

ER  
339

# TRACES

Volume 30, N° 3 / Juin-Juillet-Août 1992

ISSN 0225-9710



**MONTRÉAL: 350 ANS D'HISTOIRE**

**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) 596-7358

#### Comité de rédaction

Gilles Berger  
Jacques Décarie  
Pierre Michaud  
Jean-Claude Richard  
Pierre Carle

#### Conception graphique et correction d'épreuves

Jean-Claude Richard

#### Mise en page et impression

Imprimerie des  
Éditions Vaudreuil inc.

#### Publicité

Lina Forest

#### Distribution et abonnements

Denise Tellier

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

- Envoi de publication
- Date de parution: juillet 1992
- Numéro d'enregistrement  
6323 - port de retour garanti
- Parutions: 5 numéros/année
- Tarifs:  
membres SPHQ - inclus dans les  
frais d'adhésion - abonnement  
annuel pour institutions - 30\$,  
TPS en sus.

**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:  
MONTREAL: PLACE JACQUES-CARTIER  
Photo: Service photographique, Ville de Montréal

## 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
  - ...informations
- L'enseignement
  - ...moyens d'enseignement
  - ...perfectionnement
  - ...didactique
  - ...parutions / enseignement
  - ...évaluation
- L'histoire:
  - ...l'histoire qui s'enseigne
  - ...la recherche
  - ...parutions / histoire
  - ...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 en deux (2) exemplaires dactylographiés à interligne double sur papier 21x28 cm. 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 avvertir 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 SECONDAIRE

INFORMATIONS

## LA SPHQ

- La SPHQ: trente ans déjà! ..... 2
- Du renouveau! ..... 3
- Histoire 214: Un appel au secours! ..... 4
- Prendre la barre ..... 5
- Un rendez-vous avec l'histoire ..... 7

PERFECTIONNEMENT  
DIDACTIQUE  
MOYENS  
D'ENSEIGNEMENT

## L'ENSEIGNEMENT

- Périodisation et didactique ..... 8
- L'approche de traitement de l'information ..... 14
- Simulation d'une assemblée générale des Nations-Unies ..... 19
- Tableau d'histoire économique ..... 22

LA RECHERCHE  
DISCIPLINES  
COMPLÉMENTAIRES  
LES GRANDS  
ANNIVERSAIRES  
J'AI LU

## L'HISTOIRE

- L'influence du manuel et ses limites (4) ..... 24
- Le théâtre pour animer l'histoire ..... 26
- 1791: aux sources de la société distincte ..... 29
- Montréal: 350 ans d'histoire ..... 30
- Par monts et par vaux ..... 32

par: **Lise Pothier**  
Présidente - SPHQ

## La SPHQ: trente ans déjà!

La Société des professeurs d'histoire célèbre son trentième anniversaire cette année. En effet, grâce à une équipe de collègues de Québec principalement, la Société a vu le jour en 1962. À notre connaissance, la Société présente une grande originalité: elle est la seule qui réunit des membres tant au primaire, au secondaire, au collégial qu'à l'université et, à ce niveau, tant professeurs qu'étudiants. Cette réalité lui donne une compétence particulière et lui confère une qualité d'interlocuteur privilégié.

La Société s'intéresse donc à tout ce qui touche l'enseignement de l'histoire et ses programmes, tout en ne négligeant pas la formation des futurs professeurs d'histoire.

Or, la Société constate que notre système d'enseignement fait une piètre situation à l'histoire. Elle déplore, par exemple, qu'un élève puisse obtenir un diplôme d'études secondaires sans jamais avoir **réussi** un cours d'histoire. Elle considère en effet que la connaissance de l'histoire est un élément essentiel dans la formation d'un citoyen éclairé, car elle permet à l'individu de se situer dans le monde et dans la collectivité.

Au primaire, depuis 1972, existe un programme de sciences humaines qui n'est pas offert dans toutes les écoles, car le Ministère n'en exige pas l'application... L'histoire ne sera donc enseignée que dans la mesure où une école décidera d'inscrire le programme de sciences humaines à l'horaire des élèves. Au secondaire, l'élève doit s'inscrire à un cours d'histoire en deuxième et en quatrième secondaire, mais... il n'est pas nécessaire qu'il réussisse ces cours pour obtenir le diplôme d'études secondaires...

Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette situation donne à l'histoire un statut peu reluisant.

Au collégial, tous les cours d'histoire sont optionnels, sauf pour les étudiants qui s'inscrivent à la concentration *Sciences humaines* qui, eux, doivent suivre un cours sur la *Civilisation occidentale, de l'Antiquité à nos jours...* pendant un semestre! Les étudiants peuvent donc accéder à l'Université sans suivre de cours d'histoire. Ce que la plupart font...

Et l'on déplore, dans plus d'un milieu, que les jeunes ignorent leur histoire! Une évidence saute aux yeux: il faut réviser les profils de formation.

La formation fondamentale d'un jeune ne peut se passer de l'histoire, car celle-ci est à la base de la connaissance de ses racines. La culture d'un individu, dans ce monde qu'on dit international, ne peut se forger sans l'histoire qui lui donne une ouverture sur d'autres mondes, d'autres situations et lui procure d'autres schèmes de comparaison.

Et que dire de la situation qui prévaut dans la formation des futurs professeurs d'histoire? D'après les dernières directives, la formation universitaire des futurs maîtres comporterait de moins en moins de cours d'histoire. À vrai dire, la moitié moins. Comment comprendre cette situation alors que tout le monde s'entend pour affirmer qu'un professeur ne peut enseigner ce qu'il ne connaît pas... La valorisation d'une discipline passe par la formation de professeurs compétents, documentés. Un professeur n'est à l'aise dans un savoir à transmettre que s'il le maîtrise. Je profère ici une évidence, car tout professeur sait bien ce qu'il ressent quand il doit aborder une partie du programme qu'il connaît moins bien. Nous avons besoin de futurs collègues sûrs d'eux, aimant l'histoire et en ayant une bonne connaissance.

Les jeunes ne seront aidés dans leur apprentissage de l'histoire que lorsque cette discipline leur sera enseignée à tous les niveaux, par des professeurs compétents, capables de leur faire partager l'amour qu'ils portent à cette discipline.

En cette année du trentième anniversaire de la Société des professeurs d'histoire du Québec, il est désolant de devoir rappeler de telles évidences. ♦



## Du renouveau!

### Concours Lionel-Groulx 1992-1993

par: **Grégoire Goulet**  
Vice-président - SPHQ

**L**e thème de cette année sera: **Québec 1929: la décennie de la crise.**

Le Conseil d'administration avait déjà reçu une demande pour que *la crise économique de 1929* soit le sujet du concours Lionel-Groulx. Eh bien, c'est fait!

Pour la première fois, le concours s'adressera aux élèves des deuxième et troisième secondaires, pour une première section, et aux élèves des quatrième et cinquième secondaires pour une seconde section.

Le sujet de cette année attirera, croyons-nous, beaucoup de jeunes qui ont toujours manifesté de l'intérêt pour cette période historique lors de nos cours..

Il y aura d'autre part des changements dans la façon de participer. Le volet traditionnel et le volet visuel demeurent, mais avec des ajouts tels que le vidéo et l'affiche.

Les élèves des secondaires deux et trois pourront participer aux deux volets, mais les exigences seront diminuées quelque peu pour eux.

Le cahier de présentation du sujet et les modalités de participation paraîtront dans le numéro de **TRACES** du mois de septembre 1992. Il y aura aussi un atelier sur le thème du concours au Congrès de novembre à Montréal.

Suite au succès obtenu au concours 350e de Montréal, nous espérons une grande inscription pour les deux groupes d'élèves. Le budget devra permettre des prix pour les nouveaux et anciens participants.

Un nouveau comité a été mis sur pied pour élaborer le cahier de présentation et assurer le suivi du concours. Il est formé de: mesdames Denise Monette et Lise Pothier et de messieurs Yves Devost, Grégoire Goulet, Réal Lampron et Perry Langlois.

C'est donc une occasion de s'impliquer encore, d'encourager nos jeunes et de les aider dans leur travail de recherche. ♦

# mon histoire

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

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

### LES 7 MODULES:

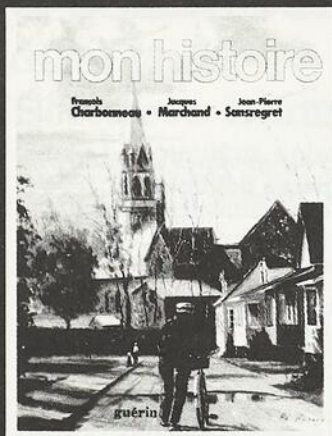
Module 1 — L'Empire français d'Amérique Module 2 — La société canadienne sous le Régime français  
Module 3 — La Conquête et les débuts du Régime britannique Module 4 — Les débuts du parlementarisme  
Module 5 — Le Québec et la Confédération Module 6 — Le développement industriel  
Module 7 — Le Québec 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.

- 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.O.



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

Par: Johanne Noiseux

## Histoire 214: Un appel au secours!

L'atelier portait sur un réseau d'échange en deuxième secondaire. Dans la revue **TRACES** qui a suivi le congrès (Vol. 30, N° 1), Mariette Desranleau et moi-même avons écrit un article réitérant l'invitation à tous les professeurs de la deuxième secondaire à envoyer de la documentation (ainsi que 20\$) pour alimenter ce réseau d'échange. À ce jour, une seule réponse m'est parvenue... Merci monsieur! Malheureusement, ce n'est pas assez pour fonctionner, vous en conviendrez.

Pourquoi ne pas profiter de la fin de l'année scolaire, lors du grand ménage des vacances, pour m'expédier vos exer-

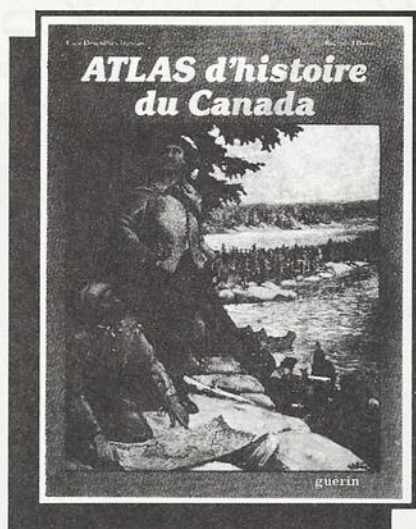
cices, vos jeux... J'accepte les bras ouverts tout ce que vous pouvez m'envoyer. Ainsi, cet été, je pourrais photocopier une pile de documents et vous les faire parvenir pour le retour en classe en août. Merveilleux, n'est-ce pas? Il n'en tient qu'à vous!

Si, par bonheur, vous vous sentez en verve, pourquoi ne pas choisir un exercice, un travail ou un moyen d'enseignement qui pourrait servir à alimenter une section Histoire 214 dans la revue **TRACES**?

Pensez-y! Si le réseau fonctionne, ce sera grâce à vous.

Si vous avez des idées, des articles à faire publier ou des commentaires, n'hésitez pas à m'écrire. J'ai besoin de vous. ♦

Johanne Noiseux  
389 de Ramsay  
Mont St-Hilaire (Québec)  
J3H 2W4



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



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



Par: **Jean-Claude Richard**  
 Directeur de la revue **TRACES**

## Prendre la barre

Lorsqu'en avril dernier Robert Martineau nous a fait part de sa décision de quitter la direction de notre revue, il a pris tout le monde par surprise. Bien sûr, il en parlait depuis quelque temps... un an, un an et demi... Mais il restait fidèle au poste. Et nous avons peut-être fini par croire qu'il dirigerait toujours nos destinées. Maintenant que la chose est faite, que le capitaine m'a remis le gouvernail, j'avoue que j'éprouve un certain trac.

En prenant la barre, je veux d'abord remercier Robert d'avoir fait de **TRACES** ce qu'elle est: une revue de qualité, une revue professionnelle, un outil de perfectionnement, un moyen de communication entre les professeurs d'histoire de toute la province et de tous les niveaux.

Car c'est une oeuvre remarquable que d'avoir fait que nous tous, du primaire à l'université, puissions nous considérer comme des confrères; d'avoir permis que, d'une région à l'autre du Québec, l'on ait accès à la fine pointe de la recherche pédagogique et aux dernières découvertes de la réflexion didactique.

Les personnes qui, depuis huit ans, ont fait partie du comité de rédaction — que Robert a remerciées dans le dernier numéro et que je remercie à mon tour — ont contribué de façon admirable à donner à **TRACES** ses lettres de noblesse; mais on peut affirmer que, dans une très grande mesure, l'âme de **TRACES**, c'était d'abord Robert Martineau. C'est du moins la perception que j'ai eue depuis que j'y collabore.

À la lumière de ce qui précède, on

comprendra facilement que j'éprouve un certain trac à prendre la relève. C'est cependant une marque de confiance, de la part de Robert, d'abord, du comité de rédaction, d'autre part, de la part du Conseil d'administration de la SPHQ, enfin. Je ferai en sorte d'être à la hauteur et de maintenir **TRACES** dans la bonne direction.

Je sais déjà que la chose sera possible: je suis entouré de collaborateurs précieux comme Pierre Michaud, Pierre Carle, Jacques Décarie, Gilles Berger et Lina Forest. Je sais aussi que je puis compter sur la participation d'un grand nombre de collaborateurs réguliers. Avec une équipe de cette qualité, nous maintiendrons le cap. Pour notre plaisir collectif... et le plus grand bien de la SPHQ et de **TRACES**. ♦

# Bâtir la nation canadienne

*Gilles Viens*

## Sciences humaines 8<sup>e</sup> année (Ontario)

### UNITÉ 1 LA CONQUÊTE: NOUVELLE ORIENTATION DE LA COLONIE

- La Nouvelle-France à la veille de la Conquête
- Le dernier acte: la Conquête
- Après la Conquête

### UNITÉ 2 LES RÉBELLIONS DU HAUT ET DU BAS-CANADA

- Changement, continuité et permanence
- Les Rébellions de 1837-1838
- Conséquences des conflits

### UNITÉ 3 LA CONFÉDÉRATION: L'UNIFICATION DES COLONIES

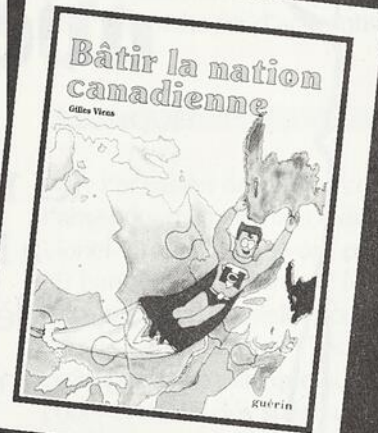
- Les colonies britanniques à la veille de la Confédération
- Les facteurs qui ont mené à la Confédération
- La Confédération

### UNITÉ 4 L'OUEST CANADIEN: COLONISATION ET CONFLITS

- Aperçu de l'Ouest canadien avant et immédiatement après la Confédération
- La colonisation
- Conflits avec les Métis

### UNITÉ 5 UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

- Évolution de la société canadienne 1850-1914
- Les changements sociaux
- Les grands problèmes sociaux de notre époque
- Perspectives d'avenir du Canada



- **MANUEL CARTONNÉ**  
2-7601-2379-0 (300 p.)
- **CAHIER**  
2-7601-2487-8 (179 p.)
- **GUIDE (à paraître)**



**Guérin, éditeur ltée**

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



## Le 30e Congrès de la SPHQ

Dans la foulée du 350e anniversaire  
de Montréal,  
la SPHQ vous convie à

# «Un rendez-vous avec l'Histoire»

les 12, 13, 14 et 15 novembre 1992  
à l'hôtel Méridien de Montréal.

Inscrivez dès maintenant ces dates à votre agenda.

D'autres informations dans les prochaines pages.

Prochain numéro:

**le programme du Congrès.**

# Un rendez-vous avec l'histoire

## Aperçu du 30e congrès

Par: **Monique J. Lalonde-Hazel**  
Coordonnatrice du congrès

Le Comité organisateur du Congrès 1992 souhaite la bienvenue à Montréal à tous les membres de la SPHQ.

### LIEU

C'est dans la ville fondée par Maisonneuve sur les bords du Saint-Laurent que se tiendra, les 12, 13, 14 et 15 novembre 1992, à l'hôtel Méridien, le Congrès 92. Les ateliers se dérouleront à l'hôtel et nous aurons accès à de nouveaux musées.

### THÈME

C'est à *Un rendez-vous avec l'histoire* que les congressistes sont conviés. En effet, plusieurs événements sont à souligner cette année: 500 ans de découverte de l'Amérique, 350e anniversaire de la fondation de Montréal, 200 ans de vie parlementaire, 125 ans de Confédération canadienne et, bien entendu, les 30 ans de notre Société.

Déjà, nous pouvons dire que le congrès s'articule autour des acteurs qui ont participé aux destinées de Montréal: Amérindiens, religieux, groupes ethniques.

### CONFÉRENCIERS ET PANELISTES

Le jeudi soir, c'est Jean-Claude Robert, professeur au département d'histoire de l'UQAM, qui ouvrira le Congrès par un exposé sur l'histoire de Montréal. Le vendredi matin, M. Robert Prévost nous présentera les autres Montréal et, le soir, une conférence de M. Bernard Assiniwi nous fera mieux connaître l'apport des Amérindiens à notre société. Le samedi sera consacré à l'aspect religieux de la fondation de la métropole et, le dimanche

matin, un panel sur les communautés culturelles, animé par M. Marc Laurendeau, réunira des invités de renom: Nadia Assimopoulos, Maurice Chalom, Elbourne Elisabeth (boursière Rhodes), Marie McAndrew et Aurora Pizarri. À la suite des interventions de nos invités, nous serons sûrement plus à même d'apprécier la dimension particulière de l'apport de ces groupes à la mosaïque montréalaise. Un brunch suivra qui sera sans doute fort animé par les idées émises par nos panelistes. *Prière de ne pas partir trop tôt.*

### ATELIERS

Environ quatre douzaines d'ateliers vous seront proposés lors de ce congrès. Au rythme où vont les choses, les ateliers promettent une variété de sujets et d'intérêts; de quoi satisfaire les personnes en quête de nouveauté. Plusieurs ateliers porteront sur l'utilisation pédagogique des ordinateurs. Une attention spéciale est réservée à la pré-session du primaire avec les conseillers pédagogiques et les responsables de dossiers. Nous accueillons aussi, le jeudi 12 novembre, les professeurs du collégial qui se pencheront sur un dossier urgent.

### VISITES

Nous respecterons la tradition en offrant des visites à différents musées le samedi après-midi. Voici une idée de ce qui nous attend:

- l'Hôtel-Dieu, avec sa nouvelle dimension, nous ouvre ses portes;
- la Maison Saint-Gabriel;
- le Château Ramezay;
- le Musée d'architecture;
- le Musée d'archéologie (Pointe à Callières);
- le Musée d'art contemporain.

Une visite guidée dans le Vieux-Montréal vous donne-t-elle froid dans le dos par un jour de novembre?

### CONJOINTES ET CONJOINTS

Un tour de ville avec des lieux variés à visiter capterait-il l'intérêt de votre conjointe ou de votre conjoint lors d'un séjour à Montréal? Le projet s'élabore, au taux le *plus bas en ville.*

### SALON DES EXPOSANTS

Les maisons d'édition offriront des manuels, des volumes, des cartes et des livres susceptibles d'alimenter la réflexion pédagogique et historique de la prochaine année. De plus, plusieurs kiosques offriront du matériel informatique pour diversifier les méthodes d'apprentissage.

### LE BANQUET

À l'occasion de ce 30e congrès et en l'absence des gagnants du Concours Lionel-Groulx, nous avons pensé profiter du banquet pour honorer les personnes qui ont occupé la présidence de la Société depuis sa fondation. L'histoire ne leur doit-elle pas un petit quelque chose? Discours brefs, invités spéciaux et musique d'ambiance compléteront agréablement votre congrès.

### UN RENDEZ-VOUS

On vous rappelle qu'il vous est toujours possible de présenter un atelier, mais les organisateurs insistent sur l'urgence de présenter votre requête au plus tôt.

Les organisateurs ont hâte de vous rencontrer en novembre prochain. ♦

## Périodisation et didactique: le «moyen âge» comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident

Par: **André Ségal**  
Université Laval

N.D.L.R.

Voici le texte d'un exposé présenté par le professeur André Ségal lors du Ve colloque d'HISTOIRE AU PRÉSENT. Ce texte a été publié dans les *Actes du Ve colloque d'Histoire au présent* aux Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, en 1991 (pages 105 à 114). Nous le reproduisons avec l'aimable autorisation de l'auteur.

L'objet de ma communication n'est pas très savant. Il ne résulte ni d'enquêtes historiennes approfondies, ni d'élaborations théoriques raffinées. C'est la réflexion fort empirique d'un praticien de la pédagogie, pour qui l'histoire n'est pas tant une entreprise scientifique qu'un instrument d'éducation. Je suis, certes, historien par mon appartenance au Département d'histoire de l'université Laval; mais je suis en marge de la profession, dans la mesure où, depuis longtemps, j'ai négligé la recherche fondamentale pour me consacrer aux problèmes de la communication de l'histoire: enseignement au premier cycle universitaire de cours de méthodologie générale et d'histoire médiévale, formation des enseignants et observation des pratiques d'enseignement du secondaire, université du troisième âge et diffusion vers des publics populaires.

Le discours que je puis tenir est donc plus celui d'un consommateur que d'un producteur d'histoire. Et j'espère qu'on voudra bien l'entendre comme tel.

La diffusion de l'histoire comme la didactique de l'histoire sont sans cesse confrontées aux problèmes des périodes et de la périodisation. La façon dont je conçois ces problèmes n'est pas déterminée exclusivement par mon expérience pédagogique, mais aussi par la fonction que je prête à l'histoire dans l'éducation de l'enfant, de l'adolescent, du citoyen. À ce niveau, méthodologie et idéologie se confondent. Je ne tiens pas à le cacher.

Cela vous apparaîtra par les considérations générales que je vous soumettrai d'abord sur l'éducation historique. Ensuite, j'aborderai le problème que la périodisation pose à l'éducation. Enfin je rendrai compte de quelques applications à l'enseignement de la période que je regrette de devoir encore nommer «moyen âge».

### 1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

#### 1.1 Pourquoi enseigner l'histoire?

Enseigner l'histoire c'est injecter de la raison dans la mémoire. Je m'explique. Il importe d'abord de discerner mémoire et histoire comme les deux formes à la fois distinctes et imbriquées du rapport au révolu. La mémoire sociale est ce rapport collectif et irrationnel qu'une communauté entretient avec son passé. Elle subit toutes les pesanteurs de la tradition. Elle n'a pas besoin de l'enseignement pour se transmettre, bien que l'école y ait beaucoup contribué. L'histoire, par contre, est l'entreprise rationnelle d'élucidation du rapport des sociétés avec leur durée. Elle tend à libérer des poids de la tradition. Elle ne se transmet que par l'enseignement.

La mémoire fonctionne comme tout corps vivant, par assimilation, sélection, élimination. Elle oublie donc et rejette les déchets dans l'inconscient. L'histoire recycle les rebuts de la mémoire, les ordonne et les restitue à la conscience collective. Sans doute l'histoire peut apparaître comme une accumulation gigantesque de savoirs savants, inutiles et inertes, à côté d'un savoir populaire réduit, mais vivant, vivifiant. Mais plus qu'une accumulation de savoirs, l'histoire est une attitude. Elle est le regard distancié et critique sur la durée sociale et la mémoire du

passé. Elle est une attitude servie par des aptitudes. Ces aptitudes proviennent de l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire, qu'on peut nommer méthode historique.

Enseigner l'histoire, c'est à la fois stimuler l'attitude historique (savoir-être) et développer les aptitudes historiques (savoir-faire). De surcroît et inévitablement, l'enseignement de l'histoire engendre des connaissances (savoirs) qui sont confrontées à celles de la mémoire sociale. Ainsi la mémoire sociale en est lentement modifiée. Depuis l'école obligatoire, l'histoire enseignée est un des facteurs constitutifs de cette mémoire. Remplir-elle réellement la fonction d'injecter de la raison dans la mémoire? C'est un autre problème. Car la raison n'apporte pas tant un supplément de savoir que le goût et les moyens de la critique.

Enseigner l'histoire, à mes yeux, consiste donc à favoriser le développement d'un comportement critique à l'égard de la durée sociale et à transmettre les moyens techniques et méthodologiques de ce comportement. Le grand public attend plutôt que l'École assure la transmission des contenus de la mémoire collective. Il tient à ce que la génération suivante sache ce qu'il savait et il souffre de toute déperdition. Les adolescents confondent Suger et Sully. Quelle inculture! Le pouvoir scolaire, avec ses programmes, ses contrôles et les manuels qu'il approuve, répond à l'attente du public, quitte à corriger prudemment cette mémoire, à la mettre à jour et à la rationaliser un peu.

L'enseignement public et scolaire remplit donc cette fonction de transmission de la mémoire, au service du public et du pouvoir qui l'entretiennent. Mais là n'est pas le véritable problème pédagogique.

Pour beaucoup d'enseignants d'histoire — j'aimerais dire tous — le défi pédagogique réside dans la formation historique. Et ils y sont autorisés parce que public et pouvoir reconnaissent aussi à l'enseignement scolaire de l'histoire une mission de formation critique et même civique. Certes, transmission de la mémoire et enseignement de l'histoire ne vont pas toujours sans contradictions. C'est la responsabilité du professeur de naviguer entre ces contradictions et de négocier le juste équilibre.

## 1.2 Quelle éducation historique?

Je regroupe volontiers les objectifs de l'enseignement de l'histoire sous trois thèmes: la trace, la durée, le présent. Avant de continuer, précisons que je ne traite pas ici d'enseignement universitaire, dans la mesure où cet enseignement a un but professionnel: former des historiens de métier. Je parle d'enseignement scolaire de masse et je pense aussi à cette mission mal remplie qu'est l'éducation permanente à l'histoire.

Trois thèmes, disais-je: la trace, la durée, le présent.

### 1.2.1 La trace

D'abord, mais très brièvement, la trace. La source, le témoignage, le document. «Pas de document, pas d'histoire». Quelle distance que l'on ait prise par rapport au positivisme réducteur, l'adage reste fondamental. L'élève doit apprendre d'emblée que l'histoire se construit sur les traces présentes de la durée passée. Il doit apprendre à identifier les traces, écrites ou non. Il doit apprendre à les questionner. La critique du témoignage est à la base de l'éducation historique. Je n'insiste pas. C'est trop évident et n'a pas trait directement à l'objet de ce colloque.

### 1.2.2 La durée

Ensuite la durée. La conscience du déroulement du temps et sa mesure forment l'apprentissage le plus difficile pour les enfants et même pour les adolescents. C'est une des raisons qui rendent l'éducation historique permanente aussi nécessaire. La conscience du temps social introduit à la curiosité et à la compréhension du changement social, de la différenciation culturelle. De la question «que s'est-il passé?» qui interroge l'événement, les faits événementiels, on passe à la question «que se passait-il?» qui interroge la structure, les faits structurels, et, ensuite, à la question «comment cela a-t-il changé?» qui interroge les facteurs du changement. À ce stade de l'apprentissage, le fait, bref ou long, n'est plus saisi comme statique, mais comme dynamique, producteur d'avenir. Le fait devient un facteur, un fait considéré dans sa portée.

La notion de facteur de changement appelle deux prolongements pédagogiques. L'un sur l'importance relative des facteurs: «Pourquoi c'est important, Monsieur? Qu'est-ce qui est plus important? Cela veut dire quoi, important?». L'autre sur le rythme du changement: «Pourquoi le changement est-il parfois rapide et parfois lent? Et rapide dans un domaine ou dans un lieu et lent dans l'autre?». Les rythmes du changement nous conduisent au problème de la périodisation sur lequel nous nous attarderons dans un instant.

L'importance des facteurs nous amène au présent, le troisième thème de l'éducation historique (trace, durée, présent). Un fait important est un fait qui a une longue durée, un fait lourd de changement non seulement dans l'immédiat, mais aussi dans la longue durée, il tire à longue portée. Et si la portée du fait vient jusqu'à

aujourd'hui, il nous importe, il nous concerne, il nous touche, il est important pour nous; il mérite donc notre attention et notre étude.

### 1.2.3 Le présent

En effet, l'apprentissage du rapport au présent me paraît aussi fondamental dans l'éducation historique que les apprentissages du rapport à la trace et du rapport à la durée. C'est devenu un adage partout répété que «toute histoire est histoire contemporaine». Encore faut-il que l'enseignement de l'histoire en tienne compte et en rende compte. Car, dans le grand public cet adage subit de violentes distorsions. Les uns penseraient que, seule, l'histoire récente est véritablement de l'histoire. Tant pis pour la longue durée. Adieu, médiévistes! Les autres penseraient que toute société fonctionne comme les sociétés contemporaines. «Rien de nouveau sous le soleil». «Plus ça change, plus c'est pareil». «L'Histoire est un éternel recommencement.»

Il appartient à l'éducation historique de faire accéder à la contemporanéité de la démarche historique, à sa pertinence actuelle. Sous deux formes, l'une génétique et l'autre épistémologique. D'abord sortir de l'histoire folklorique, collection de vieilleries, nostalgie du passé. Toute société résulte de son devenir. Le présent est porteur du changement social accumulé sur toute la durée historique. Ce changement rend le présent intelligible. Là ne se situent cependant pas les principales difficultés pédagogiques, encore qu'il ne faille jamais considérer cette conscience du rapport génétique du présent au passé comme acquise.

Plus difficile est d'enseigner le rapport épistémologique: expliquer que le Père

...PÉRIODISATION ET DIDACTIQUE...

Noël n'existe pas. Le passé n'existe que dans l'imaginaire du présent. L'histoire est une construction intellectuelle. Le passé est passé, dépassé, irréversiblement révolu. Il n'a plus d'existence réelle. Il n'en subsiste que des traces. Et quelles que soient l'authenticité de ces traces et la rigueur méthodologique du travail historique, l'histoire est tributaire du présent. Elle n'exprime que le rapport entre le présent et le passé et ce rapport est imaginaire. Les historiens, ceux d'aujourd'hui, sont parfaitement familiers de cette idée. Pour les enfants, les adolescents, le grand public, cette idée demeure proprement bouleversante. Ils aiment croire au Père Noël; ils aiment croire que l'histoire leur livre le passé ressuscité, tel qu'il s'est réellement vécu. L'éducation historique ne peut faire l'économie de cette déception. Elle doit lever le malentendu qui existe entre l'historiographie et le public.

2. PÉRIODISATION ET ÉDUCATION

2.1 Les tranches chronologiques

J'ai fait un long détour avant d'aborder enfin l'objet de ce colloque. Mais on comprendra mieux maintenant que la distinction me paraisse essentielle, du point de vue de l'enseignement, entre la périodisation comme acte de production historique et la période comme produit de cet acte, entre les périodes préconstruites qui sont souvent un obstacle au développement de l'intelligence historique et l'art de construire la périodisation qui est une façon d'apprendre à gérer la durée sociale. Or, dans la pratique des enseignants et dans les manuels, on ne trouve guère d'exercices de périodisation. Par contre, les périodes s'imposent massivement: l'histoire est présentée comme une succession de périodes.

Les programmes et, partant, les manuels débitent la matière en tranches chronologiques. C'est la charcuterie. Encore si les branches étaient régulières! Mille ans divisés en vingt-cinq chapitres, donneraient des tranches chronologiques calibrées de quarante ans. Ce serait absurde... et innocent. Au contraire, les tranches sont irrégulières. Elles sont comprises entre des dates qui sont tantôt rondes, tantôt celles d'un «grand événement». Chaque tranche ainsi découpée est censée correspondre à une certaine unité historique. Il s'agit dès lors d'une période. Dans les meilleurs cas, le professeur ou l'auteur justifie la durée retenue et le choix des termes extrêmes. Il arrive aussi, me dit-on, que certain grand débat public sur les programmes ait pour enjeu le niveau scolaire auquel sera attribuée telle tranche de temps.

Quand l'apprentissage de l'histoire est conçu en termes d'acquisition de savoirs plutôt que de savoir-faire, il est presque inévitable que la matière soit soumise au classement chronologique. Dès lors ces découpages s'imposent pour des raisons techniques. Ils fournissent aussi des repères utiles. J'ironise d'autant plus lourdement que dans ma propre pratique, je succombe aussi parfois au besoin de disposer de catégories chronologiques préétablies. Le langage courant s'est emparé des découpages scolaires et les renforce. «Sous le Second Empire», «Au XVIIIe siècle», «À la Renaissance» et, bien entendu «Au Moyen Âge». Ils sont entrés dans la mémoire sociale. La «Renaissance» ne désigne plus un certain type de phénomène de la vie intellectuelle. Elle est devenue une période, une sorte de vaste personnage historique.

Constituantes de la mémoire collective, tranches administratives de la pro-

grammation scolaire, systèmes de repérage pédagogique, les «périodes» encombrant et entravent l'éducation historique. L'élève, même s'il est adulte, les perçoit comme des êtres historiques, donnés, préexistants à toute enquête, indiscutables. Le XVIIIe siècle a une personnalité et des traits de caractère, un chapeau à plumes et des chaussures à talon.

Les périodes, comme cadres préétablis de l'étude, gênent le développement du rapport au présent, ainsi que le développement du rapport à la durée.

2.2 Périodes et présent

Comment développer le rapport épistémologique au présent, comment révéler que l'Histoire est un imaginaire, qu'elle est construite et reconstruite dans chaque temps, à la lumière des méthodes et des besoins nouveaux, si à la fluidité du présent on oppose ces masses immobiles que sont les périodes du passé? L'enseignant peut certes expliquer que «moyen âge» est un terme conventionnel, dont l'usage est établi depuis le XVIe siècle, qu'il couvre des phases fort diverses de la formation de l'Occident et qu'il ne faut pas lui prêter d'autre signification que de désigner, pour l'Europe occidentale, les mille ans qui s'étendent sur la seconde moitié du premier millénaire après Jésus-Christ et la première moitié du second. Même s'il a entendu et compris l'explication, l'élève se retrouve aussitôt devant le monstre mythique et le moyen âge reprend sa personnalité diffuse, mais solide. Les mots ne sont pas innocents et, en matière de pédagogie, le mot faux n'est pas le meilleur accès à l'idée juste. Ainsi la permanence du mot finit toujours par l'emporter sur la fugacité de l'explication.

Plus grave peut-être: la période

préstructurée a tendance à fonctionner comme un monde clos. Comme elle existe en elle-même, il est difficile de saisir que les changements sociaux qui la traversent concernent et constituent le présent. La complaisance dans le passé est alors proche. Et, tout averti que je sois, j'y ai encore succombé récemment. Dans un cours télévisé que j'ai fait sur les Origines de l'Occident, j'ai consacré l'avant-dernier chapitre au XV<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire à une période plutôt qu'à un problème. Je l'ai intitulé «Flamands et Florentins». J'y traite en parallèle des rapports entre princes et villes dans les États des ducs de Bourgogne et la Florence des Medicis. Je me suis laissé piéger par mon propre plaisir à jouer des correspondances entre pouvoir politique et faste culturel, enfermé en quelque sorte dans cette période. Des sondages ont révélé que ce cours était peu formateur. C'était un joli exercice refermé sur la période 1430-1490, dans lequel j'avais négligé d'articuler les changements de ce temps sur l'intelligence du présent.

Le rapport au présent — je viens de l'indiquer — est perturbé par les périodes. Le rapport à la durée l'est encore plus.

### 2.3 Périodes et durée

Le découpage, même traditionnel, de la durée n'est pas tout à fait arbitraire. Selon l'échelle chronologique, il souligne des changements de structure ou des renversements de conjoncture. Il tranche donc dans le temps même de la transition, c'est-à-dire la durée la plus propice à la saisie du changement social. La coutume de l'enseignement est de rejeter l'étude du XV<sup>e</sup> siècle et celle du XVI<sup>e</sup> de part et d'autre d'une ligne de démarcation. Sans doute, le professeur établit les liens et les manuels comportent une introduction qui récapitule les temps antérieurs. Mais c'est

souvent artificiel. Parfois l'élève change de professeur en même temps qu'il change de période, ce qui renforce la coupure. Dans mes souvenirs de collège, le moyen âge n'a pas la même voix, le même visage, le même caractère que les temps modernes. Et quand le même professeur aborde avec les mêmes élèves les deux siècles consécutifs, souvent il ne les traite pas dans une problématique continue, comparable, parce que les livres d'où il tire sa science proviennent de deux mondes universitaires clos, celui des médiévistes et celui des modernistes et qu'il en est marqué.



Mais tout ceci reste de l'ordre de la matière, des contenus, des savoirs. Quand il s'agit d'attitudes et d'aptitudes à développer, le handicap est pire. Voici l'élève invité à observer et à montrer comment s'opère le changement social. Pour n'être pas artificiel, son intérêt part d'un problème actuel. Prenons pour exemple la substitution de l'énergie nucléaire à celle du charbon, avec ses implications industrielles, sociales, écologiques, politiques. Le changement d'énergie est lié à l'ensemble des changements sociaux. Quel beau sujet pour le cours d'histoire con-

temporaine! Mais un peu court, en ce que toutes les observations portent sur les sociétés industrielles — au moins en ce qui concerne l'Occident. Quel beau sujet pour l'étude des sociétés plus anciennes: la lente substitution de l'énergie animale à l'énergie humaine, l'introduction et le perfectionnement des moulins à eau ou à vent. Mais ici le sujet n'est pas à propos. C'est pour un autre chapitre, voire une autre classe, une autre période. Et quand c'était à propos, il n'était pas question de prolonger l'enquête jusqu'à son actualité. La matière de la période était déjà bien suffisante pour ne pas déborder sur le

cours d'histoire contemporaine. Ainsi l'intérêt du moulin à eau risque bien de rester folklorique, pittoresque, un joli souvenir dans la mémoire. Le moulin n'accède pas à l'histoire, puisqu'il ne concerne pas le présent et qu'il n'a pas valeur explicative.

L'élève est invité à observer que, dans une société, les ressources énergétiques changent et à mesurer le rythme et la durée de ces changements. Il découvre que d'autres changements se produisent dans cette société, par exemple dans les comportements quotidiens ou les rapports

...PÉRIODISATION ET DIDACTIQUE...

sociaux, mais il observe aussi que les autres changements ne suivent pas les mêmes rythmes et n'épousent pas la même durée. Il apprend qu'il n'est pas facile de découper la durée. La «périodisation» est vraiment une activité, qui s'exerce selon un point de vue et qui part de l'intérêt présent et donc variable. Cette opération intellectuelle est utile pour cerner le changement social quoique le déroulement du temps social ne se laisse pas enfermer dans des limites précises. C'est cela que l'élève devrait apprendre. Comment l'apprendra-t-il, s'il trouve, dans le magasin des savoirs scolaires, des périodes étiquetées et toutes emballées sous cellophane?

Discerner et justifier les termes d'une période en fonction d'un problème ou d'un thème choisi, voilà bien un exercice instructif. Ainsi procède l'historien quand il n'est pas contraint par la commande d'un éditeur. Pourquoi réserver cette liberté à la démarche savante? C'est au prix d'exercices de ce genre que se développe l'esprit critique. Quand le mur de Berlin s'effondre et que les médias annoncent chaque jour de nouveaux bouleversements politiques dans les démocraties populaires, il est possible de penser qu'à l'Est certaines structures économiques et mentales changeront à un rythme beaucoup plus lent, que d'autres résisteront longuement au changement et que l'évolution divergente de l'Est et de l'Ouest pendant quarante ans pourrait laisser de fortes distorsions dans les années à venir. Il est possible de penser cela, quand on a le privilège d'être un intellectuel cultivé. Chacun pourrait cependant le penser, qui, à l'école, aurait appris à penser le temps historique. Et cela se fait mieux quand les périodes sont présentées comme des constructions du présent plutôt que comme des données du passé, des constructions à élaborer plutôt que des données à enregistrer.

3. APPLICATIONS AU «MOYEN ÂGE»

Plus que toutes autres, les quatre périodes traditionnelles font obstacle au développement de l'intelligence historique. Elles sont des institutions omniprésentes dans la mémoire, avec une évidence comparable à celle des quatre points cardinaux. On peut échapper à la succession des siècles des temps modernes, à la succession des «guerres» et des «après-guerre» de l'époque contemporaine. On ne peut échapper à l'époque contemporaine et aux temps modernes et encore moins au «moyen âge» et à l'«antiquité».

Il se fait que ma principale responsabilité pédagogique est l'enseignement du moyen âge. Je me heurte donc quotidiennement aux barreaux de cette prison. Et j'ai acquis la conviction que le terme même de «moyen âge» accompagné de «médiéval» ou de «moyenâgeux» avec leurs connotations sémantiques, que la plage chronologique distincte couverte par ce terme et que l'institutionnalisation scolaire, académique, scientifique de cette période étaient un obstacle important au développement et à la diffusion de l'éducation historique. Le mot, la représentation mentale et l'institution se renforcent mutuellement.

J'indiquerai donc quelques aspects de la nocivité du «moyen âge» et quelques exemples des tentatives que je fais pour y pallier.

Pourquoi se servir de cette durée lointaine dans l'éducation historique, si ce n'est, d'une part parce que s'y constitue l'Occident actuel, d'autre part parce qu'elle permet d'observer le changement sur la plus longue durée? Pourquoi enclure cette plus longue durée dans le millénaire conventionnel? La croissance triséculaire des

XIe, XIIe, XIIIe siècles ne prend sa pleine signification qu'en regard des cassures du XIVe et du XVIIe siècle et de la nouvelle croissance massive qui s'enclenche du XVIIIe à nos jours. Il s'agit alors de la longue durée occidentale et non plus de la longue durée médiévale.

L'étiquette fixe de «moyen âge» suggère avec force un univers figé, une autre synchronie, une autre civilisation. On dit la civilisation médiévale, comme on dit la civilisation islamique, la civilisation chinoise. Et on lui prête cette statique qu'on prête aussi, à tort, aux civilisations étrangères. Le langage populaire qualifie le moyen âge, sans distinguer les phases de l'évolution, il en fait un fourre-tout. L'effort de l'enseignant pour rendre les forces de changement qui travaillent ces siècles et qui esquissent progressivement des traits de civilisation qui sont ceux de l'Occident contemporain, cet effort se heurte à l'image uniforme et statique de la «Période» qui l'emporte dans la mémoire collective, à coup de cathédrales, de châteaux-forts et de chevauchées. Les fameux points de repère chronologiques, auxquels un certain public tient tant, n'y changent rien, parce que de placer correctement Charlemagne au IXe, Louis IX au XIIIe et Louis XI au XVe siècle est sans efficacité, dans la mesure où Charlemagne, Saint-Louis et Louis XI appartiennent à la même période. Ce sont des personnages moyenâgeux.

Les vraies questions d'histoire, celles qui partent des préoccupations du monde actuel et qui induisent la rétrospection, viennent se briser sur le mur du moyen âge, qui est l'inverse de la modernité, la contre-modernité. Dans cette année des droits de l'homme, on s'est arrêté aux principes de 1789, pour raison légitime de commémoration. La lente érosion des

contraintes familiales au cours des siècles de croissance, les négociations inégales entre seigneurs et paysans dont témoignent les chartes rurales, l'élaboration d'un droit canon et d'un droit coutumier complexes créaient déjà des conditions favorables aux conceptions modernes des droits de l'homme. Pour penser des choses pareilles, il faut être médiéviste! Ainsi la porte se ferme sur une catégorie mentale, la période.

Dans ma pratique pédagogique, j'essaie de lutter contre la catégorie «moyen âge», par le vocabulaire, bien entendu, par la problématique surtout et aussi par des exercices de périodisation.

Démystifier d'abord le terme «moyen âge» et l'exclure. Quand je ne peux y échapper, je dis «les siècles médiévaux» ou, mieux, les «siècles dits médiévaux». Chaque fois que mes élèves disent ou écrivent «moyen âge», je demande de préciser ce qu'ils veulent ainsi désigner. Mon cours de base qui s'appelait autrefois «Initiation au moyen âge», s'intitule «Naissance du monde occidental» ou pour le télé-enseignement: «Origines de l'Occident». Je montrerai dans un instant que ces titres ne sont pas artificiels, mais fidèles à la problématique. Enfin, pour la périodisation interne de mon cours — on n'y échappe pas — j'exclus les «haut» et les «bas moyen âge» et je renvoie au temps des ruptures, au temps de la croissance, au temps des crises. Ces titres n'ont pas de poids institutionnel et une grande partie de mon enseignement tend à les justifier, soulignant du même coup leur arbitraire. Ces termes ne sont pas donnés par l'histoire, mais construits par la démarche historique. Je ne crois pas que cette bataille sémantique soit futile. Les mots gravés dans la mémoire sociale exercent une pesée; ils ont une gravité que

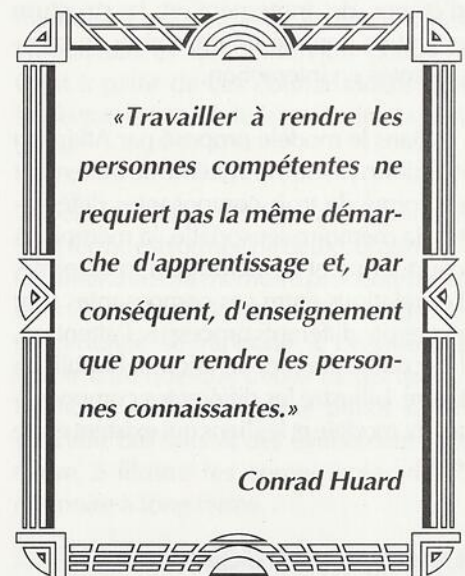
l'éducation historique doit prendre en considération.

La problématique de mon enseignement est exprimée par le titre: «Origines de l'Occident». Mon cours est un cours d'histoire contemporaine. Il commence par mettre en lumière la spécificité du monde occidental, son expansion, sa nordicité. Il pose la question: comment sont apparus progressivement les caractères spécifiques de l'Occident, où et quand? Il présente une hypothèse: autour de l'an mil, entre Seine et Rhin, l'Occident naît par acclimatation des restes d'une culture méditerranéenne à un espace nordique. L'hypothèse oppose, en amont, la rupture par rapport à l'antiquité méditerranéenne et, en aval, la continuité par rapport à la modernité atlantique.

Il s'agit donc de construire une longue durée qui rende le présent intelligible. Dans ce va et vient tissé entre l'actuel et l'originaire, il reste un hiatus que je concède à la tradition instituée: je néglige ce qui s'est constitué depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, bien que mes collègues modernistes soient assez indulgents à l'égard des incursions de mes élèves dans leurs plates-bandes.

Enfin, pour tenter de gommer la représentation artificielle des périodes, j'invite les élèves à analyser les périodisations des historiens et à les mettre en cause, à construire leurs propres périodisations et à les critiquer. Ces exercices sont artificiels en ce que les élèves ne disposent pas des instruments critiques et de la familiarité avec les sources. Ces exercices participent cependant à l'éducation historique, car ils apprennent à discerner ruptures et continuités. Dès lors, le fameux cadre chronologique, dieu du savoir historique, devient instrument de mesure des rythmes du changement et non plus seulement armoire à classer les faits.

Je me suis permis de présenter, ici, les réflexions empiriques et un peu sommaires d'un praticien, parce qu'entre la recherche fondamentale et conceptuelle des historiens professionnels et l'éducation historique de masse, il n'est pas mauvais qu'un pont soit jeté. Pour terminer, permettez-moi de reprendre une idée que défends volontiers notre collègue, Albert d'Haenens, fondateur, à Louvain-la-Neuve, d'un *Centre de Recherche sur la Communication de l'Histoire...* si les historiens veulent continuer de jouer un rôle dans la communication culturelle de l'avenir, il faudra qu'ils consentent à détextualiser, à déscolariser et à déperiodiser leurs pratiques. ♦



# L'approche de traitement de l'information

## L'acquisition et l'utilisation des connaissances

Par: Roch Chouinard  
Conseiller pédagogique - CECM

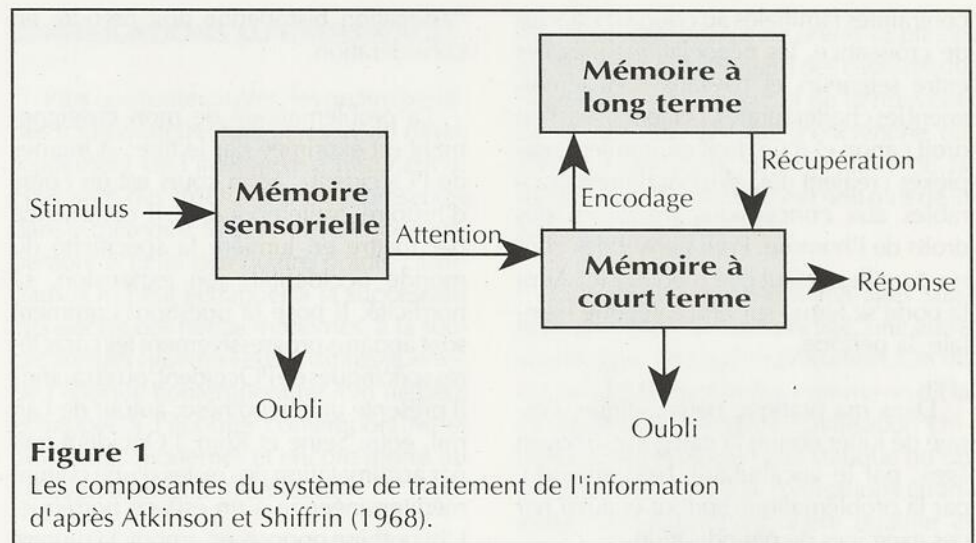
L'approche de traitement de l'information propose un modèle original quant à la description des processus d'acquisition des connaissances. L'article qui suit présente les concepts de base de ce modèle et tente d'en dégager quelques implications pédagogiques. On y décrit dans un premier temps les composantes du système de traitement puis on y aborde des concepts plus spécifiquement reliés à la mémoire à long terme: l'encodage et la récupération des informations.

La psychologie cognitive, s'appuyant sur les recherches menées dans des disciplines contributives comme la linguistique, les sciences de l'informatique et celles de la communication, propose un cadre conceptuel pour étudier les mécanismes d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Ce cadre conceptuel est appelé l'approche de traitement de l'information. Dans cette approche, l'activité cognitive est considérée comme une suite d'étapes de traitement et la structure cognitive comme un ensemble de composantes en interaction.

Dans le modèle proposé par Atkinson et Shiffrin (1968), le système de traitement est formé de trois composantes différentes: la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Les relations entre ces composantes sont régies par différents processus: l'attention, l'encodage, la récupération et l'oubli. La figure 1 illustre les différentes composantes du modèle et les liens qui existent entre elles.

### LA MÉMOIRE SENSORIELLE

La mémoire sensorielle est la première composante du système de traitement. L'information en provenance des sens y



est tout d'abord enregistrée, sous sa forme brute, pendant un court instant (Anderson, 1990). Bien qu'il existe une mémoire sensorielle pour chacun des sens, celles reliées à l'ouïe et à la vue ont été les plus étudiées. Elles sont aussi les plus sollicitées par les activités de nature scolaire.

La mémoire sensorielle reçoit une quantité importante d'informations mais elle ne peut les conserver que pendant une période de temps très brève. L'information visuelle n'est disponible en mémoire sensorielle que pendant 1/4 de seconde (Sperling, 1960) tandis que l'information auditive y persiste pendant 2 secondes environ (Darwin, Turvey et Crowder, 1972). Cette limitation de la mémoire sensorielle signifie que si l'information n'est pas rapidement transmise aux autres composantes du système, elle est perdue et ne peut être récupérée.

Cette caractéristique de la mémoire sensorielle a des implications pédagogiques non négligeables. Premièrement, l'élève portera davantage attention aux informations importantes s'il est prévenu

à l'avance de la nature de celles-ci. Deuxièmement, l'enseignant se doit de considérer que le système de traitement a besoin d'au moins une courte période de temps pour discriminer les informations importantes (Slavin, 1988). Ainsi, l'élève qui est exposé au même instant à de nombreuses informations, sans savoir lesquelles méritent une attention particulière, peut ne retenir aucune de ces informations.

### L'ATTENTION

L'attention est l'ensemble des processus qui consistent à retenir certaines informations afin de les traiter et à rejeter les autres. Dans le modèle d'Atkinson et Shiffrin, on situe l'activité des processus attentionnels entre la mémoire sensorielle et la mémoire à court terme.

Calfee (1976) suggère trois formes d'attention. La vigilance est l'état de la personne informée de la nature de l'information qu'elle va recevoir. La sélectivité est la capacité de diriger l'attention sur l'infor-

mation attendue. La concentration est l'habileté à diriger l'attention sur une tâche particulière.

Les recherches démontrent que l'attention est une faculté limitée. Le nombre d'éléments auxquels nous pouvons prêter attention en même temps dépend du type de traitement à effectuer: un traitement sériel consiste à traiter un à un des éléments nouveaux ou complexes tandis qu'un traitement parallèle permet de traiter simultanément des éléments déjà connus ou plus simples, nécessitant une attention moindre (Fortin, Rousseau, 1989). Schneider et Shiffrin (1977) ont trouvé que les tâches faisant appel au traitement d'éléments bien connus se font de façon plutôt automatique, tandis que celles qui comportent des éléments nouveaux exigent un processus contrôlé. Ce processus demande du temps et de l'attention.

De par leur nature même, les activités d'apprentissage proposées à l'école ne font pas, la plupart du temps, l'objet d'un traitement en parallèle et automatisé. Il est donc plus rentable pour l'enseignant de:

- prévenir l'élève de la nature de la tâche d'apprentissage (vigilance);
- lui préciser les éléments importants qui composent la tâche (sélectivité);
- lui proposer d'aborder ces éléments selon son degré de familiarité avec la tâche et selon le type de travail cognitif qu'elle exige (concentration).

Lorsqu'il s'agit de maintenir l'attention de l'élève, il est avantageux de varier le mode de présentation des informations, de le faire participer activement et de présenter la matière de façon animée et

enthousiaste (Kaplin et Pascoe, 1977). En effet, l'attention dirigée sur une tâche ne résiste pas longtemps si la tâche est répétitive, demande peu d'effort ou est ennuyeuse.

### LA MÉMOIRE À COURT TERME OU MÉMOIRE DE TRAVAIL

La mémoire à court terme désigne l'ensemble des processus de gestion de l'activité cognitive. Elle est considérée depuis les travaux de Baddeley et Hitch en 1974 comme une mémoire de travail à capacité et à durée limitées.

Miller (1956) estime la capacité de la mémoire à court terme à  $7 \pm 2$  éléments. Un élément est une unité d'information qui a du sens. Ainsi, les lettres NVIO représentent quatre éléments alors que les mêmes lettres présentées sous la forme OVNI forment un seul élément. Afin de traiter les éléments qui pénètrent le système de façon économique et efficace, la mémoire à court terme doit faire appel aux connaissances emmagasinées en mémoire à long terme. Cette façon de faire permet de donner du sens aux informations qui entrent en mémoire à court terme et de réduire l'espace qu'elles y occupent. La capacité de  $7 \pm 2$  éléments de la mémoire à court terme est donc limitée par la somme des informations en provenance de l'environnement et de la mémoire à long terme (Norman, 1976).

Cette capacité limitée de la mémoire à court terme est un aspect important de l'approche de traitement de l'information. Elle explique en partie pourquoi il est préférable de présenter l'information à l'élève de façon organisée et de la mettre en relation avec l'information pertinente disponible en mémoire à long terme: cette

façon de faire favorise la réduction du nombre d'éléments présents en mémoire de travail, laissant ainsi plus de place pour y faire entrer d'autres éléments.

Une deuxième limite de la mémoire à court terme est la durée pendant laquelle elle peut maintenir active l'information. À moins qu'elle ne soit répétée, l'information demeure disponible pendant une trentaine de secondes seulement en mémoire à court terme (Anderson, 1990).

### LA MÉMOIRE À LONG TERME

La mémoire à long terme est la composante du système qui a pour fonction de conserver l'information sur une longue période de temps (Craik et Lockhart, 1972). Elle ne connaît pas de limite quant au nombre d'informations qu'elle peut contenir ni quant à la durée pendant laquelle elle peut les conserver (Atkinson *et al.*). La mémoire à long terme est le réservoir des connaissances que l'individu possède. C'est à partir de ces connaissances que s'effectue le travail de la mémoire à court terme.

Selon Tulving (1983), la mémoire à long terme est formée de deux composantes différentes: la mémoire procédurale et la mémoire déclarative. La mémoire procédurale se rapporte à l'habileté à savoir faire quelque chose tandis que la mémoire déclarative porte plutôt sur le souvenir des faits et des événements. La figure 2 illustre les composantes de la mémoire à long terme.

L'information est conservée de façon différente dans la mémoire procédurale et dans la mémoire déclarative. Alors que la composante déclarative fonctionne à l'aide d'images ou de mots organisés en ré-

...TRAITEMENT DEL'INFORMATION...

MÉMOIRE À LONG TERME	
MÉMOIRE PROCÉDURALE	MÉMOIRE DÉCLARATIVE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance des gestes et des actions</li> </ul> <p>(Savoir faire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance des mots (mémoire sémantique)</li> <li>• Connaissance des faits personnels (mémoire épisodique)</li> </ul> <p>(Savoir)</p>

**Figure 2**  
La composition de la mémoire à long terme selon Tulving (1983).

seaux, la composante procédurale conserve l'information sous la forme d'actions réflexes plus ou moins automatisées (Oakley, 1981).

Bien qu'il existe des relations entre les mémoires procédurale et déclarative, ces relations ne sont pas toujours faciles. Par exemple, la connaissance déclarative d'une règle grammaticale ou d'un algorithme mathématique n'assure pas leur transfert à des activités procédurales complexes comme l'écriture ou la résolution de problèmes. Fortin et Rousseau (1989) ajoutent qu'il est toujours difficile, et parfois impossible, de décrire verbalement un contenu procédural.

Ces précisions impliquent que la capacité à utiliser une connaissance dépend en partie de la similarité existant entre le contexte d'apprentissage et celui qui prévaut lorsque l'élève doit utiliser cette connaissance (Bransford, 1979). En conséquence, la meilleure façon d'acquérir des habiletés procédurales consiste en la pratique de l'action à apprendre. De plus, la seule façon efficace d'évaluer un contenu procédural est de demander à l'élève d'exécuter une action faisant appel à ce contenu.

**L'ENCODAGE DE L'INFORMATION EN MÉMOIRE À LONG TERME**

Selon Tulving (1983), l'encodage est le processus par lequel une information est transformée en une trace mnésique (un souvenir). Ce processus n'est pas passif, il exige de l'individu un travail d'élaboration et d'organisation.

L'élaboration

L'élaboration consiste principalement à mettre les informations à traiter en relation avec les informations de même nature contenues en mémoire à long terme et avec les autres informations présentes lors de l'encodage mais qui n'ont pas à être traitées ( Craik, Tulving, 1975).

Craik et Lockhart (1972), proposent le modèle des niveaux de traitement pour expliquer l'encodage. Selon ce modèle, la qualité du traitement est la conséquence de sa profondeur. Ainsi, un traitement superficiel, peu élaboré, produira un apprentissage et une capacité de récupération moindre qu'un traitement très élaboré, effectué en profondeur. Ainsi, une analyse superficielle des syllabes formant un mot est moins efficace pour se souvenir de

celui-ci que l'analyse de son sens.

Les conséquences pédagogiques du phénomène de l'élaboration sont considérables. Tout d'abord, il convient d'indiquer à l'élève quelles sont les informations principales qu'il doit retenir. Ensuite, il faut s'assurer que l'élève établit des liens entre les informations nouvelles pour lui et celles qu'il possède déjà sur le sujet. Enfin, on doit montrer à l'élève à effectuer un traitement de niveau approprié au type et à la difficulté de l'apprentissage visé.

L'organisation

L'organisation consiste à établir des liens entre les différents éléments de l'information. Ces éléments sont regroupés selon les relations qui existent entre eux (Fortin et Rousseau, 1989).

La présentation à l'élève de l'information sous une forme organisée facilite l'encodage de cette information (Van Patten *et al.*, 1986). Selon Schimmerlick (1978), il est même essentiel que la structure qui organise l'information soit annoncée à l'élève lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'un concept complexe (comme la lecture, l'écriture ou la résolution de problèmes). Dans tous les cas, il faut toujours s'assurer que l'élève saisit bien la place qu'occupe l'objectif poursuivi dans le programme d'études et qu'il est au courant d'avance de la démarche d'apprentissage dans laquelle il s'engage.

**LA RÉCUPÉRATION DE L'INFORMATION**

La récupération est le processus qui permet la réactivation de l'information contenue en mémoire à long terme dans la mémoire de travail afin de soutenir

Simulation d'une assemblée générale  
des Nations-Unies en 5e secondaire

l'action en cours. (Fortin et Rousseau, 1989).

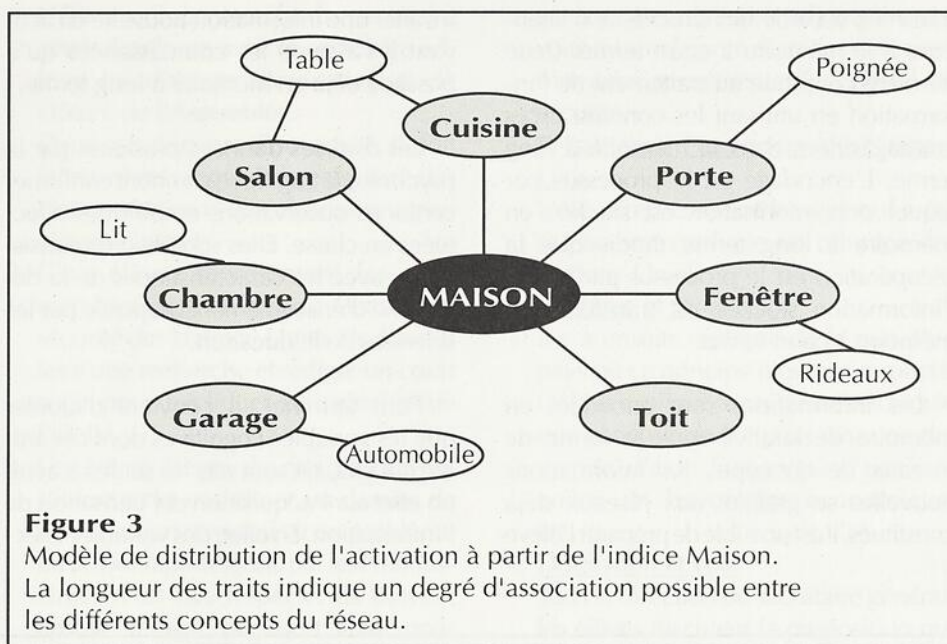
L'efficacité des indices de récupération

La récupération se fait toujours à partir d'un indice de récupération plus ou moins éloigné de l'information recherchée. Dans le cas du rappel, l'individu doit élaborer une réponse à partir d'indices de récupération plus ou moins associés, lors de l'encodage, avec l'information recherchée. Il s'agit, par exemple, de demander à l'élève de rappeler le nom de la capitale du Canada. Dans le cas de la reconnaissance, l'individu doit produire une réponse à partir d'indices de récupération identiques à l'information recherchée. C'est par exemple le cas lorsqu'on demande à l'élève si Ottawa est bien la capitale du Canada. Shepard (1967), a démontré la supériorité de la reconnaissance sur le rappel quant à la performance. Ceci s'explique par la plus grande précision de l'indice de récupération utilisé en reconnaissance.

Deux approches tentent d'expliquer l'efficacité d'un indice de récupération. Selon la force d'association (Anderson, 1983), un indice est efficace parce qu'il a souvent été mis en relation avec l'information recherchée. Selon le principe de spécificité de l'encodage (Tulving, 1983) un indice est efficace parce qu'il a été encodé en même temps que l'information recherchée.

L'activation des connaissances antérieures

Selon le modèle de Collins et Loftus (1975), les concepts sont conservés en mémoire sous la forme de réseaux dont les éléments sont interreliés. Ces liens ne sont pas symétriques, les éléments faiblement



**Figure 3**  
Modèle de distribution de l'activation à partir de l'indice Maison.  
La longueur des traits indique un degré d'association possible entre les différents concepts du réseau.

associés au concept se situant plus loin du centre du réseau que les éléments fortement associés. La figure 3 donne un exemple d'un tel réseau.

Lorsque l'individu tente de récupérer une information, les concepts qui lui sont reliés sont activés et l'activation se distribue à travers tout le réseau; les éléments associés plus étroitement à l'indice de récupération subissant une activation plus forte.

Ainsi, la présentation du mot maison dans l'exemple fictif de la figure 3 provoque une plus grande activation du mot cuisine, donc une récupération plus facile de ce mot en mémoire à court terme que les mots table ou garage.

Les travaux de plusieurs chercheurs dont Meyer et Schvaneveldt (1971) et Ausubel (1960) démontrent qu'il est profitable en éducation de faire appel aux connaissances antérieures de l'élève en

lui proposant des mises en situation significatives. L'activation préalable des concepts favorise la récupération de l'information contenue en mémoire à long terme par la mémoire à court terme et facilite la formation d'une structure à partir de laquelle s'organise et s'élabore l'information nouvelle en s'intégrant aux connaissances antérieures.

**CONCLUSION**

La compréhension des phénomènes reliés à l'acquisition et à l'utilisation des connaissances est essentielle à la pratique pédagogique. L'approche de traitement de l'information propose un modèle cohérent, basé sur la recherche expérimentale. Ce modèle présente la structure cognitive comme un système composé de modules spécialisés, en interrelations.

La mémoire sensorielle enregistre l'information en provenance des sens et la

...TRAITEMENT DEL'INFORMATION...

transmet, à l'aide des processus d'attention, à la mémoire à court terme. Cette dernière contribue au traitement de l'information en utilisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. L'encodage est le processus par lequel une information est stockée en mémoire à long terme tandis que la récupération est le processus par lequel l'information stockée est transférée en mémoire à court terme.

Les informations sont encodées en mémoire déclarative sous la forme de réseaux de concepts, les informations nouvelles se greffant aux réseaux déjà constitués. Il est possible de préparer l'élève

à traiter une information nouvelle en activant à l'avance les connaissances qu'il possède déjà en mémoire à long terme.

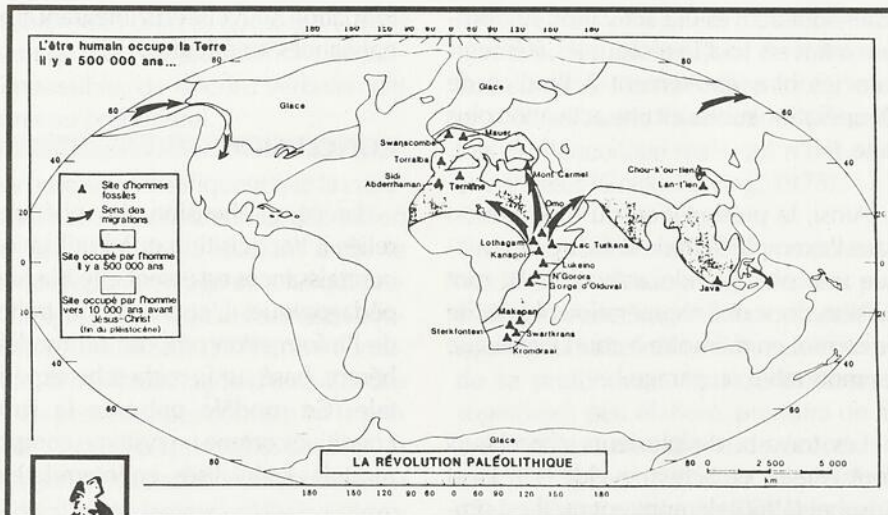
Les diverses données produites par la psychologie cognitive viennent confirmer certaines observations empiriques effectuées en classe. Elles sont de plus consistantes avec les caractéristiques de la démarche d'enseignement proposée par les sciences de l'éducation.

Pour terminer, il convient d'ajouter que les variables cognitives dont cet article fait état, ne sont pas les seules à avoir un effet sur l'acquisition et l'utilisation de l'information. En effet, des variables affec-

tives et émotionnelles comme la motivation, l'estime de soi, l'attribution du succès et de l'échec ainsi que le sentiment de compétence ont une influence souvent déterminante sur l'apprentissage. Cependant, le modèle cognitif présenté dans cet article offre un cadre général qui permet d'appréhender les mécanismes de base de l'acquisition et de l'utilisation des connaissances. ♦

# Atlas d'histoire générale

Luce Deschêne Damien • Raymond Damien



**2<sup>e</sup> SECONDAIRE  
APPROUVÉ PAR LE MEQ**

Afin de mieux dégager les mécanismes de l'évolution, l'Atlas d'histoire générale est découpé en tranches agencées selon un ordre chronologique: l'être humain préhistorique et certaines «premières civilisations», les traits fondamentaux des civilisations athénienne et romaine dans l'Antiquité, la société médiévale en Europe occidentale, l'expansion européenne dans le contexte de la Renaissance, les aspects déterminants de l'ère des révolutions en Occident et la continuité et le changement qui sont l'héritage du siècle actuel, sans oublier certains aspects de notre histoire locale.

Atlas d'histoire générale (cartonné)  
ISBN-2-7601-1388-4 (104 p.)



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

## Simulation d'une assemblée générale des Nations-Unies en 5e secondaire

Par: Ghislaine Desjardins

Enseignante à l'école secondaire Vaudreuil

C'est connu, le cours d'histoire internationale est un peu le parent pauvre des cours de sciences humaines au secondaire. Un programme encore imprécis, pas de manuel, pas de cahiers d'exercices, un enseignant isolé dans son école qui doit structurer ses cours, ses activités d'apprentissage et ses instruments de mesure. Tout un contrat!

Chaque année, au congrès de la SPHQ, nous retrouvons les enseignants de 5e secondaire aux mêmes ateliers. Nous voulons parler de notre enseignement, échanger sur nos activités d'apprentissage afin d'avoir de nouvelles idées. Nous voulons tous donner un cours intéressant et enrichissant pour les élèves.

C'est dans cette optique que la revue **TRACES** m'a demandé d'écrire un article pour présenter une activité qui a été expérimentée à l'école secondaire Vaudreuil l'année dernière. Il s'agit de la réalisation par les étudiants d'un film vidéo reconstituant une session de l'Assemblée générale des Nations-Unies.

Le thème rejoint les modules 4 et 6 du programme d'études 534. Ils se lisent comme suit: «analyser les démarches pour promouvoir la paix et les efforts pour faire respecter les droits et libertés au 20e siècle» et «décrire certaines organisations internationales (but - fonctionnement - réalisations - limites)».

Nous avons donc choisi de débattre des problèmes qui faisaient la manchette des journaux au mois de mai 1991. Voici la démarche utilisée:

### (A) PHASE PRÉPARATOIRE: RECHERCHE ET RÉDACTION DES TEXTES

1. L'élève qui personifie le secrétaire général prépare avec le secrétaire adjoint les discours d'ouverture et de clôture de l'Assemblée. Dans son discours d'ouverture, il doit faire un bref rappel de la naissance des Nations-Unies et mentionner ses principaux objectifs.
2. Cinq élèves représentent les pays membres permanents du Conseil de sécurité des Nations-Unies. Ils doivent faire une recherche et rédiger un court texte pour expliquer un principe de l'ONU.
3. Les autres élèves du groupe doivent s'informer et constituer un dossier de presse sur un pays qui vit un problème où un principe défendu par les Nations-Unies n'est pas respecté. Ils doivent ensuite rédiger un court texte pour expliquer le problème et formuler une proposition qui sera discutée et votée à l'assemblée générale.

### (B) DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

#### Mise en place

- Un drapeau de l'ONU en arrière plan;
- Les bureaux sont placés en demi-cercle. Chaque pays est identifié par un écriteau sur le bureau;
- Les secrétaires et les membres du conseil de sécurité ont une place bien en évidence;
- Les élèves sont habillés pour représenter leur pays (dans la mesure du possible);
- Musique: «We are the World» au début et «Give Peace a Chance» à la fin (choix des élèves).

#### Scénario

1. Discours d'ouverture et tirage au sort  
Le secrétaire général qui présidera les débats explique le déroulement de la

session. Le secrétaire adjoint tire ensuite au sort le nom d'un des cinq pays membres permanents du Conseil de sécurité.

#### 2. Présentation d'un principe des Nations-Unis

L'élève représentant le pays qui a été tiré au sort explique un principe des Nations-Unies.

#### 3. Réplique et proposition

Il y a ensuite réplique de la part d'un pays où ce principe n'est pas respecté. L'élève explique le problème et formule une proposition (ce peut être une demande d'aide humanitaire, une enquête, un boycottage économique, etc...)

#### 4. Discussion et vote

Sous la direction du secrétaire général, les élèves discutent la proposition qui doit être votée et prise en note par le secrétaire adjoint.

#### 5. Relecture des propositions par le secrétaire adjoint

Le secrétaire adjoint fait la lecture des propositions qui ont été acceptées.

#### 6. Discours de clôture

Le secrétaire-général fait une synthèse de la conjoncture internationale et rappelle l'importance de l'ONU.

À titre d'exemple, voici un tableau-synthèse présentant les problèmes du mois de mai 1991 (voir tableau 1).

#### Bilan de l'activité

Il va de soi que notre simulation n'est pas conforme au fonctionnement réel des Nations-Unies puisqu'à l'Assemblée générale les propositions ne sont pas décisionnelles; on y vote plutôt des recommandations. De plus, les montants d'argent pour l'aide humanitaire sont votés par le biais d'organismes spécialisés comme l'OMS, l'OAA ou le PNUE.

En outre, trois élèves ont personifié des invités spéciaux: Yasser Arafat, un

...NATIONS-UNIES...

représentant du peuple Kurde et un autre d'Amnistie Internationale. Ils ont participé à tous les débats et voté les propositions, ce qui serait impensable dans le cadre de l'Assemblée générale des Nations-Unies.

Cependant, cela est secondaire par rapport aux objectifs pédagogiques que nous nous étions fixés. En effet, ce qui importe, c'est ce que les élèves ont appris. En vivant une situation et en se mettant dans la peau d'un représentant d'un peuple, les élèves peuvent vraiment saisir les

enjeux et les intérêts qui opposent les gens des différents continents. Ils ont apprécié cette activité parce qu'en plus de comprendre le fonctionnement de l'ONU, ils ont eu un bon aperçu de la situation internationale au lendemain de la guerre du golfe. Ils étaient soucieux de faire des interventions plausibles et de voter les propositions selon la ligne de pensée du pays qu'ils représentaient. De plus, le fait que la simulation de l'Assemblée générale de l'ONU ait été filmée par la télévision

communautaire de Vaudreuil a amené une motivation supplémentaire chez les élèves.

Enfin, il nous faut également souligner que ce genre d'activité est un bon exercice de démocratie. Il faut tenir compte de l'opinion des autres et parfois faire des concessions. L'élève prend conscience également de l'importance de l'information internationale, il développe son esprit critique et sa conscience d'être un citoyen du monde capable de jugement, de choix et d'action. ♦

ANNEXE

PAYS MEMBRES PERMANENTS DU CONSEIL DE SÉCURITÉ	BUTS ET PRINCIPES DE L'ONU	RÉPLIQUE DE PAYS QUI VIVENT DES PROBLÈMES OÙ LE PRINCIPE N'EST PAS RESPECTÉ	PROPOSITION
France	Droits des peuples à disposer d'eux-mêmes	Yougoslavie Pays Baltes Arménie	Envoi de casques bleus Demande de soutien aux mouvements d'indépendance
Chine	Aide humanitaire aux pays en voie de développement	Bengladesh (cyclone) Éthiopie (famine)	Demande d'aide humanitaire
États-Unis	Respect des droits de l'homme	Brésil (arrestations arbitraires) Afrique du Sud (apartheid)	Boycottage économique
Royaume-Uni	Respect des droits des enfants	Inde (esclavage des enfants) Pérou (épidémie de choléra)	Âge minimum Demande de vaccins et de médecins
U.R.S.S.	Maintien de la paix dans le monde	<u>Moyen-Orient</u> OLP - Israël  <u>Golfe Persique</u> Irak - Kurdes	Une espérance internationale pour trouver une solution aux problèmes du Moyen-Orient Contre l'occupation du Kurdistan par l'Irak Irak doit payer à même ses revenus pétroliers pour les dommages causés

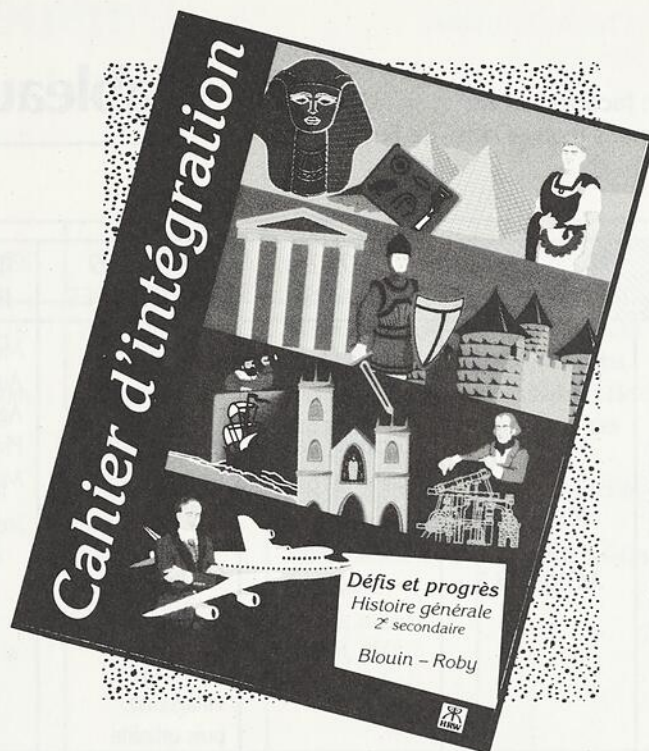


publie  
pour  
VOUS...

**NOUVEAUTÉ**

## DÉFIS ET PROGRÈS

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



- Un cahier d'intégration qui contient de nombreuses **activités variées et stimulantes.**
- Des activités de synthèse à la fin de chaque module qui permettent de faire l'**évaluation formative** et d'intervenir, au besoin, en apportant les correctifs nécessaires.
- Un outil qui permet d'évaluer la **maîtrise des connaissances** à travers la mise en oeuvre des habiletés intellectuelles et des techniques propres à l'histoire.
- Des activités qui sont bâties sur le modèle des épreuves d'appoint de juin 1987 et de juin 1991 du M.E.Q., et qui couvrent les **sept modules du programme d'histoire générale** en les intégrant les uns aux autres.
- Un cahier **polyvalent** qui peut accompagner tout manuel de base en usage dans les écoles du Québec et du Nouveau-Brunswick.

- **Auteurs :** Claude Blouin  
Jean Roby
- **Cahier d'intégration**  
**Format :** 21,5 cm X 28 cm  
**Pages :** 144
- **Corrigé**  
**Format :** 21,5 cm X 28 cm  
**Pages :** 160  
**10,45 \$**

**Les Éditions HRW ltée**  
955, rue Bergar, Laval (Québec) H7L 4Z7  
Téléphone : (514) 334-8466  
Télécopieur : (514) 334-8387  
Télécopieur sans frais : 1-800-267-4387



Par: Jacques Légaré  
Campus Notre-Dame-de-Foy

## Tableau d'histoire économique

		LIEUX ET TEMPS	FORMES JURIDIQUES	THÉORIES & IDÉOLOGIES	MÉCANISMES ÉCONOMIQUES	RÉGIME SOCIAL	RÉGIME POLITIQUE
PRÉ-INDUSTRIEL	NOMADE, PUIS AGRICOLE	Tiers-Monde du XXe siècle  L'occident, des origines au XXe siècle	Métayage, fermages, corporations de métier, monopoles petites entreprises, jurandes, économies palatiale, domaniale, seigneuriale, impériale, villageoise, puis urbaine	Monarchisme, Autarcie, Agriculturisme, Physiocratie, Mercantilisme	Troc, tributs, impôts, douanes, péages, monnaies, effets de commerce (traite, lettre de change); mais aussi insurrections populaires paysannes, la guerre, Protectionnisme régional, rentes privilèges	Esclavage, servage, fortes migrations, voire colonisations, féodalité, Aristocraties vs Paysannat	Cités-États, Monarchie, Empire, Communes, Pluralisme rarissime, Autocratie plus ou moins tempérée, Divinisation du pouvoir
		INDUSTRIEL	CAPITALISME	Occident du XIXe à nos jours. Europe de l'Est avant 1945. Russie, de Pierre le Grand à 1917. Japon après l'ère Meiji (1868).	1. Capitalisme commercial: Venise et Angleterre au XVIe siècle 2. Capitalisme intégral ou sauvage: du début de l'ère industrielle à 1936 3. Capitalisme mixte (avec l'État): USA et Canada aujourd'hui 4. Capitalisme social-démocrate: Allemagne, Suède	Théorisé après avoir été vécu, libéralisme économique et politique, propriété privée des moyens de production: entreprise privée; valorise le capital et monétarise tout.	Le marché, la monnaie et les prix selon les interactions libres des individus et des groupes
COMMUNISME	Russie (1917-1991) Europe de l'Est (1945-1989) Chine à partir de 1948 Cuba à partir de 1960			Soviétiques: (soviet = conseil d'usine) ouvrieriste, citoyen Chine: paysans, communes (provinces autarciques) Yougoslavie: autogestion, ethnique	Théorisé avant d'avoir été vécu, marxisme + léninisme: centralisme démocratique mais aussi bureaucratique, propriété publique des moyens de production, valorise le travail, impose une discipline de fer	Planification généralisée autoritaire. Comptabilité en terme de travail et de quantités sous la forme d'un tableau des échanges inter-industriels et non par la voie monétaire du seul marché	Fonctionnarisation salariée imposée à tous, quelques fois système de corvées en cas de pénurie, volonté de fondre les ouvriers et les paysans en un immense groupe sans classe, mais maintien des inégalités de salaires et faveurs pour les apparatchiks

CENTRES D'INTÉRÊT	COMMERCE	TECHNOLOGIE	TENDANCES	DOMINANTE	POSITIF	NÉGATIF
Le palais, la cour, l'aristocratie foncière, les hauts faits d'armes, la religion, la tribu, le clan, la Cité, les morts, son âme. L'ennemi, c'est l'étranger	De luxe et lointain, petites quantités, razzia, foires locales, début des bourses, idéal autarcique, puis les Grandes Découvertes, mercantilisme	Peu élaborée, force musculaire et animale, moulins à eau et à vent, faible productivité, matériaux: bois, pierre, os, peu de métaux	Modes politiques très diverses. structure économ. stationnaire: la terre; enrichissement collectif très lent, cycles brutaux fréquents, l'expansion territoriale est la panacée	Plus grande diversité politique qu'économique, idéal aristocratique et militaire d'autarcie, querelles religieuses et dynastiques	Invente monnaie, ville, religions, science, philosophies, commerce, langues, tous les régimes politiques, les arts, agriculture, élevage, métallurgie, textiles, fiscalité, le droit, l'État	Misères, famines très fréquentes, mortalité très élevée, ignorance des masses, inégalité sociale extrême, fanatisme religieux
La bourgeoisie et les désirs et moeurs populaires, la nation, les «affaires», l'argent. Il n'y a pas d'ennemi sauf le communisme ou le fascisme, il n'y a que des consommateurs et des concurrents	De masse, de compétition âpre et cupide, conquête des marchés extérieurs, marketing et publicité, continentalisme, zone de libre-échange	Fondée sur la science et l'énergie (électricité, pétrole, nucléaire), forte productivité du travail, 200 fois plus qu'à la période précédente, généralise le machinisme, télématique, l'automatique, utilise tous les métaux et crée des éléments nouveaux	Vers le capitalisme d'État, mais volte-face en 1980s vers le néolibéralisme qui cherche à détruire l'État-Providence; vers la monopolisation, les cartels, la multinationalisation, les vastes blocs commerciaux unis dans des libres-échanges régionaux	Oligopoles, consommation de masse, croissance soutenue, cycles atténués, idéal marchand et bourgeois: travail et bonnes aises	Libère l'homme de la misère, voit l'humanité en progrès, crée de nouvelles forces productives, créateur du monde industriel et des libertés généralisées, met de l'avant l'idée démocratique par la séparation des pouvoirs	Pollution, gaspillage, fortes inégalités, désordre urbain, spéculation, affairisme, exploitation, hégémonie économique, esprit mercantile
Le prolétariat, l'État et ses fonctionnaires, l'industrie lourde, l'internationalisme, le pouvoir et l'idéal monolithique social et culturel. L'ennemi, c'est l'ennemi de classe	Réduit au minimum, retour au troc, désir d'auto-suffisance pour le bloc socialiste, marchés captifs, satellisation commerciale (Comecon)	Même chose que chez le capitalisme mais il a de très graves problèmes de gestion d'une société avancée car cette dernière vit de la création économique par l'imagination, et cette dernière suppose la liberté...	Voici ce qu'on disait en 1960-80: À la libéralisation, à la consommation de masse, aux mécanismes des prix par la réforme Libermann, vers l'euro-commun. Samuelson en 1964 craignait que l'URSS ne dépasse les USA. Aujourd'hui, on croit ferme à sa prochaine totale disparition	Prédominance des équipements collectifs, surtout militaires, croissance rapide un temps, puis régression vers 1970s, messianisme	Brise les classes sociales, casse le fascisme, véhicule un idéal social égalitaire généreux, perfectionne la planification, valorise les opprimés, porte à son plus haut niveau la notion d'État	Autoritarisme, rigidités structurelles, répression, inégalité sociale camouflée, absence de liberté, de souple coordination, de mobilité, calculs économiques incorrects

Par: **Christophe Caritey**

Étudiant gradué  
CELAT, département d'histoire,  
Université Laval

## L'influence du manuel et ses limites

### 4 - Les limites de l'apport des manuels

(Après avoir présenté la réflexion théorique sous-tendant notre recherche et les résultats de l'analyse des manuels, nous avons abordé l'apport du manuel scolaire dans la formation de la mémoire historique. Cet apport existe au niveau des connaissances et du schéma directeur, mais il est limité, et il n'existe pas au niveau du discours sur l'histoire.)

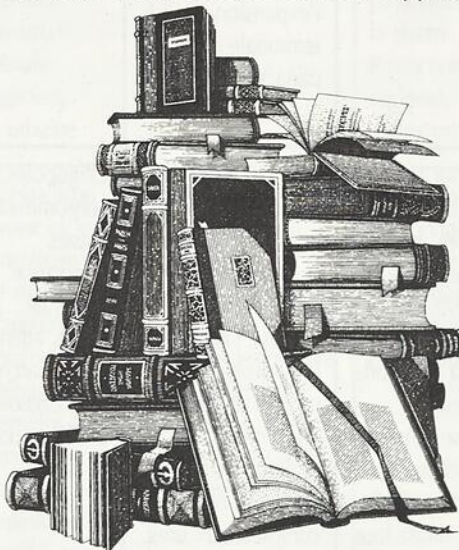
Nous avons signalé dans notre premier article que plusieurs éléments — le milieu scolaire, les moyens non scolaires de diffusion massive du savoir historique et une transmission orale originant de la famille — pouvaient, lorsque leurs contenus étaient semblables à ceux du manuel, renforcer son apport ou au contraire, lorsque les contenus étaient différents, le limiter. La dernière partie de notre étude devait permettre de connaître pratiquement le rôle de ces divers éléments. Mais cela n'aurait pas été possible en général, dans le cadre du Québec de 1923 à nos jours. C'est pourquoi nous avons tenté cette dernière recherche au niveau des répondants.

#### a) Le milieu scolaire:

Nous pouvions assez facilement connaître le rôle du milieu scolaire pour les répondants suivant les cours d'histoire nationale en pratiquant une observation directe dans les deux classes — une de primaire, une de secondaire — dont les élèves ont rempli le questionnaire. Par contre, pour les répondants ne suivant plus de cours d'histoire nationale, nous n'avons pas pu faire mieux que de tenter de connaître les conditions d'utilisation du manuel à l'aide de quelques questions.

Notre recherche nous a amené à conclure que le manuel devait être au centre de l'enseignement pour nos répondants les plus âgés — de 83 à 34 ans environ. En effet, il était bien souvent le seul outil pédagogique, et sinon le plus employé, et

l'enseignant se contentait généralement de lire son contenu. Puis, pour les répondants de 18 à 29 ans, il semble être toujours important. Sa position est encore dominante, mais elle est moins forte qu'auparavant car d'autres instruments pédagogiques sont également présents dans les classes et l'emploi du manuel se modifie peu à peu — notamment par l'arrivée d'un discours autonome de l'enseignant. Enfin, au niveau des deux classes observées, le manuel est un support



parmi d'autres, même s'il est plus employé que certains, d'un enseignement dispensé par le professeur. Il peut donc y avoir des différences entre les contenus de l'enseignement et des manuels pour nos répondants les plus jeunes, ce qui ne semble pas possible pour les répondants les plus âgés.

Et cela a été confirmé lors de l'observation. En effet, notre questionnaire reproduisait une gravure de Maisonneuve en demandant de l'identifier (Q. 29 b). Le manuel du primaire ne proposait pas cette gravure, cependant 96% des répondants de 11 à 13 ans ont répondu correctement à cette question. La raison en est simple:

l'enseignant a utilisé la même illustration que la nôtre pour illustrer une des feuilles photocopiées qu'il donne à ses élèves.

Mais les différences se situent dans ce cas au niveau des connaissances et il nous semble qu'elles ne peuvent exister qu'à ce niveau car notre observation dans les classes nous a permis de constater que le contenu de l'enseignement est similaire à celui des manuels au niveau du schéma directeur et du discours sur l'histoire<sup>(1)</sup>.

#### b) les moyens non scolaires de diffusion massive du savoir historique:

Pour cerner les contenus des moyens non scolaires de diffusion massive du savoir historique, nous avons tenté de savoir précisément à l'aide de quelques questions lesquels avaient été consultés par nos informateurs, mais les réponses n'ont pas été suffisamment précises pour nous le permettre. Nous avons alors été dans l'obligation d'effectuer une simple analyse qualitative de quelques moyens non scolaires récents — datant des années quatre-vingt: les journaux, les livres et les musées essentiellement.

Les résultats de cette analyse sont clairs. Nous avons constaté une multiplicité de discours, certains reprenant, complètement ou en partie, le contenu des manuels récents, d'autres celui des manuels plus anciens. Mais nous avons également constaté une adéquation entre le contenu des moyens non scolaires actuels analysés et les réponses au questionnaire. Celles-ci mentionnaient l'importance de la traite, qui est affirmée dans la plupart des moyens non scolaires. L'aspect religieux était quant à lui beaucoup plus flottant dans les réponses au questionnaire et c'est aussi ce que nous avons trouvé dans les moyens non scolaires. Au niveau du discours sur

l'histoire, l'adéquation est visible en ce qui concerne l'histoire explication-compréhension, laquelle, étant proposée par certains moyens non scolaires analysés et n'ayant pas d'opposition venant de l'histoire connaissance, se retrouve dans une majorité des réponses. Elle se manifeste aussi au niveau du rôle de l'histoire — celle-ci sert à comprendre le présent. Enfin, le rôle de l'archéologie, souligné dans les journaux et par les expositions analysés, est présent chez les répondants au questionnaire. Ainsi, la mémoire historique des Québécois reproduit sensiblement certains aspects du contenu des moyens non scolaires des années quatre-vingt, notamment en ce qui concerne le schéma directeur et le discours sur l'histoire.

Ces quelques remarques ne découlent pas d'une analyse complète, c'est pourquoi nous serons prudent dans nos conclusions. Les moyens non scolaires de diffusion du savoir historique semblent jouer un rôle actif dans la limitation de l'apport du manuel à la formation de la mémoire historique et ce, à deux niveaux. Tout d'abord, il pourrait y avoir une première limitation au moment de l'utilisation du manuel. La multiplicité des discours présents dans les moyens non scolaires actuels peut expliquer, selon nous, pourquoi on retrouve certaines réponses reprenant le schéma directeur des manuels des années soixante dans les questionnaires d'informateurs suivant actuellement un cours d'histoire nationale. Ensuite, le contenu des moyens non scolaires des années quatre-vingt est bien différent de celui des manuels des années soixante pour certains aspects, notamment l'importance de l'économie, et nous venons de rappeler qu'il est bien présent dans la mémoire historique des Québécois. La deuxième limite de l'apport du manuel

serait donc postérieure à son utilisation. Les moyens non scolaires proposent un contenu différent de celui des manuels utilisés et l'apport initial de ceux-ci en est modifié.

#### c) La transmission orale:

Pour travailler sur l'hypothèse d'une transmission orale, nous avons prévu quelques questions se rapportant à ce point et, autant que possible, nous avons fait remplir les questionnaires par les différents membres d'une même famille — essentiellement les parents et les grands-parents des élèves des classes observées.

Les réponses aux questions traduisent effectivement l'existence d'une transmission orale qui est amenée le plus souvent par le milieu familial. Mais l'analyse des questionnaires des différents membres d'une même famille ne nous permet pas de conclure à une influence du milieu familial. Il faut tout de même relativiser ce résultat qui peut s'expliquer par le fait que la période étudiée, 1608-1663, n'est pas celle dont on doit discuter le plus souvent dans les familles. Peut-être que les conclusions seraient différentes pour des périodes clés de l'histoire du Québec? En tout cas, nous devons conclure que la transmission orale ne semble pas, dans le cas étudié, une limite à l'influence des manuels.

#### d) Conclusion:

Nous venons donc de signaler que le milieu scolaire semble, dans l'ensemble, renforcer le contenu des manuels, bien qu'il ait pu, pour les répondants les plus jeunes, proposer des connaissances supplémentaires. Quant à la transmission orale, elle ne semble pas jouer dans la formation de la mémoire historique, du

moins pour la période étudiée.

Le rôle des moyens non scolaires de diffusion massive du savoir historique dans la formation de la mémoire est plus difficile à évaluer. En effet, le contenu des moyens non scolaires récents analysés ne semble pas correspondre systématiquement à celui des manuels récents. Ces moyens pourraient donc avoir à la fois un effet de renforcement pour certains points et un effet limitatif pour d'autres. De plus, nous avons mentionné que les effets limitatifs semblaient jouer à deux moments: lors de l'utilisation des manuels d'une part, mais surtout postérieurement à celle-ci d'autre part. En effet, les utilisateurs de manuels sont en contact avec les moyens non scolaires bien après avoir quitté l'école. Ce sont eux alors qui prennent de l'importance et qui peuvent entraîner une transformation de la mémoire historique, modifiant alors l'apport initial du manuel. Ceci dit, notre recherche nous a également permis de constater que cette transformation n'était pas toujours très bien intégrée: c'est le contenu du manuel qui ressort lors de l'utilisation de questions ouvertes. L'apport du manuel, instrument premier de la formation de la mémoire historique, reste donc capital. ♦

#### NOTE:

<sup>(1)</sup> Cette constatation n'a d'ailleurs rien pour surprendre car l'enseignement et le manuel doivent tenir compte du même cadre que constituent les programmes officiels.

Par: Lyne Riel  
Étudiante - UQAM

En janvier 1991, je m'inscris à un cours d'histoire de la Nouvelle-France à l'Université du Québec à Montréal. C'est dans ce cours que l'on me fait découvrir la «source primaire». Nous devions analyser et interpréter des inventaires après décès, de la correspondance, des concessions de seigneurie et toutes sortes d'actes notariés. Comme j'ai étudié en théâtre, il va de soi que quelques-unes de mes interprétations des sources primaires étaient plutôt dramatiques! Mais que faire?

#### QUE FAIRE

Pourquoi ne pas écrire une pièce de théâtre, inspirée d'une de ces sources primaires! D'accord, mais pour quel public? Facile, j'ai l'occasion, depuis quelques années, de travailler auprès des adolescents, lors d'activités théâtrales offertes par les établissements scolaires. À chacune de ces occasions, je reste stupéfaite par la maturité précoce, l'intelligence un peu naïve et la curiosité de ces jeunes. Et je m'attache de plus en plus aux personnes de ce groupe d'âge au fur et à mesure que j'apprends à le connaître. De plus, le document d'archives judiciaires qui m'avait particulièrement plu convenait très bien au public adolescent et au caractère didactique que requiert une école secondaire avant d'acheter un spectacle.

#### LE DOCUMENT D'ARCHIVES

Le scénario est très simple, c'est une histoire d'amour ou de séduction, selon le point de vue. Un jeune noble, destiné à la prêtrise, est épris d'une bourgeoise d'environ dix ans son aînée. Ils veulent s'épouser, mais le refus des parents, à cause de la différence d'âge et de condition sociale, sont de gros obstacles à cette époque. La pièce raconte les mille détours que les amoureux ont dû prendre pour arriver à leurs fins ainsi que les réactions des familles respectives et de la société qui les entoure.

## Le théâtre pour animer l'histoire

#### LA PIÈCE

L'idée était trouvée; il nous restait à formuler nos objectifs et à former des équipes: une pour la recherche historique que nécessiterait la pièce, l'autre pour la rédaction du texte et la production de la pièce. En ce qui a trait aux objectifs, ils s'imposaient d'eux-mêmes, étant donné le public cible et le thème de la pièce. Nous voulions:

- Susciter, à travers une intrigue amoureuse, l'intérêt pour l'histoire de la Nouvelle-France.
- Développer la connaissance de l'histoire des mentalités, de la famille et de la justice pour cette période de l'histoire du Québec.
- Proposer au public adolescent une qualité supérieure de français parlé.

Pour ce qui est de la rédaction, Livia Duguay, finissante de l'option théâtre de St-Hyacinthe, avait accepté le projet de co-écriture avec moi. Les deux auteures ainsi que Marc-André Bélanger et Sylvain Serre, tous deux issus d'écoles de théâtre reconnues, complètent la distribution des six personnages.

L'équipe de recherche était composée de quatre étudiant(e)s du premier et deuxième cycle de l'UQAM. De plus, deux professeurs de département ont appuyé les recherches de leurs précieux conseils dans les moments d'impasse.

L'étroite collaboration entre les gens d'histoire et ceux de théâtre est, à mon avis, la partie la plus enrichissante et extraordinaire de cette aventure. Nous (je m'inclus parmi les gens de théâtre) voulions reconstituer les événements qui ont conduit au procès opposant les deux familles de nos amoureux. Pendant ce temps, nos collaborateurs, historiens en herbe, vérifiaient scène après scène si notre dramatisation ne quittait pas les limites de la réalité pour cette époque.

Ces recherches avaient également pour but de compléter nos connaissances sur les mentalités de la colonie, de découvrir comment se distribuaient les rôles sociaux, à quoi on occupait les loisirs, comment on s'habillait,

etc. Il arrivait souvent que nous nous posions une question très précise, du genre: une femme pouvait-elle faire usage d'un mousquet? Nos amis-chercheurs partaient trouver une réponse; s'ils n'y parvenaient pas, ils nous ramenaient une ou plusieurs solutions alternatives. Il s'est même produit qu'ils nous rapportent des informations que nous ne leur avions pas demandées et qui ont grandement servi à l'élaboration du scénario.

#### LA LECTURE ET LES REPRÉSENTATIONS

Après quatre mois de recherches et six mois d'écriture, nous avons besoin de commentaires pour poursuivre notre cheminement. L'heure de la lecture publique avait sonné. Nous y avons invité des élèves et des professeurs du secondaire, des étudiants et des professeurs d'histoire et des professionnels des métiers de la scène. Les commentaires recueillis à la fin de la lecture furent des plus constructifs.

Nous sommes ensuite retournés «en écriture» pour la sixième version de la pièce; c'est cette dernière version que nous avons représentée dans les locaux de l'Université du Québec à Montréal, devant des élèves du secondaire IV de l'école Marcellin-Champagnat. La réaction de ces jeunes spectateurs nous a comblés de satisfaction et de fierté. Je tiens à souligner que la production du *Procès de Leigne-de Rouville* n'aurait pas été possible, sans l'apport financier du département d'animation communautaire de l'UQAM qui encourage beaucoup les étudiants dans des projets d'envergure comme le nôtre.

Nous voulions créer de nouveaux héros historiques, reproduire l'atmosphère qu'il y avait au sein de l'élite coloniale et dans les relations familiales et ce, sans lourdeur pédagogique. Je crois que nos objectifs ont été atteints; nous avons maintenant l'intention de diffuser le spectacle à travers le Québec et de produire un document pédagogique qui pourrait l'accompagner et aider les enseignants à préparer leurs élèves au spectacle. Mais ça, c'est une histoire à suivre... ♦

## PROCÈS de LEIGNE -de ROUVILLE

Ville de Québec, 1741: René-Ovide Hertel de Rouville est séduit par la marginale Louise-Catherine André de Leigne, de neuf ans son aînée.

Après quelques mois de fréquentation, les deux jeunes décident de s'épouser malgré le désaccord général des deux familles.

On convainc finalement le père de la jeune femme d'accorder son consentement et son aide à la réalisation de ce mariage.

Pendant ce temps, la veuve Hertel de Rouville, ayant destiné son fils aux ordres, a écho du mariage secret de celui-ci. Dans tous ses états, elle court chez l'intendant Hocquart, pour entreprendre des poursuites judiciaires contre Monsieur André de Leigne, dans le but d'annuler cette union.

## PROCÈS de LEIGNE-de ROUVILLE

- Durée: 55 minutes
- Public: Deuxième cycle du secondaire et CÉGEP
- Disponibilité: Automne 1992
- Objectifs: Suiciter, à partir d'un cadre artistique, l'intérêt pour l'histoire de la Nouvelle-France.  
Développer la connaissance de l'histoire des mentalités, de la famille et de la justice pour cette période de l'histoire du Québec. Proposer aux étudiants une qualité supérieure de français parlé.
- Matériel pédagogique: un document d'accompagnement, assurant une préparation et un suivi au spectacle, est mis à la disposition des professeurs.
- Texte: Livia Duguay et Lyne Riel
- Distribution: Marc-André Bélanger      Lyne Riel  
Livia Duguay                      Sylvain Serre
- Musique originale: Nicolas Canuel
- Collaboration: Module d'histoire de l'UQAM

### Une chronique historique

Basée sur un procès ayant eu lieu en 1741, cette pièce nous introduit au sein de l'élite coloniale qui dominait alors la société de la Nouvelle-France. Elle présente avec beaucoup de justesse, mais sans lourdeur pédagogique, la distance existant entre la noblesse et le groupe des officiers civils, les traits particuliers des relations parents-enfants, la conception qu'on avait alors du mariage et de l'amour.

En tant que spécialiste de l'histoire de la Nouvelle-France, j'ai particulièrement apprécié le respect avec lequel les auteurs ont traité leur sujet. La pièce ne tombe jamais dans la caricature, malheureusement trop souvent utilisée lorsqu'il est question de cette partie de notre histoire. Les auteurs ont su avoir une compréhension imaginative de la période. Le résultat est un tableau vivant qui nous éclaire sur les valeurs de ces personnages du XVIIIe siècle et, partant, sur les nôtres.

Sylvie Dépatie, professeure - département d'histoire UQAM



# HISTOIRE



## au secondaire

**HISTOIRE ET CIVILISATIONS / De la préhistoire à nos jours**, Michel Gohier, Luc Guay,  
histoire générale, 2e année du secondaire (manuel, guide, cahier d'activités et corrigé du cahier)

**100 ANS D'HISTOIRE DU MONDE DE 1880 À NOS JOURS**, Jean-Guy Daigle,  
sciences humaines, collégial et universitaire (manuel)

**HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA**, Gilles Viens, Réal Tremblay,  
histoire nationale, 4e année du secondaire (cahier d'activités et corrigé du cahier)

**JE FAIS MON ATLAS HISTORIQUE**, Gérard Cachat,  
histoire du Québec et du Canada, 4e année du secondaire (recueil de cartes)

**À LA RECHERCHE DE MES RACINES**, Gérard Cachat,  
histoire nationale, 4e année du secondaire (guide, manuel, corrigé du manuel, cahier d'exercices, corrigé du cahier)



Histoire générale

Michel Gohier



Jean-Guy Daigle



Gilles Viens  
Réal Tremblay

Cahier d'activités



GERARD CACHAT



GUIDE PÉDAGOGIQUE



**LIDEC inc.**  
4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville  
Montréal (Québec)  
H2W 2H5 — tél.: (514) 843-5991

télécopieur: (514) 843-5252

Par: **Anne-Marie Coron**  
 Élève de 4<sup>e</sup> secondaire  
 Polyvalente des Sources  
 C.S. Baldwin-Cartier

## 1791: aux sources de la société distincte

**N.D.L.R.:** Avec le texte qui suit, Anne-Marie Coron a remporté, pour la section ouest de l'île de Montréal, le premier prix d'un concours organisé par la Société Saint-Jean-Baptiste. **TRACES** y voit à la fois une réflexion intéressante de la part d'un élève du niveau secondaire sur un aspect de notre histoire nationale et un exemple de ce dont les jeunes sont capables pour peu qu'on leur en fournisse l'occasion. C'est pourquoi nous le publions.

Lors du référendum de 1980, un journaliste français résumait ainsi la situation du Québec: «Le peuple aura à se prononcer pour une carte d'identité ou une carte de crédit.» Il n'est pas certain qu'une plus grande marge de crédit aura permis aux Québécois de se rassurer eux-mêmes quant à leur avenir. Endettement, chômage et disparition éventuelle des mesures sociales sont des problèmes économiques réels qui ont toujours touché et toucheront toujours plus le Québec que la majorité des provinces canadiennes. C'est sans doute parce que le Québec s'exprime avec une assez puissante cohésion culturelle, que le discours politique a toujours eu préséance sur le discours économique et que les problèmes constitutionnels sont débattus avec plus de vigueur ici que partout ailleurs au Canada. La raison tient aux éléments d'une histoire coloniale qui, bien que banale aux yeux d'un lord Durham, n'en détient pas moins des éléments-clés qui permettent de prévoir ce qui adviendra d'un prochain référendum.

### LES SUITES DE 1791

Revenons brièvement à l'Acte constitutionnel de 1791. L'arrivée massive des Loyalistes a bouleversé considérablement les moeurs politiques d'un peuple habitué à se faire édicter des lois sans consultation

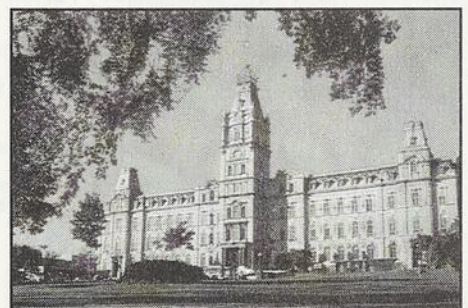
des principaux intéressés. Habitué jusque-là à subir une monarchie absolue, les Canadiens d'alors s'ouvrirent aux perspectives plus démocratiques du «No Taxation Without Representation» de nos voisins du Sud que le gouvernement anglais s'empressa d'offrir aux immigrants loyalistes.

C'est ainsi que sans l'avoir vraiment souhaité, les Canadiens s'initièrent à la démocratie, à ses avantages et à ses inconvénients. En moins de quatre décennies, le peuple du Québec ne voulut rien d'autre que la reconnaissance pour lui-même des droits octroyés aux autres. On connaît les conséquences des 92 résolutions et de la rébellion qui s'ensuivit. Mais, pas plus qu'en Pologne ou en certains pays d'Europe qui, au même moment, tentaient leur propre révolution, ne s'éteignit la flamme d'une liberté sans cesse revendiquée et sans cesse combattue. Même si le Québec vécut plus de cent ans replié sur lui-même, il n'en demeura pas moins attaché à cette légitimité à travers l'autonomie provinciale qui fut constamment le leitmotiv des gouvernements qui se succédèrent à Québec depuis la Confédération.

Une idée importante ressort donc de l'Acte constitutionnel de 1791: le parlementarisme a trouvé un écho ici, à une époque où l'idée même d'une consultation populaire était un non-sens sinon une hérésie dans beaucoup de pays soi-disant très évolués d'Europe. C'est ce long passage d'une démocratie sans le peuple à une démocratie pour et par le peuple qui a permis de développer de solides assises qui sont garantes d'un avenir en tant que «société distincte».

### 1991

Quel que soit le résultat des négociations constitutionnelles actuelles, un fait demeure: ce n'est pas l'échec du lac Meech qui fera désormais reculer le caractère obstiné du Québec quant à son statut distinct au sein, ou non, de la Confédération canadienne. Fidèle en ceci à ses origines normandes, le peuple québécois a toujours su négocier sans relâche, ce qui a eu pour effet d'octroyer aux diverses institutions des avantages qu'elles n'auraient pas eus autrement. C'est à travers la patience acquise au cours de ces longs hivers d'ici que s'est forgée une mentalité capable de s'inventer des raquettes plutôt que de rester enlisée dans un improbable printemps. Certains diront qu'il s'agit là d'indécision, de pusillanimité ou de peur. L'idée de souveraineté a fait son chemin à travers le temps, et d'avoir chaussé ses raquettes pour mieux avancer n'en sera que meilleur lorsque le dégel sera venu. Car, ce qui importe, c'est de se sentir responsable de son destin. Comme l'écrivait Musset: «Mon verre est petit mais je bois dans mon verre». C'est bien de cela qu'il s'agit lorsque l'on parle d'identité culturelle et de statut distinct. L'histoire présente existe parce que le



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

## Montréal: 350 ans d'histoire

Aux yeux de quiconque n'y a pas vécu suffisamment longtemps, je veux dire pendant une vingtaine d'années — au moins —, Montréal apparaîtra peut-être comme une grande cité commerciale et financière sans âme et sans poésie, semblable à n'importe quelle grande ville d'Amérique du Nord. Les rues du centre-ville, rétrécies par la hauteur des édifices à bureaux qui les bordent, prendront l'allure d'un monstrueux labyrinthe conçu par quelque Dédale démentiel et misanthrope. Les espaces dégagés, les places, les parcs ne seront jamais assez nombreux, jamais assez grands et toujours hantés par une faune étrange et inquiétante issue d'un délire «woodyalienien» ou, pire, d'un cauchemar «hitchcockien» ou «spielbergien». Les Montréalais eux-mêmes seront perçus comme des individualistes incorrigibles, des individus quelque peu hargneux, taciturnes et au commerce difficile, voire des ours mal léchés. Les esprits les plus affectés en feront presque des Parisiens!

C'est injuste! Montréal, ce n'est pas ça. Que non!

Voyez-vous, je suis Montréalais. De souche. Entendons par là que je suis né à Montréal, que j'y ai été élevé, que j'y ai fait mes études primaires, secondaires et universitaires, que j'y travaille et que cette cité me procure une bonne partie de mes satisfactions sociales et culturelles. Bien que je l'aie quittée depuis plus de vingt ans pour la banlieue et que j'aie développé un sentiment d'appartenance envers ma ville d'adoption, j'aime encore Montréal et je me préoccupe de ce qui lui arrive. Montréal, c'est MA ville. Il est donc bien normal que je vous parle d'elle au moment où elle célèbre son 350<sup>e</sup> anniversaire.

Que l'on se rassure, je ne vais pas me lancer dans un historique; d'autres se sont déjà chargés de cette mission qui sont beaucoup plus qualifiés que moi. Je vais plutôt vous parler de ma ville, telle que je la sens, telle que je la perçois, telle que je la vis et l'ai vécue, bref telle que je la connais. Car je la connais. Et très bien à part ça. Je pourrais presque affirmer que je la connais... au sens biblique. C'est quelque chose, non?

*Montréal, c'est...*

C'est, par un beau soir d'été, une longue promenade la main dans la main le long du fleuve ou de la rivière des Prairies. C'est sentir la fraîcheur de l'eau; entendre, en arrière-plan, battre le rythme de la respiration urbaine ou admirer le spectacle grandiose du soleil qui se couche en noyant la ville dans une apothéose de couleurs.

*Montréal, c'est...*

C'est, au marché public par un samedi matin ensoleillé, les mille parfums et le coloris des étalages, l'exotisme de certains produits, la symphonie polyglotte des discussions avec les marchands, les cris des enfants, le fourmillement de la foule bigarrée. C'est le plaisir d'entendre les musiciens qui animent les corridors du métro ou les places publiques. Ce sont ces vieux messieurs qui jouent aux boules ou aux dames au parc de leur quartier et qui bougonnent un peu, pour la forme. Ce sont ces centaines de gens de tous les âges qui soignent des potagers...

*Montréal, c'est...*

C'est une petite neige qui tombe doucement et qui amortit tous les bruits. C'est le reflet des milliers d'ampoules de Noël accrochées, telles des vignes multicolores, aux façades des maisons. Ce sont les flammes qui brillent au fond des yeux des enfants admirant les vitrines illuminées des grands magasins. Montréal, c'est le rêve, c'est la fantaisie, c'est la vie.

*Montréal, c'est...*

C'est, rue Saint-Denis, rue Crescent ou ailleurs, les terrasses débordantes de vie. C'est les restaurants, la gastronomie du monde entier à porter de la bouche. C'est le Festival du jazz, celui du rire, celui des films du monde, celui des feux d'artifice. C'est la Place des Arts, les musées, les cinémas, le théâtre, les spectacles, les artistes internationaux, l'orchestre symphonique. C'est le Jardin botanique et le Biodôme. Pour les mordus, c'est le stade olympique et les Expos; c'est le Forum et les Canadiens.

*Montréal, c'est...*

C'est Saint-Henri, Ville Émard, la Petite Bourgogne, la Petite Patrie, la Petite Italie, le quartier Hochelaga-Maisonneuve, le Plateau Mont-Royal... C'est la montagne, le parc Lafontaine, l'île Sainte-Hélène, la Ronde...

Montréal, c'est tout ça. Mais c'est aussi la vieille ville: la Place Jacques-Cartier, le marché Bonsecours, la Place Royale, la Pointe-à-Callières, la Place d'Youville, le Vieux Port, la Place Vauquelin, l'Hôtel de Ville, la colonne Nelson... C'est les vieilles

pierres, les rues en pavés, les calèches et les chevaux... les touristes.

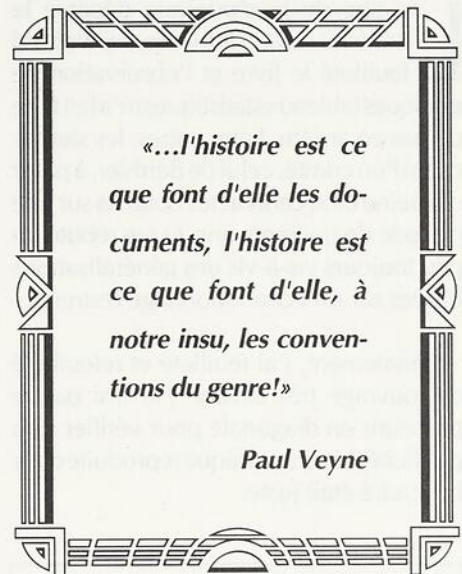
Montréal, c'est une cité internationale, une ville qui a fait sa marque, qui a ouvert des portes sur le monde. C'est une ville ancree sur l'avenir.

Montréal, c'est bien sûr aussi les zones grises, les taudis, les clochards, la misère. C'est la spéculation foncière, la valse des promoteurs. C'est aussi — Dieu merci! — tous ceux qui combattent pour améliorer les choses.

Il serait possible d'épiloguer encore longtemps sur les vices et les vertus de Montréal. Je ne le ferai pas; je vous laisse ce soin.

Moi, j'aime Montréal, car Montréal, c'est surtout une ville pleine de gens chaleureux, de gens d'origine diverses qui s'ingénient à vivre ensemble et qui tentent de faire de ce coin du Québec un endroit où il fait bon vivre.

En cette année du 350e anniversaire de MA ville, je veux mettre à ses pieds tout mon respect et mon admiration. Et, si j'ai contribué à vous faire voir Montréal sous des dehors séduisants, je dormirai heureux. ♦



*«...l'histoire est ce que font d'elle les documents, l'histoire est ce que font d'elle, à notre insu, les conventions du genre!»*

Paul Veyne

# Civilisations dans l'histoire

Luc Guay

## 11<sup>e</sup> année niveau avancé comprend dix chapitres:

- L'humanité durant la préhistoire ou la naissance des civilisations
- La vie en Égypte durant l'Antiquité
- La vie en Grèce et à Rome durant l'Antiquité
- La Chine traditionnelle
- La vie en Europe, de 1350 à 1900
- L'Amérique précolombienne: les Mayas et les Aztèques
- La vie en Afrique subsaharienne, avant 1900
- La vie dans le monde arabe, de 500 à 1900
- L'Asie, avant 1900

**MANUEL CARTONNÉ**

2-7601-2276-X (353 p.)

**CAHIER (à paraître)**

**GUIDE**

2-7601-2306-5 (202 p.)

CONFORME AU MEQ

## 11<sup>e</sup> année niveau général comprend dix chapitres:

- L'humanité durant la préhistoire
- L'Égypte (2800-1100 avant Jésus-Christ) ou sur les pas des pharaons
- Le monde méditerranéen (de 1500 avant Jésus-Christ à 500 après Jésus-Christ) ou la Grèce et Rome: centre du monde?
- La civilisation chinoise (de 1800 avant Jésus-Christ à 900 après Jésus-Christ) ou sur les pas de Confucius et de Lao Tzu
- La civilisation européenne médiévale (500-1350) ou châteaux et vie de misère
- La vie en Europe (1350-1900)
- L'Amérique précolombienne: les Mayas et les Aztèques
- L'Afrique subsaharienne (avant 1900)
- Le monde arabe (avant 1900) ou sur les pas de Mahomet
- La vie en Asie (avant 1900) ou sur les pas des Ming, des Mongols et des shoguns

**MANUEL CARTONNÉ**

2-7601-2277-8 (320 p.)

**CAHIER (à paraître)**

**GUIDE**

2-7601-2307-3 (196 p.)

CONFORME AU MEQ



**Guérin, éditeur ltée**

4501, rue Drolet  
Montréal (Québec) H2T 2G2  
Tél.: (514) 842-3481  
Télé.: (514) 842-4923

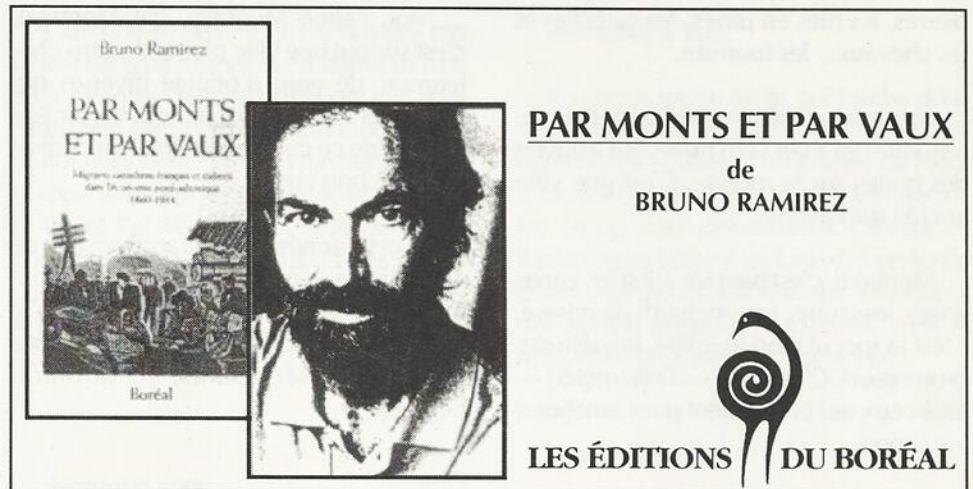
Par: **Gilles Berger**  
 Conseiller pédagogique -  
 C.S. Jérôme-Le Royer

## Par monts et par vaux

Le titre de la chronique dépasse le contenu du présent texte. J'ai d'abord feuilleté le livre et l'observation de quelques tableaux statistiques m'a fait faire un pas en arrière. Entre autres, les statistiques d'un comté, celui de Berthier, à partir d'à peine cinq cents actes notariés sur une période de quarante ans. Je me rebute un peu toujours vis-à-vis des généralisations basées sur un échantillonnage restreint.

Finalement, j'ai feuilleté et refeuilleté cet ouvrage très savant. J'ai fini par le parcourir en diagonale pour vérifier si la publicité du communiqué reproduite dans l'encadré était juste.

Juxtaposant l'histoire de l'émigration vers le Québec des paesani des régions de la Molise et de la Campagne, en Italie, à celle des populations rurales québécoises vers la Nouvelle-Angleterre, l'auteur en dégage les points communs et les particularités. Il explique que les premiers émigrants italiens, pour la plupart des paesani sans terre ni revenu suffisant, avaient trouvé dans le Québec un moyen temporaire d'améliorer leurs conditions d'existence. Ces travailleurs chargés d'espoir traversaient l'Atlantique pour trouver du travail, sur les chantiers du CP entre autres, laissant femmes et familles dans leur village. Ils leurs envoyaient le fruit de leur labeur dans le but d'amasser suffisamment de fonds pour accéder enfin à la terre, là-bas, dans leur village. Mais, pour plusieurs, leur destinée fut tout autre. De même, la population agraire du comté de Berthier trouva dans l'émigration un moyen de transformer ses conditions de vie. Et peu à peu, l'auteur nous explique comment le phénomène des migrations s'est transformé, peu avant la Première Guerre mondiale, en émigration permanente.



En le parcourant et en le reparcourant, j'ai découvert que ça méritait d'être lu. C'est un texte très explicatif sur les phénomènes de migration, d'émigration et d'immigration, basé sur des études de cas du Québec et de deux régions d'Italie.

En scrutant l'ouvrage, on reconnaît beaucoup de généralités déjà connues d'un bachelier en histoire. L'intérêt réside dans le fait que le discours est bien étayé, qu'il vient enrichir nos compréhensions premières.

On sait à peu près que l'émigration est due à un sous-développement en chaîne à partir du monde agricole des années 1860. C'est très bien cerné.

On sait que les immigrants, que ce soit les Italiens vers le Québec ou les Canadiens français vers la Nouvelle-Angleterre, partaient dans un esprit d'immigration temporaire. On songe à retourner dans son pays. Mais ça change vite: au lieu de retourner, on fait venir sa famille. On va jusqu'à « négocier publiquement et officiellement son ethnicité dans la société hôte, et ce à partir de visions très différen-

**PAR MONTS ET PAR VAUX**  
 de  
**BRUNO RAMIREZ**



**LES ÉDITIONS DU BORÉAL**

tes entre la classe ouvrière et la minorité bourgeoise et professionnelle, phénomène bien visualisé dans le film de Guy Fournier: «Les Tisserands du pouvoir».

On pourrait encore discuter longtemps sur ce savant ouvrage. On va se contenter de terminer ce texte en reproduisant le dernier paragraphe de la conclusion. Ce seul paragraphe traduit bien l'essence de l'ouvrage et son intérêt pour comprendre le Québec actuel.

*«Ainsi, sur une période d'au moins cinquante ans, des déplacements de populations provenant à la fois de l'intérieur et de l'extérieur du Québec s'imbriquèrent dans le temps et l'espace et lancèrent solidement la province dans les circuits migratoires internationaux. À propos de la main-d'oeuvre, le Québec avait développé avec l'Europe et les États-Unis ses propres réseaux d'interdépendance, si bien que cette "province carrefour" joua un rôle central dans la croissance d'une économie nord-atlantique.»* ♦

X

L

né  
re  
er.

ps  
er  
le  
Ca  
de  
re

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