un accès rapide au sujet d'intérêt du lecteur; une table des matières propre à chaque chapitre se re-

trouve aussi au début de chacun d'eux, ce qui en structure l'approche. L'ouvrage se ferme sur un index des sujets traités.

L'auteur y va de recommandations de toutes sortes, pertinentes et utiles tant au «néophyte» qu'au «vétérane». Par exemple, dès l'introduction, Prigent y va de deux conseils généraux: *primo*, ne pas essayer de tout faire à la première édition d'un cours et, *secundo*, ne pas oublier qu'un cours doit être élaboré en fonction des étudiants et non de l'enseignant. Des truismes, certes, mais si fondamentaux que l'on aurait peut-être tendance à les oublier.



L'auteur aborde les contenus selon un même plan ordonné: survol de l'ensemble, décomposition systématique en chacune de ses parties, puis synthèse le plus souvent sous forme de tableaux. Ainsi l'ouvrage sert-il le lecteur pressé et celui qui a tout son temps, celui qui veut embrasser une large question en un coup d'œil et celui qui ne veut qu'en approfondir un aspect. Le livre de Richard Prigent guidera le néophyte pas à pas dans la préparation de ses premiers cours mais

son aîné y découvrira sans doute matière à perfectionnement, motivations pour le quotidien, pistes pour le dépassement. Si Prigent demeure loin des réflexions philosophiques, son propos repose sur un important bagage de connaissances et d'expériences: l'intéressante bibliographie thématique qui complète l'ouvrage en témoigne éloquemment.

Sur le plan du contenu, Prigent porte une attention particulière à la préparation et à la présentation des exposés magistraux, qui constituent d'ailleurs le fer de lance de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Il s'attache aussi au travail en équipe, réclamé par nombre de nos élèves et dont les résultats ne sont pas toujours évidents. L'auteur propose d'ailleurs de former les élèves au travail d'équipe — ce qui constitue un apprentissage en soi — au lieu de croire et de faire croire qu'une simple réunion de personnes constitue une véritable équipe de travail. J'ai, enfin, beaucoup apprécié une section de l'ouvrage que monsieur Prigent a réservé à la préparation du premier cours dont il démontre fort bien la dynamique.

S'il est une qualité que j'apprécie d'un auteur c'est que celui-ci sache mettre en pratique les recommandations qu'il propose. Et Prigent prêche par l'exemple en ayant abondamment recours aux «représentations structurantes» (sa propre traduction de «advance organizer» de David Ausubel<sup>(2)</sup>).

Bref, vous aurez compris que je recommande chaudement la lecture et l'utilisation de l'ouvrage de Richard Prigent, un auteur qui a su marier savoir et savoir-faire. ♦

### NOTES:

<sup>(1)</sup> Richard Prigent. *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal. 1990. xii - 274 p.

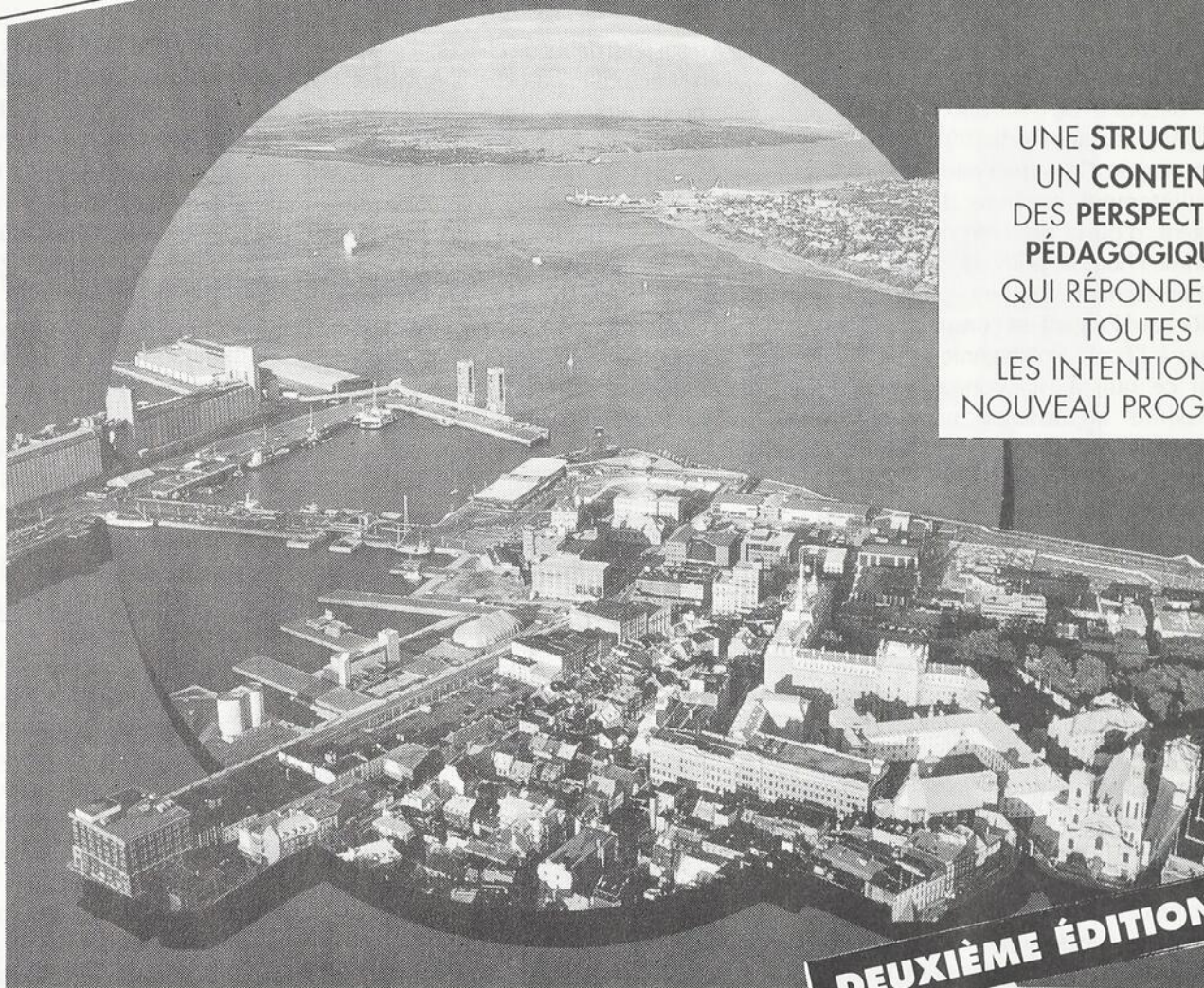
<sup>(2)</sup> À ce sujet, on lira avec profit l'article de Gilles Berger, *Le modèle des ordonnateurs supérieurs*, publié dans *TRACES*, vol. 31, no 2, 16-19.

**POUR FAIRE  
COMPRENDRE  
L'HISTOIRE**

**TOUT EN ÉTANT  
ATTENTIF AU NIVEAU  
DE DÉVELOPPEMENT  
DE L'ÉLÈVE DE  
4<sup>e</sup> SECONDAIRE**

**LOUISE CHARPENTIER  
RENÉ DUROCHER  
CHRISTIAN LAVILLE  
PAUL-ANDRÉ LINTEAU**

# **NOUVELLE HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA**



**UNE STRUCTURE,  
UN CONTENU,  
DES PERSPECTIVES  
PÉDAGOGIQUES  
QUI RÉPONDENT À  
TOUTES  
LES INTENTIONS DU  
NOUVEAU PROGRAMME**

**DEUXIÈME ÉDITION**

## **UN MATÉRIEL DE BASE COMPLET**

- Manuel
- Guide pédagogique
- Cahier d'apprentissage *À la découverte de l'histoire du Québec et du Canada*
- Corrigé du cahier d'apprentissage

**AVEC**

- MISE À JOUR DES DOCUMENTS ET DES STATISTIQUES
- NOUVELLE PRÉSENTATION DYNAMIQUE AVEC MANUEL ILLUSTRÉ COULEUR



CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL INC.

8101, boul. Métropolitain Est,  
Anjou, Qc, Canada. H1J 1J9

Téléphone: (514) 351-6010 Télécopie: (514) 351-3534

Par: **Mario Filion**

Historien et étudiant au Certificat en Sciences de l'Éducation (UQAM)

## Les deux visages de Janus:

entre l'historien et l'enseignant (deuxième partie)

L'auteur poursuit la réflexion commencée au dernier numéro sur les distinctions entre la profession d'historien et celle d'enseignant d'histoire au niveau secondaire.

### D ES RÉPONSES SANS QUESTION

La position de l'enseignant dans le processus de transmission du savoir historique fait de lui un «affirmateur» de savoir. En effet, il donne les résultats de la recherche scientifique, il présente les réponses des historiens, le tout en fonction de ses finalités propres, il va sans dire. Ainsi le professeur d'histoire saute-t-il d'acquis en acquis, de (pseudo-)évidence en (pseudo-)évidence, suivant le programme, adoptant le discours scolaire. L'histoire enseignée est une histoire-certitude.

Cette manière de faire présente cependant un problème singulier: n'est-il pas particulier de donner des réponses sans indiquer les questions qui leur ont donné naissance? N'est-il pas étrange de lancer des affirmations en ignorant leurs antithèses? N'est-il pas dangereux d'affirmer l'histoire en oubliant surtout que sa reconstitution relève de la conjecture, que l'histoire n'est qu'une vision de l'esprit, qu'à la limite rien n'est moins faux que l'histoire. L'histoire enseignée se retrouve exilée de ses origines, comme si sa méthodologie n'avait plus rien à voir avec celle de la discipline historique. L'histoire enseignée est une histoire-réponse.

L'enseignant a cependant le privilège de pouvoir problématiser le savoir, de transformer les constats en interrogations. D'énumération de réponses accolées selon les vœux d'un programme, le cours d'histoire peut chercher à remonter aux questions, à énoncer des problématiques, à comprendre les visions des tenants de telle ou telle thèse, bref à remonter la

pensée des fabricants d'histoire. Reprendre l'acte historique à l'envers se révèle donc être d'une grande utilité sur le plan pédagogique.

Ainsi rejoint-on un courant de pensée de la didactique de l'histoire par lequel l'élève-historien pose l'acte du chercheur, non plus dans un banal calque du geste mais dans le niveau qui lui est supérieur, dans son essence même.<sup>(1)</sup>

### DE CHOSES ET D'AUTRES

Or, ce qui est supérieur est forcément abstrait. Il ne fait aucun doute que la capacité d'abstraction de l'adolescent qui suit un cours d'histoire est limitée parce qu'en construction. C'est peut-être pour contourner cet obstacle majeur que l'enseignement de l'histoire en est venu à une certaine chosification<sup>(2)</sup> du passé. L'histoire est réifiée<sup>(3)</sup>, le passé est réduit au monde matériel.

L'usage des documents historiques est un bon exemple de chosification. La démarche de l'historien est fondée sur la réflexion: il emploie la méthode hypothético-déductive pour interroger le document qui ne sert guère plus qu'à confirmer ou infirmer une hypothèse. Le chercheur nie par le fait même que le sens de l'histoire se trouve dans le document. L'historien peut donc remonter du concret des faits à une proposition plus générale — qui constituait d'ailleurs son point de départ véritable — énoncée sous forme d'hypothèse à vérifier.

L'enseignant d'histoire utilise lui aussi les documents. Il leur réserve cependant d'autres fonctions: matérialisation d'un contact avec le passé, illustration d'un propos, diversification des formes d'apprentissage. Mais l'utilisation de docu-

ments, surtout dans le cadre de l'expérimentation d'une démarche inductive, fausse les données «comme si le document était porteur de sens, et qu'il suffisait de le trouver»<sup>(4)</sup> pour faire l'histoire. Cela est dû, comme nous l'avons vu, au fait que l'enseignant connaît la réponse et aussi au désir bien pédagogique du contact direct avec le passé.

L'enseignant doit donc faire preuve de discernement dans l'utilisation de documents historiques à des fins pédagogiques. Le document doit être considéré comme outil et non comme finalité.

### DES CONCEPTS

L'usage des concepts permet à l'historien de désigner un événement, de l'associer par analogie ou contraste à du déjà connu. Il permet de résumer une idée en un mot, car l'esprit est ainsi fait que l'on doit nommer les choses pour pouvoir les penser.

Sur le plan pédagogique, le concept peut se révéler une aide précieuse aux possibilités multiples, à la portée illimitée:

*Le concept apparaît alors comme un moyen d'aider l'élève à ordonner des informations ponctuelles, éclatées, qui lui arrivent de partout, et de lui permettre de les ranger dans des catégories générales qui vont servir d'éléments intégrateurs. L'intérêt de ces grilles de lecture est de dépasser le singulier pour penser la totalité, passer de la pluralité à l'unité, mettre de l'ordre dans le complexe.<sup>(5)</sup>*

L'abstraction demeure cependant un piège permanent qui peut faire oublier les faits sur lesquels repose la connaissance historique et qui peut même donner un sens à ce qui n'a jamais existé...

...LES DEUX VISAGES DE JANUS...

Dans le même ordre d'idées, l'enseignant devra éviter de prendre pour acquis que ses élèves maîtrisent le processus de la pensée formelle. Il fera donc en sorte que son enseignement n'en découle pas mais qu'il y mène.

EN CONCLUSION

Il y a quelques vingt-cinq ans, Paul Maréchal affirmait que «toute méthodologie pédagogique s'inspire nécessairement de la méthodologie de la discipline enseignée.»<sup>(6)</sup> L'auteur établissait une règle générale applicable, notamment, à l'omniprésence des liens qui unissent l'enseignement de l'histoire et la recherche historique. Quoique fondamentalement juste, son propos manquait quelque peu de nuances.

Le rapport entre la profession d'historien et celle d'enseignant d'histoire réside dans le fait qu'elles partagent un même objet. Cette relation est accentuée par l'évolution rapide et complexe des sciences de l'humain, comme l'affirme André Ségal: «La découverte fondamentale qui a pénétré tout le champ des sciences humaines et qui a libéré l'histoire fut que, dans la connaissance, le rapport entre le sujet et l'objet est si intime que sujet et objet ne peuvent être dissociés [...]»<sup>(7)</sup> L'indissociable relation *histoire/historien* a donc un pendant en l'incontournable couple *histoire / enseignant d'histoire*. Nous nous retrouvons devant une sorte de mariage à trois, une union de fait qui a souvent posé des problèmes aux enseignants. Ce fut le cas, par exemple, d'André Lefebvre qui posa la question à partir de ce double point de vue:

*D'aucuns, en classe, dont je suis, hélas! trop souvent, jouent les historiens au dépens de l'enseignant qu'ils doivent être. L'enseignant d'histoire,*

*certes, doit posséder, outre les «qualités de l'enseignant», les «qualités de l'historien», mais, attention! c'est qu'il doit être rompu à un double processus mental, celui de l'historien et de celui de l'enseignant, aussi parfaitement intégrés que possible.»<sup>(8)</sup>*

Cette dualité est confirmée par d'autres qui affirment que, malgré des analogies évidentes entre le métier d'enseignant et celui de chercheur, on doit éviter de confondre leurs finalités et leurs zones de convergence: «Entités distinctes mais liées entre elles, le savoir savant et le savoir scolaire ont chacun leur propre logique et leurs points communs sont limités.»<sup>(9)</sup> Aussi peut-on conclure qu'il n'y a donc pas de hiérarchie entre le savoir savant et le savoir scolaire. Le second n'est pas une simplification du premier, mais une véritable reconstruction à d'autres fins.<sup>(10)</sup>

En plaçant l'enseignement de l'histoire entre l'affirmation et l'interrogation, entre le résultat et l'hypothèse, entre la chosification et l'abstraction, on est en droit de s'interroger sur les fondements même de l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire. Mesdames Le Pellec et Marcos-Alvarez tranchent la question en affirmant que «c'est dans la capacité qu'il a à transformer, accroître et questionner son propre savoir que se trouve un des éléments essentiels du savoir enseigné.»<sup>(11)</sup> Voilà donc ainsi précisée la place de l'enseignant dans le monde de l'histoire: «Le professeur d'histoire est à la charnière des deux savoirs. Il doit tenir les deux bouts de la chaîne.»<sup>(12)</sup>

Et ce rôle, sur la ligne de front de la transmission du savoir, entre la connaissance scientifique et les finalités de l'enseignement, le professeur d'histoire doit le vivre quotidiennement. Il doit

continuellement s'assurer que ses connaissances sont fondées, qu'elles sont à jour; il doit développer des moyens de les transmettre, il doit tout mettre en œuvre pour que ses élèves puissent en faire l'apprentissage.

La crédibilité de l'enseignant ne repose désormais plus sur sa seule maîtrise du savoir historique, mais sur la décision qu'il a prise de l'enseigner au niveau secondaire. ♦

BIBLIOGRAPHIE:

- LE PELLEC, Jacqueline et Violette MARCOS-ALVAREZ. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris, Hachette; Toulouse, Centre régional de documentation pédagogique, 1991. 122 p.
- LEFEBVRE, André. *Enseignement de l'histoire et enseignement*. Montréal, UQAM, 1984. 107 p.
- LEFEBVRE, André. «Pédagogie de l'histoire». *Pédagogie*. Montréal, Guérin, 1978. «Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, no 8». 175 p.
- SÉGAL, André. «Sujet historique et objet historique». *Traces*, 30, 2 (mars-avril-mai 1992): 42-47.

RÉFÉRENCES:

- (1) Selon le didacticien de l'histoire André Lefebvre: «L'histoire est d'abord démarche historique, et l'enseignement de l'histoire, d'abord apprentissage de la démarche historique.» André Lefebvre, «Pédagogie de l'histoire». *Pédagogie*, Montréal, Guérin, 1978, p. 110.
- (2) Terme de didactique qui se traduit dans le fait de rendre semblable aux choses.
- (3) Réifier signifie transformer en chose, donner un caractère de chose.
- (4) Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez, *op. cit.*, p. 60.
- (5) *Ibid.*
- (6) Paul Maréchal, *L'histoire en question. Les voies éducatives*, Paris, Armand Collin, 1969, Carnets de pédagogie pratique no 336, p. 4, cité par André Lefebvre, *Enseignement de l'histoire et enseignement*, Montréal, UQAM, 1984, p. 34.
- (7) André Ségal, *op. cit.*, p. 43.
- (8) André Lefebvre, «Pédagogie de l'histoire». *Pédagogie*, p. 108.
- (9) Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez, *op. cit.*, p. 61.
- (10) *Ibid.*
- (11) *Ibid.*
- (12) *Ibid.*, p. 62.

# DE LA PRÉHISTOIRE AU SIÈCLE ACTUEL

Auteur: Guy Dauphinais

**2<sup>e</sup> édition**

Format 8 po sur 10 po  
facile à transporter et à ranger;

◆  
Texte entièrement révisé;

◆  
Intégration systématique d'une nouvelle dimension  
historique: le rôle des femmes dans les sociétés;

◆  
Nouvelles activités d'apprentissage et nouvelles activités de  
synthèse qui favorisent le développement d'habiletés de  
synthèse;

◆  
50 nouveaux documents sources;

◆  
et bien plus encore.

**P A R U T I O N**

**AVRIL 1994**

**ERPI** ÉDITIONS  
DU RENOUVEAU  
PÉDAGOGIQUE INC.

5757, RUE CYPHOT, SAINT-LAURENT (QUÉBEC) H4S 1X4  
TÉLÉPHONE : (514) 334-2690 TÉLÉCOPIEUR : (514) 334-4720



Par: Jean Dion  
Journaliste - Le Devoir

**N.D.L.R.:** Le texte qui suit a été publié à la page B1 de l'édition du 4 février 1993 du quotidien *Le Devoir*. Nous remercions la direction du journal de nous avoir autorisé à le reproduire dans **TRACES**.

Dans les livres d'histoire du Canada qu'on nous remettait à la petite école, il y avait des colons français et des coureurs de bois. Il y avait des missionnaires et des sauvages. Il y avait aussi des Anglais, surtout méchants. Mais de Noirs, point de trace. Et pourtant...

Et pourtant, le Canada a un passé esclavagiste. Des Noirs sont nord-américains depuis le XVIIe siècle. Mais de Mathieu da Costa, interprète noir de Samuel de Champlain, on ne parle que depuis dix ans à peine. Ces faits, on ne les connaît pas ou on préfère les ignorer. Et Paul F. Brown travaille à ce que ça change.

M. Brown est historien. Spécialiste de la question noire au Canada, il a dû s'expatrier en France pour mener à bien ses recherches, parce que la documentation sur le sujet demeure trop pauvre ici. C'est que la présence des Noirs est un gigantesque pan méconnu de notre passé collectif.

M. Brown est aussi Acadien, même si «ça ne paraît pas tellement», comme il dit en souriant. Son nom, il le tient du dernier propriétaire anglo-saxon dont l'un de ses ancêtres fut esclave. En entrevue, il raconte l'envers de l'Histoire comme on raconte une histoire, en parlant au présent et au futur, avec une passion qu'il refuse de dissimuler.

«Parfois, j'aimerais être un Blanc pour prouver aux gens que l'amour que j'ai pour l'histoire des Noirs ce n'est pas celui d'un Noir, mais d'un historien», dit-il.

## De Noirs, point de trace

En une heure, il survole près de 400 ans d'une évolution souvent troublée. Il parle des Maliens qui découvrirent l'Amérique du Sud bien avant Christophe Colomb. Des marins noirs qui faisaient partie de l'équipage de Champlain. De l'essor des «renforts africains» qui rallièrent, esclaves, la terre d'Amérique qui avait besoin de «bras». De Mathieu Léveillé, premier bourreau attiré de Montréal.

«La Nouvelle-France avait besoin d'hommes robustes, et elle en a trouvé en Afrique, explique M. Brown. Mais la chose était tellement naturelle que ce n'est qu'à la Conquête, après que les Canadiens français eurent perdu leur statut de possesseurs du territoire, qu'on s'est arrêté et qu'on s'est dit: «Regarde donc ça, comment ça se fait qu'il y a tant de Nègres tout d'un coup?»

L'historien veut briser le mythe tenace selon lequel «les Noirs ne vivent ici que depuis 1950». Il veut aussi rappeler, mais «sans en faire le procès», que le Canada n'a pas à revendiquer un passé plus glorieux que les autres quant à son traitement de sa minorité noire.

«C'est le problème quand on enseigne l'histoire des Noirs en Amérique du Nord. Dès qu'on prononce le mot "esclavage", on dit que c'étaient les Américains. Mais c'est faux! Les États-Unis sont venus à la traite négrière longtemps après la France: la nécessité de cette méthode n'est apparue que lorsqu'ils ont dit merde à la mère-patrie. Cela explique l'exode des loyalistes, parmi lesquels d'ailleurs se trouvaient des milliers de Noirs».

Contrairement aux États-Unis, le Canada n'a pas eu besoin d'une guerre de Sécession pour régler la question de l'esclavage. L'affranchissement s'est fait de manière graduelle, avant et après les pre-

mières manifestations de 1793, lorsque des Noirs sont descendus dans la rue pour crier liberté. Mais le problème est resté longtemps présent.

### NÉGRESSE TRILINGUE À VENDRE

En fait, l'Europe terminait son siècle des Lumières lorsqu'on s'est demandé ici «s'il était humain d'utiliser des gens comme des animaux». «Le clergé fermait les yeux, les grands propriétaires terriens trouvaient leur compte dans cette marchandise humaine gratuite», dit M. Brown. Il montre une petite annonce de la Gazette de Québec, datant de 1786, qui fait état d'une «négresse trilingue à vendre». «Difficile à croire, n'est-ce pas?», demande l'historien.

Mais l'histoire des Noirs au Canada n'en est pas une que d'asservissement, ni n'est-elle d'ailleurs le parcours d'un bloc monolithique. M. Brown évoque les clivages qui ont caractérisé les travailleurs devenus libres au XIXe siècle, la disparité des allégeances et les conséquences d'un retrait progressif des Noirs de la «vie publique».

«Bien sûr que les Noirs ont eu des chicanes, comme ils se sont parfois ralliés. En 1812, lors de la guerre avec les États-Unis, 5000 Noirs sont allés au front. On n'entend pas ça souvent. Mais plus tard, il y a eu des affrontements entre les Noirs eux-mêmes: certains, par exemple, qui étaient plutôt francophones, ont rallié les Patriotes. D'autres les ont condamnés, et il y a eu quelques morts d'hommes.

Par la suite, les Noirs ont laissé les Blancs s'expliquer entre eux, sont retournés à leurs petites affaires, et on les a un peu ignorés.»

## OSTRACISME CATHOLIQUE

Quelle qu'ait été la destinée de la communauté noire, M. Brown déplore toutefois que certains experts justifient son absence des livres d'histoire par la petitesse de son nombre. «On dit qu'il n'y en avait pas tant que ça. Bien sûr! Mais il faut se rappeler que la population totale n'était pas ce qu'elle est aujourd'hui. Certains historiens de bonne foi essaient toujours de minimiser le phénomène noir. Néanmoins, on sait aujourd'hui qu'au XIXe siècle, 50% des Noirs vivant ici étaient nés ici. Ça c'est intéressant.»

Enrôlés volontaires et participants actifs aux deux conflits mondiaux, les Noirs allaient aussi faire leur marque ailleurs. Peu savent ainsi que le premier mouvement syndical dans la province est le fait des travailleurs noirs du chemin de fer transcanadien, au début du siècle. Réunis en Fraternité, ils devaient accaparer au fil

des ans les emplois de porteurs et, pour la première fois en deux siècles, détenir un secteur bien à eux.

Ce phénomène, souligne M. Brown, permit aux Noirs de prendre conscience de leur force. Au même moment, par le biais des emplois d'été — «tous les Noirs avaient un cousin ou un oncle au Canadien Pacifique —, ils purent se scolariser davantage et accéder, du moins pour certains d'entre eux, à des postes plus prestigieux. Pour la première fois.

Là-dessus, il se trouve aujourd'hui encore plusieurs Québécois pour reprocher aux Noirs de s'être assimilés à la minorité anglophone. Cet argument, M. Brown le récuse avec vigueur.

«C'est grâce au clergé anglican que les Noirs ont connu vraiment la fierté. C'est lui qui a sensibilisé les jeunes à la nécessité de s'instruire. À cet égard, le clergé

catholique a commis une grave erreur. Je ne suis pas si vieux, et je me souviens que, quand on s'appelait Brown dans les années 50, on ne pouvait pas entrer à l'église catholique. Après, on vient nous dire que nous sommes des anglophones ou des allophones. Je dis oui, mais je dis aussi que vous n'avez pas voulu de nous à cette époque.»

En dépit des tensions, M. Brown ose espérer qu'une meilleure connaissance de l'histoire des Noirs, dont février est le mois à Montréal, va contribuer à ériger des ponts.

«La journée où nos concitoyens canadiens-français vont comprendre notre passé, le jour où on va faire le bilan des allées et venues et des mouvements migratoires, on va se rendre compte finalement que le projet de société dont on parle tant, on va le bâtir ensemble», conclut-il. ♦

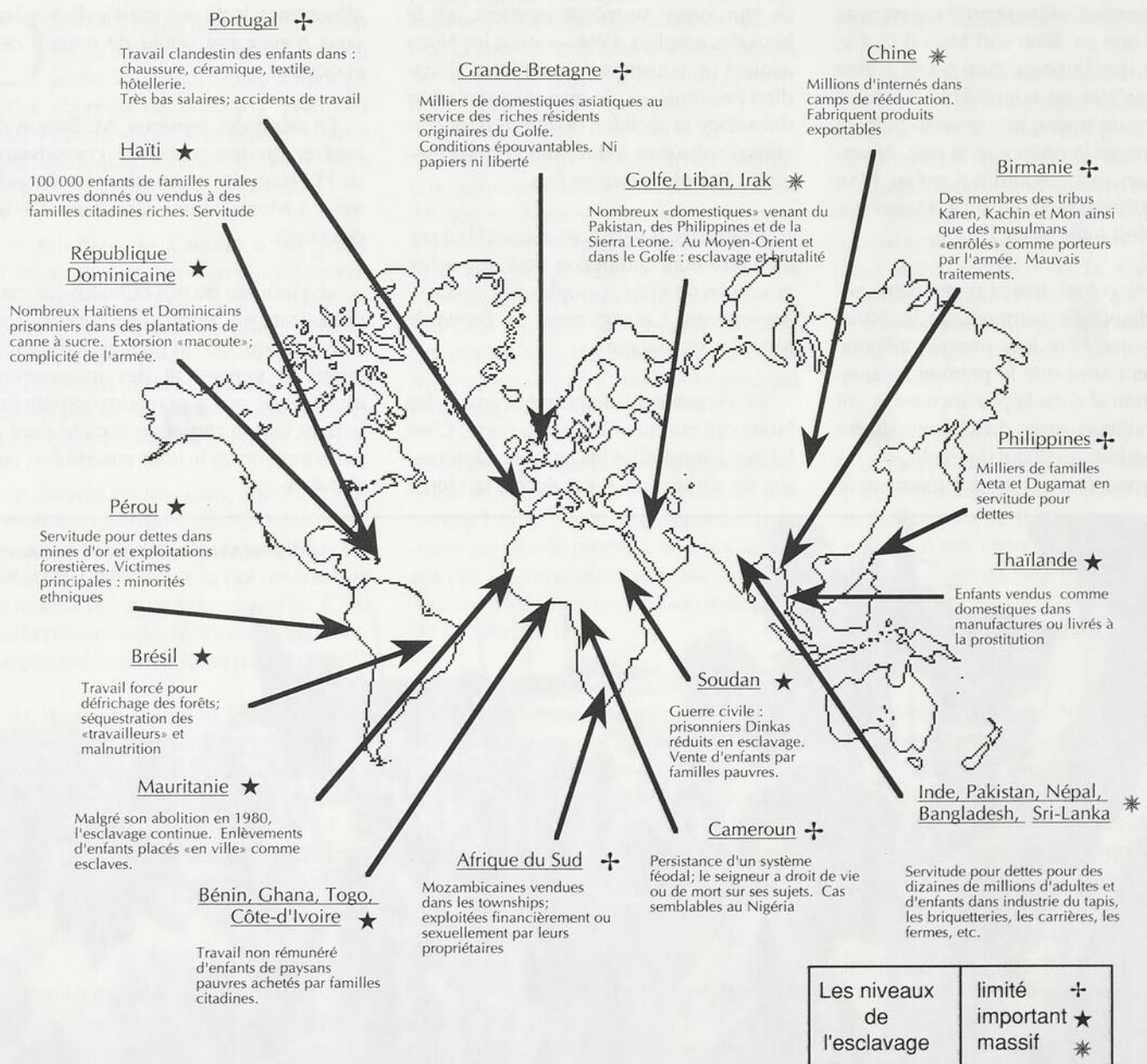
MANIFESTATION HAÏTIENNE À MIAMI  
(Photo: CIDIHCA)



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

# La carte de l'esclavage

L'esclavage, que l'on aurait pu croire disparu, se présente aujourd'hui sous de nouvelles couleurs. Pour dessiner la carte qui suit, nous nous sommes inspirés de celle publiée aux pages 34 et 35 du #663 (1er au 15 novembre 1993) du périodique *TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE*, qui l'avait lui-même tirée de l'*Événement du jeudi* (9-15 septembre 1993). Bien que non exhaustive, cette carte montre les proportions du phénomène néo-esclavagiste. Nous attirons encore un fois l'attention de nos lecteurs sur cette excellente publication. ♦



# HISTOIRE

## À LA RECHERCHE DE MES RACINES

*Gérard Cachat*

**Histoire nationale, 4<sup>e</sup> secondaire**

Approuvé  
par le MEQ

Ce manuel fournit à l'élève un outil de travail personnel et des moyens de conduire sa propre formation historique.

- GUIDE DU MAÎTRE • CORRIGÉ DU MANUEL • CORRIGÉ DU CAHIER
- MANUEL DE L'ÉLÈVE • CAHIER D'EXERCICES

## DE L'ÂGE DE PIERRE À NOS JOURS

*Jean Goulet, Louise Primeau*

**Pour la 2<sup>e</sup> secondaire**

NOUVEAUTÉ

Recueil contenant des activités d'apprentissage originales, des illustrations et des cartes simples qui permettent de cerner de façon efficace les objectifs du programme d'histoire générale.

- CAHIER DE L'ÉLÈVE

## HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

*Gilles Viens, Réal Tremblay*

**Pour la 4<sup>e</sup> secondaire**

2<sup>e</sup> édition  
revue et corrigée

— CONNAISSANCES — DESCRIPTION — ANALYSE — SYNTHÈSE

- FICHES D'ACTIVITÉS
- CORRIGÉ DES FICHES D'ACTIVITÉS

## HISTOIRE ET CIVILISATIONS

*Michel Gohier, Luc Guay*

**Histoire générale, 2<sup>e</sup> secondaire**

Approuvé  
par le MEQ

Ce manuel servira d'outil aux enseignants et aux enseignantes, et répond aux directives nouvelles proposées par le ministère de l'Éducation.

- MANUEL DE L'ÉLÈVE • CAHIER D'EXERCICES
- CORRIGÉ DU CAHIER • GUIDE DU MAÎTRE

## DE TEMPS EN TEMPS

*Yves Belzile, Gaëtan St-Arnaud*

**Pour la 4<sup>e</sup> secondaire**

NOUVEAUTÉ

De Jacques Cartier à Maurice Richard, de la fourrure à la baie James, de la Conquête au Lac Meech, il y a du temps: le temps de l'Histoire et celui qu'on prend pour s'y intéresser... de temps en temps...

- MANUEL DE L'ÉLÈVE

## HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS

*Béatrice Craig*

**Collégial**

La société américaine est une société très originale. Même la société canadienne, qui pourtant partage un continent et un héritage britannique avec elle, ne lui ressemble que superficiellement. Dans une large mesure, le passé explique le présent. Quels sont donc les traits qui semblent les plus propres à caractériser la société américaine passée et présente? On a retenu les trois points suivants: **diversité, esprit missionnaire et antiélitisme.**

- MANUEL DE L'ÉLÈVE

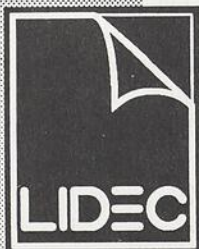
En préparation

**HISTOIRE**  
du Québec et du Canada  
2<sup>e</sup> édition  
REVUE ET CORRIGÉE  
Gilles Viens  
Réal Tremblay  
description  
synthèse  
analyse

HISTOIRE ET CIVILISATIONS

En préparation

HISTOIRE  
DES  
ÉTATS  
UNIS  
LIDEC  
Béatrice Craig



4350, avenue  
de l'Hôtel-de-Ville  
MONTRÉAL (Québec)  
H2W 2H5  
Téléphone:  
(514) 843-5991  
Télécopieur:  
(514) 843-5252

Par: Jean-Claude Richard  
Conseiller pédagogique - CECM

## Le Vert-Galant à Paris

À la mi-mars 1594, moins d'un mois après avoir été sacré roi de France à Chartres, Henri IV, déjà roi de Navarre depuis 1572, entra dans Paris. Cet événement marquait le début d'une période de paix et de prospérité dont le pays avait bien besoin.

Pour accéder au trône, Henri avait été servi par le hasard, mais également par son habileté politique et les nombreuses intrigues nouées au cours des *Guerres de religion*. Jetons un rapide coup d'oeil sur chacun de ces éléments.

D'abord, le hasard. Né en 1553 d'Antoine de Bourbon et de Jeanne d'Albret, reine de Navarre, Henri se situait suffisamment loin dans l'ordre de succession au trône pour que toutes les prétentions qu'il aurait pu nourrir de coiffer un jour la couronne royale prennent un caractère utopique. Les décès successifs et accélérés des derniers Valois — Henri II (1559), François II (1560), Charles IX (1574) et Henri III (1589) — et du duc d'Alençon (1584), dernier fils d'Henri II, permirent toutefois au Gascon d'hériter légitimement de la couronne de France en 1589. Il y avait cependant loin de la coupe aux lèvres.

L'habileté devait jouer un rôle tout aussi important que le hasard dans la marche qui amena Henri IV à Paris. L'homme n'était pas un tiède; il fallait en effet un certain panache et énormément de conviction pour, à seize ans, remplacer Condé à la tête du parti calviniste. Les besoins de la politique lui firent toutefois épouser Marguerite de Valois, fille d'Henri II, en août 1572, quelques jours avant le massacre de la Saint-Barthélemy auquel il échappa à la suite d'une abjuration qu'il rétracta plus tard. Cette rétractation refaisait de lui un huguenot. Il reprit la lutte aux côtés de ses coreligionnaires. Héritier du trône, mais incapable d'assurer la paix et la prospérité de son royaume sans em-

brasser la foi catholique, il eut, dit-on, cette réflexion: «Paris vaut bien une messe.» Ce qui l'amena d'abord à Chartres, puis lui ouvrit les portes de la capitale.

Quant aux intrigues qui se nouèrent à cette époque et qui ouvrirent au futur Henri IV la route de Paris, songeons particulièrement à celles qui avaient le roi Henri III pour principal instigateur. Ce dernier tout à ses mignons et à ses hésitations, avait perdu toute autorité. Pour conserver le pouvoir face au duc Henri de Guise, il accepta d'abord, par la convention de Nemours, d'interdire le culte protestant. Les huguenots, dirigés par Henri de Navarre, accentuèrent la pression. Ce fut le début de la *guerre des trois Henri*. Au grand désarroi d'Henri III, Navarre remporta la victoire de Coutras sur les troupes royales; de son côté, de Guise réussit à se débarrasser des reîtres allemands venus au secours des protestants et marcha sur Paris, soutenu par les Parisiens. Le roi dut nommer de Guise lieutenant-général du royaume, mais le fit assassiner quelque temps plus tard à Blois. Devant la réaction des catholiques, Henri III n'avait d'autre choix que de se rapprocher de son héritier présomptif, le chef protestant, Henri de Navarre. Pendant que les deux «alliés» assiégeaient Paris, Jacques Clément, un moine fanatique, assassinait Henri III et assoyait Navarre sur le trône. Du moins, en principe, car ses sujets catholiques le jugeaient *hérétique et relaps*. En 1593, en abjurant définitivement le protestantisme, il accédait au désir de la population catholique et pouvait enfin prendre possession de sa capitale sans effusion de sang. Il restait encore au nouveau roi à reconquérir son royaume divisé entre les Ligueurs et les Espagnols, à le pacifier et à faire reconnaître partout son autorité.

La seconde partie de son règne, qui s'étend de 1598 (Édit de Nantes) à 1610, fut une période de restauration de l'auto-

rité royale que trente-six ans de guerre civile avaient gravement affaiblie sous les derniers Valois. Ce fut également une période de reconstruction de la prospérité publique. Henri IV fit encore preuve d'habileté en choisissant ses ministres dans tous les partis. Il réorganisa les finances et fit régner la plus stricte économie. Il accrut les ressources du royaume et favorisa l'agriculture. Il restaura les industries tombées en désuétude — comme la draperie et la tapisserie — et en introduisit de nouvelles comme les soieries. Il encouragea enfin les entreprises coloniales. C'est sous son règne, rappelons-le, que Champlain fonda Québec et que débuta l'occupation du territoire de la Nouvelle-France.

Il est donc juste de prétendre que l'entrée d'Henri IV à Paris constitue une date importante dans l'histoire du monde occidental, dans celle de la France, de l'Europe et, en bout de course, de la nôtre.

Cet homme n'est pas connu, cependant, que par ses gestes politiques. Sa passion affichée et inextinguible pour les femmes et pour... la chose lui valut le surnom de Vert-Galant. Époux de la reine Margot qui avait, semble-t-il, la cuisse accueillante et était «ardente au déduit», Navarre était, si l'on en croit les chroniqueurs, «parfaitement au courant de la conduite de sa femme et il en profitait pour se livrer sans retenue à la débauche la plus effrénée.» Il multiplia frénétiquement, dit-on, les conquêtes féminines. Ce qui fit dire à certains que «le bon roi Henri ne mettait pas seulement les poules au pot, mais les mettait aussi dans son lit.» Cette habitude ne le quitta pas, même après son mariage avec Marie de Médicis qu'il «honora» également puisqu'elle lui donna un fils, le futur Louis XII.

Il y aurait probablement beaucoup à écrire sur la «vitalité» du bon roi Henri. Mais ceci est une autre histoire. ♦

guerre  
ous les  
t une  
périté  
d'ha-  
dans  
nce et  
accrut  
l'agri-  
bées  
e et la  
velles  
entin  
is son  
fonda  
on du

e l'en-  
e date  
occi-  
l'Eu-  
tre.  
epen-  
s. Sa  
ur les  
lut le  
reine  
cuisse  
dub,  
roni-  
de la  
pour  
e plus  
t, dit-  
it dire  
ettait  
is les  
itude  
riage  
ora-  
ils, le  
up à  
Henri.

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