

PER
88-3-339

TRACES

Volume 32, N° 3 / Mai - Juin - Juillet 1994

ISSN 0225-9710



RENDEZ-VOUS À QUÉBEC
p. 8

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

**Adresse postale de la revue
TRACES**

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

Direction de la revue

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

Comité de rédaction

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

**Conception graphique et
correction d'épreuves**

Jean-Claude Richard
Suzanne Richard

Infographie et impression

IMPRIMERIE des Éditions Vaudreuil

Publicité

Lina Forest

Distribution et abonnements

Johanne Noisieux
Louise Beauregard

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

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

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

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

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

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

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

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

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

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

ÉDITORIAL**ÉCHO DU PRIMAIRE****ÉCHO DU SECONDAIRE****TEMPS FORTS****DIVERS****LA SPHQ**

- La partie était déjà jouée! 2
- Trois démarches d'apprentissage 6
- Histoire 534, une option renouvelée! 7
- Cap sur l'histoire... à Québec! 8
- Le Concours Lionel-Groulx veut savoir! 9
- Les membres en 1994 10

**DIDACTIQUE
ÉVALUATION****L'ENSEIGNEMENT**

- La lisibilité des manuels 12
- L'examen unique de 1993 20

**L'HISTOIRE
QUI S'ENSEIGNE
LES GRANDS
ANNIVERSAIRES
LA RECHERCHE
DISCIPLINE
COMPLÉMENTAIRE****L'HISTOIRE**

- Plaidoyer pour l'histoire contemporaine 24
- Du Plateau Mont-Royal à Lüneburg 25
- Du côté de l'UQAM 27
- La toponymie 30

par: Jean-Vianney Simard
Président - SPHQ

La partie était déjà jouée!

Au moment où ces lignes sont écrites (fin d'avril 1994), les professeurs du collégial ont à répondre à un sondage comportant trois possibilités: soit la création d'une Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APPHCQ), soit l'adhésion des professeurs de collèges à la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), soit le rejet de l'une et l'autre des propositions. Ce qu'il est important de connaître au départ, c'est que le comité "ad hoc", mis sur pied par l'assemblée des professeurs du collégial le 16 octobre dernier, lors du congrès de la SPHQ, *recommande aux professeurs du collégial la création d'une Association indépendante de la SPHQ.*

Ayant assisté, avec trois membres du C.A., à cette assemblée du 16 octobre, je suis en mesure de dire que ce **comité ad hoc** a reçu pour mandat "**de rencontrer les représentants de la SPHQ afin de discuter de la place des professeurs du collégial au sein de cet organisme (la SPHQ), de faire rapport du résultat de ces discussions à l'ensemble des professeurs et de consulter ces derniers sur la nécessité de se regrouper au sein de la SPHQ ou d'une association indépendante**".

Le 11 décembre dernier, la SPHQ a reçu à Québec l'un des membres du comité "ad hoc", M. Yves Tessier, qui a présenté aux membres du C.A. les demandes du comité dont il était le délégué. Le représentant du collégial au C.A. a demandé que les propositions soient déposées par écrit. Ce qui fut fait le 16 décembre, par télécopieur. Dans cette lettre du 12 décembre (voir annexe 1), les membres du comité "ad hoc" nous disent à la fin: "**Il y a donc là, croyons-nous, une base de discussion solide...**".

Soucieux de l'importance de regrouper dans une même association **tous les professeurs d'histoire du Québec**, le C.A. a étudié avec grand soin toutes les demandes du comité "ad hoc", en janvier d'abord, puis, le 26 février. Au début de mars, au nom de la SPHQ, je faisais parvenir à M. Bernard Dionne notre réponse aux demandes de son comité, en lui faisant remarquer que la position de la SPHQ tenait compte du fait que le comité "ad hoc" parlait "**de base de discussion**" (voir annexe 2). Une copie de cette lettre fut envoyée aux professeurs du collégial, membres de la SPHQ.

La réponse? Ce n'est pas la SPHQ qui l'a reçue la première; ce sont les professeurs d'histoire du réseau collégial des cegeps et des collèges privés. Quelle est cette réponse? "**Il nous semble**", disent les membres du comité "ad hoc", dans une lettre datée du 8 avril, "**que les intérêts de la SPHQ sont difficilement conciliables avec ceux des professeurs des collèges.**" Comment les membres du comité "ad hoc" peuvent-ils faire une telle affirmation alors qu'il n'y a eu aucune discussion avec la SPHQ, comme le stipulait le mandat du 16 octobre? La seule rencontre du comité "ad hoc" avec la SPHQ fut celle du 11 décembre où M. Yves Tessier vint présenter les demandes au nom du comité.

Une semaine après la lettre envoyée aux professeurs du collégial, le C.A. a reçu une lettre non signée du comité "ad hoc" qui se veut une réponse à la lettre du 1er mars. En plus de reprendre la question de la conciliation des intérêts de la SPHQ avec ceux des professeurs d'histoire du collégial, les six membres, dont les noms figurent au bas du document, viennent dire aux membres de la SPHQ que "**quelle que soit la décision de nos collègues (professeurs du collégial), il y aura toujours place pour une étroite collaboration entre tous les professeurs d'histoire du Québec, quel que soit leur niveau d'enseignement.**"

Que penser de tout cela? Les membres du comité "ad hoc" voulaient-ils vraiment adhérer à la SPHQ? Dire aux professeurs du collégial que **"la création d'une section autonome à l'intérieur de la SPHQ risquerait d'engendrer une structure lourde au point de vue administratif"** est une contradiction par rapport à la première demande du comité "ad hoc". (annexe 1) Affirmer que les professeurs du collégial auraient **"à demander constamment des autorisations concernant le budget, les activités, etc"** c'est non seulement mal connaître le fonctionnement de la SPHQ qui a toujours laissé une très grande autonomie aux comités formés par elle, mais c'est encore faire une affirmation contradictoire par rapport à la lettre non signée qui parle d'une **"étroite collaboration"**.

Il reste donc la date du congrès. Est-ce à cause de cela, *et uniquement à cause de cela*, que les membres du comité "ad hoc" recommandent la création d'une nouvelle Association qui va faire exactement ce que la SPHQ fait depuis plus de trente ans pour tous les niveaux d'enseignement au Québec? Est-ce une bonne chose pour l'histoire que de diviser ainsi les forces? Est-ce une décision sage que de vouloir s'isoler alors que l'on parle depuis tant d'années de l'arrimage difficile entre le secondaire et le collégial? Non ? Alors, qu'elle est la raison?

En analysant tout cela, j'en arrive à la conclusion que des membres du comité "ad hoc", pour des raisons que j'ignore, n'ont jamais vraiment adhéré à la SPHQ, n'ont jamais voulu de la SPHQ. Si vraiment, ils avaient voulu adhérer à la SPHQ, ils auraient au moins demandé une rencontre pour discuter de la position du C.A. Mais non! Ils avaient déjà pris la décision de recommander la formation d'une nouvelle Association de "professeurs d'histoire" qui serait sans doute plus "professionnelle", plus digne peut-être que la SPHQ qui regroupe surtout des "enseignants d'histoire" de niveau secondaire. Bref, la partie était déjà jouée. Quel dommage!

Quoiqu'il advienne, nous, membres de la SPHQ, allons continuer à promouvoir l'histoire au Québec. ♦

**VOIR AUX PAGES SUIVANTES, L'ÉCHANGE DE LETTRES
ENTRE LE C.A. ET LES MEMBRES DU COMITÉ "AD HOC"**

...LA PARTIE ÉTAIT DÉJÀ JOUÉE...

ANNEXE 1

LETTRÉ ENVOYÉE À LA SPHQ

Montréal, le 12 décembre 1993
M. Jean-Vianney Simard
Président SPHQ

Monsieur,

Tel qu'entendu lors de la dernière réunion du C.A. de la SPHQ, à laquelle M. Yves Tessier assistait au nom du comité "ad hoc" de la Coordination provinciale des professeurs d'histoire de collèges du Québec, nous vous faisons parvenir les éléments suivants d'une proposition d'association plus étroite entre les professeurs du collégial et la SPHQ. Ces éléments reprennent, pour l'essentiel, le contenu d'un texte que nous vous avons acheminé en octobre 1993 et que M. Tessier vous a présenté en l'absence des autres membres du comité, retenus à Montréal en raison des mauvaises conditions atmosphériques qui prévalaient le jour de la tenue du C.A. le 11 décembre dernier.

Nous vous saurions gré de réagir avec diligence à cette proposition et de nous faire parvenir une réaction officielle de la SPHQ d'ici la fin de janvier 1994. Vous pouvez l'acheminer à M. Tessier au cégep François-Xavier Garneau ou à M. Bernard Dionne, au cégep Lionel-Groulx. Suite à la réception de ce document, le comité de Coordination entreprendra une consultation des professeurs d'histoire du collégial afin de dégager la volonté des membres en regard d'une adhésion à la SPHQ ou de la création d'une Association des professeurs d'histoire du Collégial. Soyez assurés que nous vous tiendrons au courant de l'évolution de nos travaux et que nous apprécions grandement l'accueil que vous faites à cette proposition.

Proposition d'association des professeurs de collège à la SPHQ

Les besoins des professeurs du collégial sont simples: une **association** qui remplit des fonctions de formation, d'animation et d'échange entre ses membres; un **bulletin**; une **rencontre annuelle**; des **activités spéciales** (séminaires, conférences, concours, etc); un **secrétariat** minimal; un **siège social**. Ces besoins peuvent être satisfaits au sein de la SPHQ pourvu que les conditions suivantes soient remplies.

1- En clair les professeurs du collégial pourraient choisir d'adhérer à la SPHQ et d'y former une **section autonome**, la section collégiale de la SPHQ, qui serait dotée d'un exécutif.

2- Un ou des **représentant(s)** de ce dernier siègerai(en)t au C.A. de la SPHQ.

3- La revue "Traces" accepterait de faire paraître une **section réservée au collégial** dans chacun de ses numéros, qui ferait office de bulletin de liaison entre les professeurs du collégial. Son contenu relèverait entièrement de l'exécutif de la section collégiale; toutefois, la revue serait ouverte à tout article provenant du collégial comme c'est le cas maintenant. Un représentant de la section collégiale siègerait au comité de rédaction de "Traces".

4- La section collégiale participerait au congrès annuel de la SPHQ si ce dernier se tenait en juin de chaque année. Si cela s'avère impossible, la section collégiale tiendrait son **assemblée annuelle** en juin de chaque année, afin d'élire ses représentants au C.A. La participation au congrès annuel de la SPHQ (en octobre) serait laissée à l'initiative de chacun.

5- La **cotisation** annuelle des membres provenant du collégial serait versée à la SPHQ, comme c'est le cas actuellement, mais une proportion significative de cette cotisation ou des revenus d'ensemble de la SPHQ serait retournée à la section collégiale (selon une formule qui resterait à être déterminée, au prorata des membres du collégial, par exemple) pour financer ses activités propres.

6- Le **secrétariat** (courrier, archives, imprimerie, etc) et la **trésorerie** (perception des cotisations, bilan annuel, vérification) seraient assumés par la SPHQ, qui dispose déjà de l'infrastructure nécessaire.

Il y a donc là, croyons nous, une base de discussion solide qui respecte l'investissement de plusieurs professeurs du collégial au sein de la SPHQ, tout en **jetant les bases** d'une structure d'animation, de représentation et de perfectionnement pour les professeurs du collégial.

Le comité "ad hoc" de la Coordination des professeurs d'histoire du collégial.

Bernard Dionne	Yves Tessier
Denyse Baillargeon	Natalie Battershill
Paul Dauphinais	Danielle Nepveu

c.c. : M. Georges Langlois, Coordonnateur provincial

ANNEXE 2

LETRE ENVOYÉE AU COMITÉ AD HOC

Montréal, le 1 mars 1994
 Monsieur Bernard Dionne
 Collège Lionel-Groulx
 100, rue Duquet
 Ste-Thérèse (QC)
 J7E 3G6

Cher collègue,

Tel que promis dans la lettre du 19 janvier, je te fais part de la position du C.A. sur le document que tu nous as fait parvenir le 12 décembre dernier. Cette position survient après des consultations menées auprès de plusieurs de nos membres, dont d'anciens présidents. Notre position tient compte du fait que le comité ad hoc parle de base de discussion. Commençons par les points les plus faciles.

Concernant la **section autonome**, il n'y a pas d'objection de la SPHQ en autant que le représentant du collégial au C.A. soit membre de ce comité. Cette **section autonome** serait considérée comme un comité de la SPHQ et les décisions prises par ce comité devront être entérinées par le C.A., ce qui devrait répondre à votre demande.

Au sujet de la **représentation** au C.A. il y a déjà un représentant du collégial élu par l'assemblée générale. Le nombre de professeurs membres de la SPHQ représente 6,7%. Malgré cela, la SPHQ n'a aucune objection à élargir cette représentation si le nombre le justifie.

Pour ce qui est de la revue **Traces**, cette dernière est ouverte depuis toujours aux professeurs du Collégial. Il n'y a donc pas d'objection à ce que la revue serve de bulletin de liaison aux professeurs du collégial et que le contenu soit préparé par le comité du collégial. Depuis deux ans, c'est le représentant du collégial qui siège pour le C.A. au comité de rédaction de la revue. Donc pas de problème sur ce point.

Au sujet de la **proportion significative** des cotisations qui retourneraient au comité du collégial, cette proportion ne se ferait pas nécessairement au strict prorata. Selon les membres du C.A. les professeurs du collégial doivent adhérer à l'objectif fondamental de la SPHQ, soit la **promotion de l'histoire**. Ce qui veut dire qu'à certains moments, la défense des sciences humaines au primaire ou celle de l'histoire au secondaire pourrait avoir priorité. Ceci étant dit, si un comité du collégial existe, il est clair que des sommes seront prévues au budget pour le fonctionnement de ce comité à partir de projets inscrits dans une planification annuelle soumise au C.A. de la SPHQ par le représentant du Collégial.

Concernant le **secrétariat** et la **trésorerie**, les membres du C.A. considèrent cette demande acceptable mais **dans les limites de notre réalité...** Cela veut dire que, si le comité du collégial doit faire parvenir des documents aux professeurs du collégial après les avoir fait imprimer, la SPHQ défraiera les coûts qui auront été prévus. Cela ne devrait pas non plus poser de problème puisqu'un membre de ce comité serait représentant au C.A. En somme, comme tu peux le constater, sur cinq des six points du comité ad hoc, il y a possibilité d'entente. Il reste donc le point quatre (4), celui du **congrès annuel de la SPHQ**.

Les membres du C.A. ont discuté longuement et se sont demandé pourquoi les professeurs du collégial tenaient tellement à ce que le congrès de la SPHQ ait lieu en juin plutôt qu'en octobre, alors que la majorité de nos membres sont satisfaits de la période (automne) où cet événement se déroule. Est-ce qu'une participation importante des professeurs du collégial à la SPHQ dépend uniquement de la date du congrès? Les membres du C.A. sont loin d'être convaincus qu'un déplacement de la date du congrès amènerait une plus grande participation des professeurs du collégial et, conséquemment, une augmentation significative des adhésions à la SPHQ. Les membres du C.A. et les nombreuses personnes consultées aimeraient bien que les professeurs du collégial (eux qui ont beaucoup de ressources, donc beaucoup à offrir) ne se demandent pas seulement ce que la SPHQ peut leur apporter mais aussi **ce qu'ils peuvent apporter à la SPHQ**.

Dans l'état actuel des choses, la SPHQ ne peut donc déplacer son congrès annuel sans que cela ne lui cause préjudice. Nous disons au comité ad hoc que la SPHQ est prête, à l'intérieur de son congrès d'automne, à tout aménagement susceptible de satisfaire les professeurs du collégial tout en permettant des échanges fructueux entre des professeurs de tous les niveaux d'enseignement.

En terminant, cher collègue, je voudrais te dire, à toi et aux membres de ton comité, que les professeurs de tous les niveaux devraient comprendre qu'il en va de l'intérêt de l'enseignement de l'histoire au Québec **de regrouper les forces vives au sein d'une même association afin d'assurer la promotion, la défense et la visibilité de cette discipline que nous aimons tous: L'HISTOIRE.**

Le C.A. de la SPHQ demeure ouvert à toute discussion qui pourrait aboutir à une entente. Je te prie, cher collègue, d'accepter l'expression de nos meilleurs sentiments.

Le Conseil d'administration de la SPHQ par Jean-Vianney Simard, président

c.c. M. Georges Langlois
 Les signataires de la lettre du 12 décembre 1993
 Les membres de la SPHQ qui enseignent au collégial

par: Ghislaine Couturier-Tremblay
Conseillère au primaire - SPHQ

Trois démarches d'apprentissage

L'éveil de l'être humain en l'enfant répond sans cesse à ce double objectif: éveil à soi, éveil au monde.

Pour ce faire, l'enseignant doit organiser l'apprentissage de telle manière qu'il soit aussi efficace et durable que possible. Il ne s'agit pas d'accumuler des connaissances en histoire, en géographie ou en sciences, mais d'éveiller l'enfant au monde au moyen de ces disciplines et, par là, de l'éveiller à ces disciplines.

C'est la méthode utilisée dans chacune des activités présentées à l'enfant, beaucoup plus que le contenu, qui prend une grande importance. Remarquons, cependant, qu'il ne peut y avoir de véritable formation intellectuelle sans apport des connaissances indispensables.

Nous proposons trois démarches éducatives d'apprentissage.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Créer, autour de l'apprentissage, un environnement attrayant pour exciter la curiosité et pour favoriser la progressive adhésion de l'enfant. L'enfant qui éprouve de la joie pour ce qu'il fait, mobilise toute son énergie dans la réalisation du projet. La tâche de l'enseignant est de savoir découvrir des projets qui soient de nature à éveiller leur intérêt, de faire émerger leur désir d'apprendre et d'éveiller ainsi l'attitude de curiosité.

D'après Jacques Tardif, « Il nous faut intervenir sur la motivation en permettant à l'élève de développer la perception de la contrôlabilité de ses réussites et de ses échecs. Cela exige que l'enseignant et l'enseignante dévoilent à l'élève les stratégies cognitives qui assurent la réussite, et qu'ils modèlent systématiquement l'usage

de ces stratégies. C'est grâce à ce scénario que l'élève va commencer à développer la perception que ce qui lui est demandé, que ce qui lui arrive au plan de la performance, est sous son contrôle personnel ou, à tout le moins, peut l'être. C'est également par ce scénario que l'élève découvre, dans les actions de l'enseignant et de l'enseignante, que l'école est un lieu pour apprendre.»

DEUXIÈME DÉMARCHE

Donner à l'enfant la vision d'un résultat accessible à atteindre à court terme. C'est la question de choix des objectifs et de dosage de l'effort et la nécessité pour l'enfant de comprendre l'utilité d'une acquisition. C'est la représentation, dans l'esprit de l'enfant, de l'objectif à atteindre, de l'image mentale qui se construit dans la perspective du projet à réaliser.

Selon Jacques Tardif: « Les stratégies métacognitives permettent à une personne de gérer, de superposer, de contrôler ce qu'elle doit faire, ce qu'elle fait et ce qu'elle a fait. »

Raymond Blain ajoute: « C'est par l'apparition d'un obstacle dans la réalisation d'une tâche qu'apparaît la nécessité d'apprendre. Si l'on veut que l'obstacle soit fécond et que l'apprenant puisse en faire un objectif, il faut qu'il soit transformé en problème à résoudre et que lui soit associé un problème de traitement.»

TROISIÈME DÉMARCHE

Soutenir l'enfant dans ses premières conquêtes, dans ses progrès initiaux, faute de quoi la déperdition de l'effort initial rend carrément impossible tout consentement du sujet à une relance de son acti-

tivité. D'où l'importance déterminante du climat éducatif fait d'attention, de disponibilité et d'encouragement. C'est par la confiance en soi que passe nécessairement pour l'enfant, l'efficacité de l'apprentissage.

Les enseignants sont là pour protéger le contenu, le type de fonctionnement, épauler l'élève, fixer des objectifs et amener l'élève à découvrir son mode de gestion mentale, celui dans lequel il peut cheminer le plus efficacement possible.

D'après Jacques Tardif: « Dans la classe, il est donc capital que l'enseignant et l'enseignante se donnent comme mandat d'intervenir explicitement sur les stratégies cognitives avec les élèves. Il doit fournir un modèle aux élèves, modèle qui indique quelles stratégies cognitives utiliser, dans quels contextes les utiliser et comment les utiliser. Il est nécessaire que les élèves soient informés au sujet des moyens qui assurent la réussite dans les tâches qui leur sont demandées.»

Ce qui devrait être éliminé, dans le monde de demain, c'est l'affligeante destinée de ceux qui n'ont trouvé personne, au départ dans la vie, pour les éclairer sur leurs possibilités. L'école de demain aura d'autant mieux accompli sa mission qu'elle sera parvenue à réduire les situations d'échec. ♦

RÉFÉRENCES:

Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

Raymond Blain, *Une approche globale de l'apprentissage scolaire*, Québec Français, Ste-Foy, Québec, 1992.

Par: Grégoire Goulet
Vice-président aux affaires externes - SPHQ

Histoire 534, une option renouvelée!

J'aimerais rappeler aux membres de la Société qui enseignent ce cours optionnel, certains faits qui se sont déroulés depuis septembre 1993 dans le cadre de l'implantation du guide d'utilisation de l'histoire 534.

Septembre 1993: Envoi par le Ministère, direction des programmes de sciences humaines d'un nouveau guide d'utilisation ou d'interprétation de ce programme déjà existant. Ce guide s'accompagnait d'un cahier réponses pour émettre tous les commentaires désirés quant à son application éventuelle ou future. Toutes ces remarques devaient être acheminées à Marius Langlois, directeur des programmes. Ce dernier les colligerait pour apporter les correctifs nécessaires à cette proposition de modifications du programme vers la fin de l'année scolaire 1993-1994.

Octobre 1993: Présentation d'un atelier par Marius Langlois au congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec à Trois-rivières. A cette occasion, le document fut à nouveau présenté et expliqué dans ses grandes lignes. Les commentaires qui ont été faits s'avéraient déjà très positifs sur la nouvelle formulation des objectifs et sur les changements apportés dans les contenus d'enseignement. L'approche plus chronologique semblait répondre à un besoin souvent exprimé par les enseignants.

Novembre 1993-Avril 1994: Réception au Ministère des commentaires, des remarques et des correctifs suggérés pour permettre une meilleure implantation de ce guide. A cet effet, une lettre a été envoyée dans les écoles au mois d'avril pour rappeler aux enseignants de faire parvenir leurs desiderata.

Mai 1994: Marius Langlois soumettra à un comité toutes les propositions acheminées au Ministère au cours de cette année. Un bilan final s'ensuivra pour aboutir à une formulation définitive de ce guide d'utilisation du programme d'histoire optionnel de 5e secondaire.

Juin 1994: Toujours selon les informations du responsable des programmes au MEQ, une présentation du document sera faite aux différentes instances pour une approbation finale et une application éventuelle dans les commissions scolaires et dans les collèges privés pour l'année 1995-1996.

En terminant, j'aimerais souligner que la relecture des objectifs et des contenus de ce programme a été réalisée grâce à l'initiative du responsable des programmes de sciences humaines au MEQ, Marius Langlois, et des membres de la SPHQ qui ont travaillé sur le projet.

Les réclamations sans cesse répétées des enseignants d'histoire de 5e secondaire ont été entendues et écoutées: pensons aux nombreux ateliers tenus lors de nos congrès. La version finale de ce programme nous parviendra sous peu et méritera un essai sérieux dans nos écoles. ♦

Par: **Raymond Fortin**
 Coordonnateur du Congrès 1994

Cap sur l'histoire ... à Québec!

Les organisateurs du 32e Congrès de la SPHQ travaillent avec vaillance pour vous présenter les 20, 21, 22 et 23 octobre une rencontre à la mesure de vos espérances.

Le comité organisateur de ce congrès est formé des personnes suivantes, qui assument chacune une responsabilité particulière:

Hélène Blouin, journée du primaire;
Claire Boissonneault, ateliers du secondaire;
Pierre Brunet, trésorier;
Gilles Bureau, accueil et conférence de fermeture;
Marie-Jeanne Carrière, accueil, ateliers du Cegep et banquet;
Johanne Côté, banquet et lien avec le conseil d'administration de la SPHQ;
Nelson Dubé, ateliers du secondaire et secrétaire permanent;
Raymond Fortin, coordonnateur;
Louis-Philippe Gaudreau, informatique;
Catherine Héroux, ateliers du collégial, banquet et lien avec les professeurs de l'Université Laval et les Médiévales;
Réal Lampron, salon des exposants et la publicité locale;
Rodrigue Samuel, ateliers du secondaire et simulation des travaux parlementaires;
Nicole Saint-Pierre, ateliers du secondaire;
Yves Tessier, banquet, excursions et ateliers du collégial.

Les deux derniers articles que vous avez pu lire dans **Traces** vous ont donné un avant-goût de ce qui vous sera offert dans les ateliers du Congrès. Nous vous invitons à entreprendre les démarches auprès de vos patrons pour vous permettre de vous inscrire à temps.

Le Congrès se déroulera dans le magnifique Hôtel Plaza Québec, situé au 3031, boul. Laurier à Sainte-Foy, à quinze minutes

de la vieille ville de Québec. Nous vous recommandons de vous inscrire à cet hôtel afin de bénéficier des conditions avantageuses que le Conseil d'administration de la SPHQ a réussi à négocier pour nous.

Nous avons demandé à M. Rodrigue Samuel de vous présenter la visite à laquelle nous vous convions à l'Assemblée nationale. Voici son invitation:

En collaboration avec le Président de l'Assemblée nationale du Québec, la SPHQ offre à ses membres le privilège de participer à une séance des travaux parlementaires.

Les participantes et les participants au Congrès d'octobre 1994... auront l'occasion de devenir des acteurs et des actrices dans des rôles de simulation des fonctions législatives. Pendant six heures, des professeurs d'histoire, à titre de lieutenant-gouverneur, de premier ministre, de chef de l'Opposition officielle, de ministres et de députés, pourront être au coeur des débats parlementaires. Il nous sera alors possible de recréer le contexte d'une session parlementaire (discours d'ouverture, projet de loi, commission parlementaire et période de questions).

Cette activité originale et unique nous aidera à mieux comprendre nos institutions politiques et permettra la rencontre de confrères autour d'un débat sur notre vie publique. Nous comptons sur la participation massive des membres de la SPHQ pour remplir les soixante postes nécessaires à la réalisation de cette activité.

Soyons au rendez-vous, le samedi, 22 octobre 1994, au Salon bleu de l'Assemblée nationale.

COMMUNIQUÉ

OFFRE D'EMPLOIS

Nature: postes pour femmes et pour hommes de président des débats de l'Assemblée nationale, de lieutenant-gouverneur, de premier ministre, de chef de l'Opposition, de ministres, de députés, de sergents d'armes, etc...

Quantité: Soixante postes

Procédure: Faire parvenir vos noms et vos coordonnées et votre choix de la fonction que vous voulez remplir, au responsable soussigné (Rodrigue Samuel).

La date limite: au plus tôt, c'est urgent!

Le responsable:

Rodrigue Samuel
 1241, de la Sapinière,
 Cap-Rouge (Qc) G1Y 1A7
 Tél. Rés.: (418) 658-5322
 Bureau: (418) 681-0107
 Télécopieur: (418) 681-9631

Le comité du Congrès compte toujours présenter et exposer les oeuvres des enseignantes et enseignants en histoire.

Historien ou historienne, auteure ou auteur, faisons-nous connaître. Si vous connaissez des auteures et auteurs de travaux en histoire, nous vous prions de nous faire parvenir soit un exemplaire, soit un tiré à part, soit une photocopie de la page couverture de ces publications afin de nous faire partager ces oeuvres nouvelles.

Au plaisir de vous revoir toutes et tous à Québec en octobre,
 Raymond Fortin
 91, de la Pointe-aux-Lièvres
 Succ. C223
 Québec (Qc) G1K 5Y5
 Tél.: (418) 522-6907 ♦

Par: **Grégoire Goulet**
Vice-président aux affaires externes - SPHQ

Le Concours Lionel-Groulx veut savoir!

Au cours de l'année 1994-1995, la Société des professeurs d'histoire du Québec aimerait connaître l'opinion des professeurs sur le choix du thème et sur les différents éléments que renferme le futur concours.

Depuis quelques années, certains enseignants nous demandent les raisons qui motivent notre choix de sujet. Dans beaucoup de cas, les commentaires émis par nos participants sont justifiés et nous incitent maintenant à demander leurs idées sur le thème à retenir et sur les différentes composantes à insérer pour cette année.

Voici à titre de suggestions, les sujets qui peuvent vous servir de réflexion:

- Choix du thème ou du sujet et les raisons de ce choix
- Facture du cahier de présentation
- Date d'inscription au concours
- Date de passation de l'examen
- Nombre de gagnants
- Remise des prix au banquet du Congrès

Les enseignants qui voudraient nous signaler des commentaires, pourront le faire en écrivant à :

Concours Lionel Groulx
Société des professeurs d'histoire
du Québec
600, rue Fullum, 6e étage
Montréal (Qc)
H2K 4L1
◆

ATLAS d'histoire du Canada



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



Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.: (514) 842-3481
Téléc.: (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: **Louise Beauregard**
Secrétaire au recrutement - SPHQ

Les membres de la SPHQ en 1994

Il m'est impossible de commencer mon article sans reconnaître l'immense travail que madame Denise Tellier a effectué dans l'ombre depuis de nombreuses années. En effet, madame Tellier assurait la distribution de la revue **TRACES** et tenait à jour de façon magistrale le fichier des membres de notre Société. Nous souhaitons la remercier bien sincèrement pour sa collaboration et son dévouement.

Bonne nouvelle! Au 16 mai 1994, la SPHQ comptait 375 membres actifs. Le tableau 1 nous indique la répartition de ceux-ci selon l'ordre d'enseignement; le tableau 2, pour sa part, les regroupe selon leur provenance régionale. Les données du tableau 3 proviennent d'un article de Pierre Michaud paru dans la revue **TRACES** (Vol. 30, N°2, p.8).

À la lecture de ces tableaux, nous observons une très nette hausse de l'effectif des conseillers pédagogiques. D'autre part, nous constatons une relative stabilité de la représentation des professeurs des niveaux primaire, collégial et universitaire. Le nombre d'enseignants du secondaire a par contre légèrement baissé.

Cette année, le conseil d'administration cherche le moyen de rejoindre les enseignants du primaire. Si vous avez des idées, ne vous gênez pas pour nous écrire! De plus, nous avons fait la publicité de notre Société auprès des étudiants en didactique de l'histoire dans les universités francophones du Québec. Enfin, nous continuons notre campagne de recrutement chez les professeurs du collégial.

En juin 1993, nous comptons le nombre magique de 400 membres. La campagne annuelle de recrutement n'étant pas terminée, nous espérons atteindre ce nombre. ♦

TABLEAU N° 1

Distribution selon le statut et l'ordre d'enseignement			
Professeurs	Primaire	11	260
	Secondaire	214	
	Collégial	30	
	Universitaire	5	
Conseillers pédagogiques	Primaire	27	74
	Secondaire Primaire et secondaire	15	
Étudiants (universités)			12
Autres			29
TOTAL			375

TABLEAU N° 2

Distribution selon les régions			
01 Gaspésie / Bas du fleuve	19	06 Montréal	181
02 Saguenay / Lac Saint-Jean	9	07 Outaouais	14
03 Québec	55	08 Abitibi / Témiscamingue	11
04 Mauricie / Bois-Francs	53	09 Côte-Nord	8
05 Estrie	22	10 Hors-Québec	3

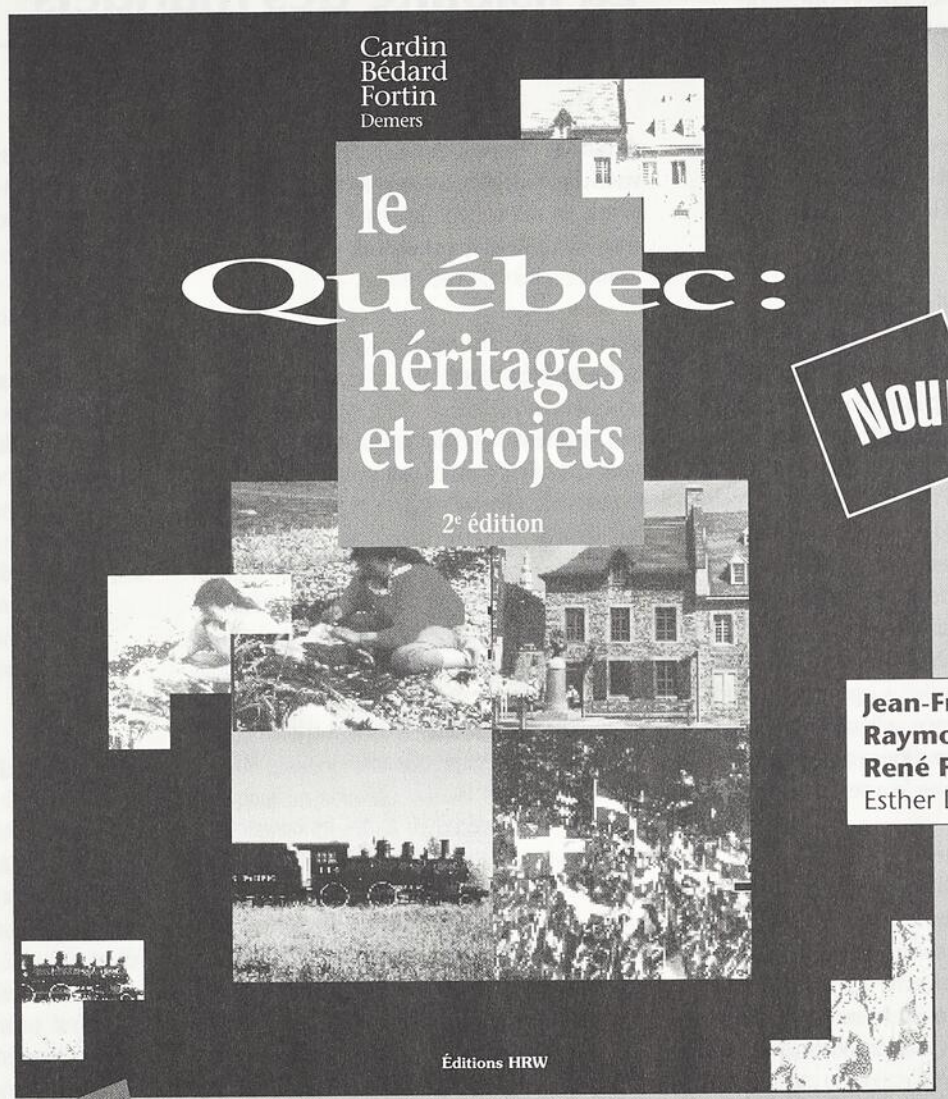
TABLEAU N° 3

Évolution des effectifs						
		1987	1991	1992	1993	1994
Professeurs	Primaire	16	9	3	6	11
	Secondaire	261	242	223	226	214
	Collégial	17	21	23	30	30
	Universitaire	5	3	7	6	5
	Sous-total	299	275	256	268	260
Conseillers pédagogiques		47	47	53	56	74
Étudiants (universités)		6	14	21	29	12
Autres		13	38	28	36	29
TOTAL		365	374	358	389	375



PUBLIE
POUR
VOUS...

La 2^e édition de



«PARU»

Nouveauté

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



GRATUIT • GRATUIT • GRATUIT

Magnifique planche en couleurs «gratuite» à l'achat de chaque exemplaire de cette 2^e édition de *le Québec : héritages et projets*.

En plus de fournir une chronologie, ce document fort pratique représente l'évolution des frontières canadiennes sous forme de cartes.

Pour commander :

Éditions HRW ■ Groupe Éducalivres inc.

955, rue Bergar, Laval (Québec) H7L 4Z6

Téléphone : (514) 334-8466 ■ Télécopieur : (514) 334-8387 ■ Télécopieur sans frais : 1 800 267-4387

Par: **Mario Dery** et **Serge Vidal**
Étudiants en sciences de l'éducation
Université de Montréal

La lisibilité des manuels

SECTION 1 MANUELS SCOLAIRES ET LISIBILITÉ

Le champ d'investigation

Honni ou vénéré, le manuel scolaire reste au centre des stratégies pédagogiques prônées par notre système éducatif. Le fait est qu'il est présent dans nos classes et que, pour cela, il mérite notre attention. Pourquoi? Parce qu'il influence, parce qu'il est actif, parce qu'il contribue «...à *modeler une sensibilité, à imposer certains thèmes, à diffuser au plus profond de la conscience commune certains mythes et certaines images*»⁽¹⁾. C'est le plus tangible des instruments scolaires de socialisation. Certains auteurs, tel Lavigère⁽²⁾, suggèrent même l'idée qu'on a sacrifié la pensée critique au profit d'une attitude mentale lascive dictée par la structure du manuel. On voit combien loin peut nous mener ce débat.

Nous faisons le pari bien frileux que le manuel en tant qu'«*ouvrage imprimé, destiné à l'élève, (...) traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études...*»⁽³⁾ est là pour rester et qu'il vaut mieux tenter d'en évaluer l'efficacité pédagogique. Cette évaluation aurait pour base l'étude de l'impact de l'utilisation du manuel sur le degré d'atteinte des objectifs du programme. Cela soulève une première volée de questions:

- le manuel est-il utilisé?
- À quel moment pédagogique?
- À quelles fins (cueillette de données, analyse de texte, exercice de lecture, références, outil de réflexion, etc.)?
- Respecte-t-il les objectifs du programme?
- Est-il cohérent avec les plus récentes recherches en matière de traitement d'information?

Toutes ces questions mériteraient d'emblée que l'on s'y intéresse. Mais nous avons voulu restreindre notre champ d'investigation en allant au primordial, c'est-à-dire en s'interrogeant sur le **niveau**

de lisibilité des manuels en fonction de la clientèle visée. En effet, tant par son contenu que par sa forme, un manuel doit présenter une information claire, adaptée et qui permet de discriminer aisément l'essentiel de l'accessoire.

La problématique

On entend par lisibilité: «*la propriété qu'a un texte d'être lu et compris par un individu donné*»⁽⁴⁾. On accorde généralement deux dimensions à la lisibilité:

- la difficulté des textes (organisation logique du contenu, présentation physique) et
- le «savoir-lire» des élèves: ont-ils le vocabulaire, les connaissances générales et la maîtrise des structures syntaxiques leur permettant une lecture efficace?

Si lire c'est «*découvrir toutes les connexions d'un passage à l'ensemble du texte*»⁽⁵⁾, la compétence des élèves en matière de lecture est déterminante. Il nous apparaît essentiel d'effectuer une vaste enquête sur le «savoir-lire» des élèves québécois si on veut faire ressortir les paramètres qui permettront d'écrire des textes qui leur soient accessibles et qui favoriseront le développement de leur autonomie intellectuelle face à l'écrit. Une enquête, cependant, qui dépasse largement le cadre de ce travail.

En conséquence, nous avons plutôt choisi d'aborder la question de la lisibilité sous le double aspect de la conception des manuels et de l'utilisation des manuels existants, puisque nous avons la possibilité de les confronter avec des règles et des principes établis par la théorie. Nous avons d'ailleurs l'impression qu'un des problèmes majeurs auxquels doit faire face l'utilisateur du manuel scolaire réside en la difficulté de ses textes. Le maître peut d'ailleurs hésiter à utiliser un outil qu'il juge inadéquat, inadapté, difficile à traiter tandis que l'élève qui éprouve de la difficulté à se l'approprier n'en fera pas spontanément usage. Nous postulons qu'il est possible d'accroître l'efficacité des manuels en

les rendant plus accessibles, tant par l'utilisation que l'on en fait en classe que par leur conception même, sans sacrifier la rigueur ou la richesse du contenu.

Trois questions s'imposent alors:

- est-il possible d'améliorer la lisibilité des manuels de sciences humaines offerts aux élèves du secondaire? Si oui, comment?
- Quels moyens peut-on imaginer pour que dorénavant les auteurs et les éditeurs de manuels soient mieux sensibilisés aux exigences de la lisibilité?
- Comment les enseignants peuvent-ils utiliser le manuel comme outil écrit avec un maximum d'efficacité?

Analyse du problème

Les problèmes reliés à l'utilisation du manuel scolaire se retrouvent habituellement dans la relation d'étude (ou relation d'apprentissage) qui s'établit entre le sujet de la situation pédagogique et l'objet d'étude. Le manuel est un des agents de liaison entre l'élève et son objet d'apprentissage mais n'est cependant pas le seul; les stratégies d'apprentissage de l'élève, sa démarche, sa motivation face à la discipline et ses connaissances antérieures sont tous des éléments de sa relation d'étude. Ils décrivent les outils dont dispose l'élève pour s'approprier de façon plus ou moins efficace les apprentissages désirés. Par contre, ils sont aussi très subjectifs dans le sens où ils diffèrent d'un individu à l'autre. Seul le manuel (ou le matériel didactique utilisé) est commun à tous; ainsi, il se prête bien à l'analyse puisque l'on peut l'isoler. Notre problème peut donc s'exprimer ainsi: **puisque la lisibilité du manuel influence la qualité de la relation d'étude, donc la qualité de la situation pédagogique, comment peut-on faire en sorte que cette influence soit la plus positive possible?**

Indirectement, le degré de lisibilité du manuel influençant l'usage qu'en fera le maître, la relation de médiation s'en trouvera donc affectée. Le ma-

manuel agit aussi sur la relation didactique. Il illustre les rapports qu'entretient le maître avec sa discipline en modifiant la perception qu'a le maître des apprentissages à faire par l'élève, et la perception par le maître des difficultés inhérentes à la discipline qu'il enseigne (le manuel, c'est le programme!).

C'est pourquoi, indépendamment de la capacité propre aux élèves à décoder les manuels et les textes didactiques, il nous apparaît de première importance pour l'enseignement que le maître puisse disposer de manuels les plus efficaces possible au niveau de leur accessibilité. En ce sens, la recherche scientifique peut nous être d'un grand secours.

La recherche en lisibilité

La première constatation qui s'impose au chercheur, c'est que la question de la lisibilité des textes didactiques et des manuels destinés à la clientèle des sciences humaines au secondaire n'a pas été posée de façon rigoureuse au Québec. Il semble que l'on se soit beaucoup attardé sur la qualité des contenus des manuels (exactitude, sexisme, racisme, démagogie, etc.) au détriment de leur forme. En Europe et aux États-Unis cependant, la question a été soulevée de manière plus fréquente. C'est pourquoi parmi les ouvrages que nous avons retenus, il ne s'en trouve qu'un seul qui soit publié au Québec⁽⁶⁾, et de façon assez artisanale encore.

François Richaudeau⁽⁷⁾ a publié un ouvrage qui nous apparaît essentiel pour tous les concepteurs de manuels scolaires. Bien que l'ouvrage soit un peu dépassé sur le plan technique, il propose des principes organisateurs et typographiques d'un texte qui nous paraissent encore tout à fait justifiés. Il serait trop long ici de vouloir en donner même un bref aperçu.

Citons quand même certains principes qui ne sont pas toujours bien exploités dans nos manuels du secondaire. En tout premier lieu, rappelle Richaudeau:

- le lecteur perçoit des formes;
- il compare ces formes à celles de son répertoire;
- il accorde un sens aux formes qu'il reconnaît.

On comprend donc l'importance de choisir des mots, des constructions de phrases et de pages et des illustrations qui soient appropriés au niveau de l'adolescent. Richaudeau propose ainsi toute une série de principes qui traitent de la « mise en valeur des mots, des paragraphes et des blocs rédactionnels », de l'importance des « blancs, des marges, des titres et des intertitres », du choix des « illustrations, graphiques et diagrammes », du « format des pages, du manuel et de la typographie », et de la construction même du texte.

Dans le même ordre d'idée, l'auteur propose tout un questionnaire qui vise à évaluer le besoin réel pour un nouveau manuel et aussi la qualité d'un manuel actuel ou du manuscrit d'un manuel en préparation.

L'ouvrage de Nicole Bourbeau⁽⁸⁾ est tout aussi intéressant et demeure très actuel puisqu'il fut écrit en 1988. Le titre est d'ailleurs fort révélateur: *La lisibilité des textes didactiques. Guide pratique*. L'auteur dégage d'abord un grand principe général qui dit que la lisibilité d'un texte est proportionnelle à son organisation. L'organisation d'un texte prend deux formes, soit la macrostructure (organisation globale en idées principales, idées secondaires, etc.) et la microstructure (cohésion interne assurée par les liens syntaxiques et sémantiques).

Un certain nombre de principes de base se dégagent des recherches de Bourbeau:

- Lorsque la structure d'un texte est bien mise en évidence, la compréhension et la mémorisation de ce texte en sont facilitées.
- Une structure identique, répétée de chapitre en chapitre par exemple, permet au lecteur de se familiariser avec la structure et augmente le niveau de lisibilité.

- Un meilleur positionnement de la hiérarchie des idées procure une meilleure rétention.
- Les mots de liaison, d'enchaînement de phrases augmentent la cohésion du texte et permettent au lecteur de mieux s'approprier la structure du texte.

En somme, dit Bourbeau, lire, c'est saisir la cohérence. Et cela ne s'effectue qu'à deux conditions:

1. la macrostructure est logique et mise en évidence et
2. le texte utilise des connecteurs linguistiques et référentiels.

Finalement, l'auteur y va aussi de nombreuses recommandations quant aux choix des mots et des phrases.

Pierre Giolitto⁽⁹⁾ y va aussi de propositions intéressantes, surtout à la lumière de ce qui précède concernant la structure des textes didactiques et les effets positifs de la reconnaissance de cette structure par le lecteur. Il propose ainsi de concevoir les manuels d'histoire en **trois secteurs complémentaires** et bien identifiés:

- un premier secteur composé d'un texte magistral, destiné à être lu par les élèves à la maison;
- un second secteur composé d'un « recueil » de documents permettant d'illustrer la parole ou permettant aux élèves d'appliquer la méthode historique et
- un dernier secteur constitué d'un lexique, de questions, d'exercices, etc.

Ce qui frappe chez Giolitto c'est que, contrairement à Bourbeau et Richaudeau, il rejette l'utilisation du résumé dans le texte magistral. L'histoire, dit-il, « est une épopée qui est détruite par le résumé »⁽¹⁰⁾. On pourrait longuement débattre de cette question, mais pour le moment, il semble que



...LA LISIBILITÉ DES MANUELS...

la majorité des auteurs prêchent en faveur d'un résumé placé au terme d'un bloc rédactionnel.

On trouve finalement chez les chercheurs américains deux ouvrages particulièrement pertinents pour notre propos. L'un d'eux rapporte les résultats d'une étude effectuée auprès de 88 jeunes américains d'un niveau équivalent au secondaire 2⁽¹¹⁾. Parmi les résultats qui se dégagent de cette étude, retenons ceux-ci:

- un nombre statistiquement important des meilleurs lecteurs aiment lire des livres de mystères et d'aventures;
- **les auteurs de manuels devraient utiliser des stratégies d'écriture destinées à améliorer la compréhensibilité de leurs ouvrages et**
- les enseignants devraient utiliser des stratégies qui font davantage appel au processus lecture-discussion pour favoriser l'apprentissage de concepts.

Un dernier ouvrage mérite que l'on s'y attarde, soit celui de Sewall⁽¹²⁾. Son ouvrage rapporte les conclusions d'un petit groupe d'historiens, enseignants, éditeurs et journalistes qui se sont penchés sur la question de la qualité des manuels scolaires d'histoire américaine. Leurs conclusions quant aux contenus de ces ouvrages ne nous intéressent pas. Mais d'autres propositions de ce groupe sont tout à fait pertinentes à notre travail:

- le format des manuels devrait être plutôt petit que large;
- mettre plus d'emphasis sur les «documents de première main»;
- rendre le manuel aux textes magistraux;
- **mettre sur pied un comité d'évaluation des manuels** qui soit indépendant, composé par exemple de journalistes, de chercheurs et/ou d'enseignants sans lien avec le gouvernement ou avec les éditeurs scolaires.

On peut donc constater, avec ces cinq ouvrages différents, que les recherches en lisibilité arrivent à des conclusions concrètes et à des principes

mesurables. On pourrait d'ailleurs citer des formules mathématiques qui mesurent la lisibilité d'un ouvrage. Ce qu'il faut retenir de tout ce discours, croyons-nous, c'est que la lisibilité d'un ouvrage influence réellement la qualité de la situation pédagogique et que l'on peut écrire «scientifiquement» un manuel lisible, qui ne concède rien au plan du contenu.

Le manuel et les enseignants

La lisibilité du manuel influence la qualité de la situation pédagogique. C'est ce que nous avons cherché à démontrer jusqu'ici par des considérations théoriques qui s'appuient sur les travaux de différents chercheurs. Qu'en pensent cependant les enseignants et les agents éducatifs qui oeuvrent quotidiennement en classe? Nous avons rencontré cinq enseignants qui ont bien voulu répondre à nos questions. Sans être exhaustive, cette rapide enquête nous permet néanmoins d'appréhender certaines réflexions. Trois de ces enseignants sont à l'oeuvre dans des écoles de la rive-sud de Montréal tandis que deux autres travaillent à Mascouche, dans la «couronne nord» de Montréal.

Ces enseignants ont souligné l'importance de l'utilisation d'un manuel scolaire comme outil de référence fait «à la mesure de l'élève». Mais cette utilisation rencontre les problèmes que soulevait Bourbeau: il y a deux variables en lecture, l'élève et le texte. Les élèves ont leurt part du blâme selon les enseignants que nous avons rencontrés (refus de l'effort, paresse, manque de concentration), mais les manuels ne leur facilitent pas les choses.

Les enseignants soulignent que les manuels actuels ne sont pas de facture «moderne» et qu'ils sont donc peu attrayants pour des adolescents, qu'ils ne contiennent pas de lexique et que le texte principal est trop souvent interrompu par des textes «accessoires» (utiles certes mais mal disposés). Par ailleurs, ils soulignent que les élèves rencontrent une trop grande proportion de mots inconnus dans ces manuels mais on s'interroge sur le sens de cette constatation; le manuel fait-il un usage abusif de

mots «savants» ou les élèves ont-ils des carences importantes en vocabulaire?

Dans l'ensemble cependant, mêmes s'ils trouvent des qualités structurelles certaines aux manuels qu'ils utilisent, les enseignants constatent qu'ils doivent investir du temps et beaucoup d'efforts à accroître l'efficacité de l'utilisation du manuel (en préparant d'autres documents, en dirigeant les lectures, en indiquant aux élèves quoi lire, etc.).

Les recommandations qu'ils font en somme, vont dans le sens de celles effectuées par les chercheurs:

- composer un texte clair en utilisant un vocabulaire simple;
- prévoir un glossaire ou un lexique à la fin du manuel, des définitions de mots et/ou des explications de vocabulaire dans le corps même du texte;
- éviter de couper le texte principal par des documents ou des activités trop longues, prenant trop d'espace dans le volume et
- bien identifier les sections du volume.

On peut finalement noter, même si cela ne concerne pas notre propos, qu'au moins un enseignant estime que les manuels ne paraissent pas adaptés à la clientèle visée parce que l'ordre des cours en sciences humaines au secondaire n'est pas adapté au niveau intellectuel des jeunes. Tous ces cours devraient être décalés d'une année pense-t-il (géographie générale en sec. 2, histoire générale en sec. 3, etc.).

Quelques souhaits pour un manuel scolaire lisible

Dans le Devis général de matériel didactique de base - formation générale, le ministère de l'Éducation indique aux futurs rédacteurs de manuels scolaires que ces ouvrages devront contenir des «discours lisibles qui assurent une plus grande autonomie à la majorité des écoliers ou élèves...»⁽¹³⁾.

En ce sens, dans le même document, au quatrième critère général, le MEQ spécifie davantage ses recommandations en matière de lisibilité:

- le papier doit être suffisamment opaque;
- la présentation doit être aérée;
- les illustrations sont disposées à proximité des textes qu'elles viennent illustrer;
- des procédés sont utilisés pour faciliter la visualisation et la discrimination;
- les sommaires, index et bibliographies sont indiqués à l'aide de procédés appropriés;
- tout texte est imprimé sur fond blanc et
- utilise un corps de caractère qui tient compte du degré de performance en lecture des élèves visés.

On voit que ces recommandations vont tout à fait dans le sens des recherches effectuées par les didacticiens et enseignants que nous avons abordés jusqu'ici. Cependant, alors que les manuscrits de manuels sont soumis à l'évaluation de divers organismes en ce qui a trait à la religion et à la morale, aux droits de la personne, à la qualité de la langue, aux toponymes officiels et au système international d'unités de mesure, nulle part ne voit-on la volonté du MEQ de vérifier systematiquement la qualité de la lisibilité du manuel scolaire proposé. Or, nous l'avons vu, **la lisibilité du manuel intervient dans tous les aspects de la situation pédagogique!**

Les souhaits que nous effectuons prennent donc deux aspects. Dans un premier temps, nos propositions concernent le processus de création d'un nouveau manuel scolaire. En ce sens, nous nous inspirons de recommandations faites par l'UNESCO depuis déjà la fin des années cinquante mais qui ne semblent pas avoir été particulièrement considérées, et que nous avons un peu remaniées:

1. Étant donné les exigences, en ce qui concerne tant le contenu du manuel scolaire que sa valeur didactique, il apparaît souhaitable que, lors de l'élaboration des manuels, une collaboration s'établisse entre les experts en matière de recherches didactiques,

les spécialistes de la discipline traitée, les maîtres chargés de l'enseigner **et les experts en matière de lisibilité.**

2. Il conviendrait de tout mettre en oeuvre pour que s'accroissent davantage encore les qualités typographiques des manuels, la reproduction des illustrations, le choix de la reliure, etc., particulièrement avec l'apport des nouvelles techniques informatiques.
3. Il conviendrait d'accorder un soin tout particulier à la lisibilité des manuels scolaires (choix de la police et du corps de caractère, disposition typographique) surtout dans le cas où ces manuels sont destinés à des lecteurs «débutants».

De ces souhaits sur l'élaboration de manuels scolaires, on aura compris que la première est au coeur même de notre propos. Ce qui nous amène à un quatrième souhait qui n'est plus seulement de l'ordre de la suggestion mais qui prend davantage les allures d'un règlement pédagogique:

4. **Aucun manuel scolaire, ni aucun matériel didactique, ne pourra recevoir l'approbation du ministère de l'Éducation s'il n'a pas, au préalable, été approuvé par un comité d'évaluation de la lisibilité formé d'experts en lisibilité.**

Nous croyons que ce n'est qu'au prix de ces mesures que les élèves et les enseignants de demain auront accès à un matériel adapté, qui s'inscrive réellement dans le processus d'apprentissage de l'élève et dans la situation pédagogique, en devenant un réel outil que les élèves pourront consulter de façon autonome.

Quelques recommandations pour un usage plus efficace

Nous avons parlé de deux aspects à nos souhaits pour un manuel scolaire lisible. Le premier aspect porte sur l'élaboration de nouveaux ma-

nuels et les souhaits que nous avons formulés devraient permettre à long terme de corriger la situation. Mais que faire des manuels existants, utilisés massivement dans nos écoles secondaires? Comment utiliser ces manuels dans une situation d'apprentissage en s'assurant de leur efficacité? C'est en effet à cette question que se résume toute cette recherche. Des pistes nous ont déjà été proposées par les enseignants et les autres agents éducatifs que nous avons rencontrés. Nous avons ainsi pu élaborer quelques recommandations précises à faire aux maîtres:

1. L'enseignant devrait lire le manuel avant son utilisation en classe afin d'en dégager la microstructure et la macrostructure, de discriminer les passages essentiels des passages accessoires, et de communiquer aux élèves les résultats de cette lecture.
2. Là où c'est possible, l'enseignant devrait effectuer en classe des exercices de lecture et de décodage des textes de manuel.
3. Là où c'est possible, l'enseignant devrait faire appel à plus d'un manuel scolaire, en combinant les meilleurs éléments de chacun ou en proposant d'autres documents de références dont il a vérifié au préalable la lisibilité.

Il s'agit bien sûr d'une tâche gigantesque pour les maîtres, mais il nous apparaîtrait présomptueux d'assumer que l'élève du secondaire est autonome en matière de lecture même si, et nous l'avons déjà souligné, une véritable enquête sur la capacité de lecture des élèves du secondaire au Québec reste à faire.

SECTION 2 - UN TEST DE LISIBILITÉ

Prémices d'une enquête...

Nos premières interrogations concernant le phénomène de la lisibilité nous ont naturellement

...LA LISIBILITÉ DES MANUELS...

amenés à nous demander s'il était possible de vérifier par nos propres moyens la validité des techniques suggérées par les chercheurs. Sans prétention scientifique aucune, prétention dont nous n'aurions pas eu les moyens financiers appropriés, nous avons voulu sortir un peu du cadre théorique pour aller vérifier «sur le terrain» si la lisibilité de nos manuels scolaires pouvait être améliorée et si cette lisibilité avait un impact réel et mesurable. Nous avons alors formulé l'hypothèse suivante:

«Un texte plus lisible permet une meilleure rétention et un meilleur traitement de l'information. De là, une compréhension plus globale du texte.»

Une méthode

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons alors élaboré et appliqué la méthode suivante, à partir des conclusions théoriques auxquelles nous étions parvenus:

1. **Sélection de deux textes dans un manuel scolaire actuellement utilisé dans les écoles secondaires.** Ces textes devaient être courts et accessibles. Sans être à l'opposé des principes de lisibilité, ils devraient présenter certaines lacunes à ce niveau, de façon à laisser place à de l'amélioration. Le contenu de ces deux textes sera nouveau pour les élèves effectuant le test afin que les textes eux-mêmes, et non les connaissances des élèves, soient la principale source d'information.

Nous avons retenu pour ce test, deux courts textes tirés d'un manuel destiné à des élèves de 2e secondaire. Le premier porte sur l'affrontement *conquistadors/Azèques* et le second sur la main d'oeuvre féminine et infantile dans les usines.

2. **Sélection des critères de lisibilité.** La littérature sur la question offre une pléthore de moyens susceptibles d'améliorer la lisibilité

d'un texte. Nous avons sciemment opté pour une amélioration du texte dans sa présentation graphique. Nous pourrions ainsi étayer l'argument suivant: sans refaire le travail de l'auteur, on peut accroître l'efficacité pédagogique d'un texte.

Le lecteur remarquera néanmoins de légères modifications au second texte. Certaines erreurs dans la présentation hiérarchique des idées ne nous laissaient guère le choix. Nous avons donc insisté sur:

- le pouvoir discriminant des «blancs»;
- l'organisation hiérarchisée des éléments et
- l'usage (non-abusif) de gras, de soulignés et d'italiques pour mettre en relief la macrostructure.

3. **Refection des textes choisis selon ces critères.**

4. **Préparation du questionnaire.** Après lecture d'un texte, certaines informations sont retenues au détriment d'autres. En présentant le même questionnaire à des élèves qui ont eu à lire soit la version «originale», soit la version «améliorée», nous croyons pouvoir comparer la rétention des éléments importants de ce texte en fonction de la lisibilité de ce même texte.

Le test à réponses choisies (test dit objectif ou à choix multiples) a été retenu en raison de sa très grande fidélité (constance dans la correction). Plus difficile à construire, il est exigeant au niveau de la conception mais «clérical» au moment de la correction.

5. **Exécution du test sur le terrain.** Afin de s'assurer de la collaboration des élèves, le présentateur du test devait les aviser qu'ils participaient à une recherche universitaire qui tente de prouver que si les jeunes ont la réputation d'être de mauvais lecteurs, ce n'est pas parce que, comme le clament les

parents et les médias, ils ne savent pas lire, mais parce que les manuels et les textes didactiques qu'on leur propose sont mal adaptés... Le présentateur doit toutefois s'abstenir de mentionner qu'il y a des versions «originales» ou «améliorées» de façon à ne pas biaiser le test. Il ne s'agit que d'une formule qui cherche à activer leur motivation à participer de leur mieux au test.

Le test devra se dérouler ainsi:

- a) Présentation du test et de son but aux élèves. Explication des consignes.
- b) Distribution à une moitié de la classe du texte original (1A).
- c) Distribution à l'autre moitié de la classe du texte amélioré (1B).
- d) Récupération des textes après cinq minutes de lecture. Distribution des questionnaires 1A et 1B auxquels tous les élèves répondent (les questions sont les mêmes mais on doit pouvoir connaître la version qu'a lue le répondant).
- e) Distribution des textes 2A et 2B cette fois en inversant les destinataires; ceux qui ont d'abord eu droit à la version originale ont maintenant la version améliorée et vice-versa. Ceci a pour but de compenser pour la faiblesse de l'échantillon et de neutraliser la variable «élève» en testant chez un même individu l'impact de la présence ou non des techniques de lisibilité.
- f) On répète l'étape d) en distribuant les questionnaires 2A et 2B.
- g) Correction des questionnaires et analyse des résultats.

Analyse des résultats

Nous avons appliqué le test à quatre groupes de secondaire 2, de profil régulier, en formation générale. Au total, 109 élèves. Ces élèves fréquentent une école de la couronne nord de Montréal. Chaque élève lisant deux textes, nous avons au total 218 données à traiter.

Les tableaux que nous avons dressés pour fins d'analyse proviennent de la compilation totale. Examinons-les de plus près.

Tableau 1.1
Degré de difficulté du questionnaire
(toutes versions confondues)

Nombre d'erreurs	0	1	2	Total
Texte 1 (1A + 1B)	60	41	8	109
Texte 2 (2A + 2B)	31	54	24	109

On voit tout de suite que le questionnaire 1, relié au texte sur les Espagnols et les Aztèques est mieux réussi. Mais cela s'explique par le fait que deux des quatre groupes venaient tout juste d'effectuer la partie du module consacrée à ces apprentissages, malencontreusement pour notre enquête. Il faudrait donc nuancer de la façon suivante: en faisant abstraction de ces deux groupes, et en appliquant une règle de trois, on obtiendrait plutôt les résultats suivants:

Tableau 1.2
Projection du degré de difficulté du questionnaire
(toutes versions confondues)

Nombre d'erreurs	0	1	2	Total
Texte 1 (1A + 1B)	27	66	16	109
Texte 2 (2A + 2B)	31	54	24	109

Le tableau 1.2 confirmerait donc que les deux textes sont à peu près de difficulté égale, le texte #1 étant légèrement moins bien réussi. Les commentaires d'élèves allaient d'ailleurs en ce sens, soulignant que le texte #1 contenait davantage de mots inconnus.

Tableau 2
Efficacité de la version améliorée
(tous textes confondus)

Nombre d'erreurs	0	1	2	Total
Version originale (1A + 2A)	36	55	18	109
Version améliorée (1B + 2B)	55	40	14	109

On constate immédiatement que la lecture des versions améliorées a permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats. Ce qui confirme nos attentes. Mais regardons-y de plus près: quel est l'effet d'une meilleure lisibilité sur chacun des textes?

Tableau 3
Les affrontements Espagnols-Aztèques
(texte 1)

Nombre d'erreurs	0	1	2	Total
Version originale (1A)	54%	37%	9%	100%
Version améliorée (1B)	56%	38%	6%	100%

Tableau 4
Les femmes et les enfants à l'usine
(texte 2)

Nombre d'erreurs	0	1	2	Total
Version originale (2A)	10%	65%	25%	100%
Version améliorée (2B)	46%	35%	24%	100%

Tout de suite, on remarque qu'une amélioration de la lisibilité du texte #1 n'a eu que peu d'effet sur les résultats (le pourcentage est négligeable) tandis que le texte #2 a grandement bénéficié d'une amélioration du même ordre. Pourquoi? Les commentaires des élèves sur chacun des textes nous ont mis sur une piste intéressante. Les élèves ont décrit le texte #1 comme étant difficile, ennuyant, plein de mots inconnus... Alors qu'au contraire, le texte sur les femmes et les enfants à l'usine les a beaucoup touchés et intéressés. Il semblait plus près de leur propre réalité.

Il nous apparaît donc que la signification d'un texte a préséance sur la lisibilité du point de vue de son efficacité comme outil d'apprentissage. On pourrait donc conclure ainsi: **une meilleure lisibilité améliorera la qualité de la lecture d'un texte, d'autant plus que celui-ci est signifiant pour le lecteur.**

Bien entendu, la méthodologie de notre enquête n'est pas des plus rigoureuse. Nous pourrions d'ailleurs ajouter plus de corps à notre analyse en

étayant différents aspects de la méthode. Nous aurions ainsi pu:

- accroître notre échantillonnage;
- mesurer quantitativement la lisibilité de chacun des textes;
- mesurer quantitativement l'amélioration apportée à chaque texte au niveau de la lisibilité;
- effectuer différents tests pour les différents critères de lisibilité (typographie, microstructure, macrostructure, etc.);
- établir des objectifs précis de relation d'information pour ces textes;
- construire un questionnaire qui soit en congruence avec ces objectifs;
- inclure dans le questionnaire des épreuves de lecture afin de pondérer les résultats;
- etc.

Mais reconnaissons tout de même à notre approche quelque peu intuitive, ses mérites: elle aura permis l'ouverture d'avenues de recherches variées toutes plus intéressantes les unes que les autres.

SECTION 3 - EN GUISE DE CONCLUSION

Nous avons voulu, par cette recherche et par le bref test que nous avons conçu, examiner et vérifier un postulat de départ qui prétendait que l'on pouvait, en somme, améliorer la qualité de la situation pédagogique en augmentant la lisibilité des manuels scolaires et des autres textes didactiques utilisés dans nos écoles secondaires. Nous avons démontré de quelle façon l'utilisation d'un manuel s'insérait dans, et influait sur, les différents aspects de la situation pédagogique et que conséquemment, le manuel revêtait une importance certaine dans cette situation.

La lecture de différents ouvrages et articles sur le sujet ont confirmé que d'une part la lisibilité jouait un certain rôle dans la rétention de l'informa-

...LA LISIBILITÉ DES MANUELS...

tion et que d'autre part on pouvait réellement améliorer la lisibilité en observant certaines règles, certains principes. Les entrevues auprès de différents enseignants nous ont aussi permis de tirer des conclusions similaires.

Cependant, et c'est là l'un des mérites du test que nous avons effectué, ni la théorie ni la pratique ne nous avait permis d'établir de lien entre la lisibilité, la rétention et la signification d'un texte didactique. Il ne nous est apparu qu'à l'analyse des résultats que **la signification du texte était la condition première de rétention, même si celle-ci croît grâce à la lisibilité.** Ce n'était d'ailleurs pas l'un des objets de ce test qui n'avait d'autres prétentions que d'illustrer la validité des principes typographiques mis de l'avant par la théorie.

Conséquemment, nous ne saurions trop insister auprès des chercheurs québécois pour que se développent de nouvelles avenues de recherches. Pensons, entre autres, à une enquête de grande proportion sur les capacités de lecture des élèves québécois, à une étude des rapports entre signification et rétention, à une étude plus ambitieuse que la nôtre sur l'impact réel de l'amélioration de la lisibilité, etc. Nous croyons en effet qu'il y a lieu de se pencher rapidement sur ces problématiques pour procurer aux enseignants de demain des outils de plus en plus performants. ♦

NOTES:

- (1) C. Caritey, «L'influence du manuel et ses limites», *TRACES*, Vol. 29, N° 5, p. 39.
- (2) C. Laville, «Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante». *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p.80.
- (3) R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, 1988, p. 356.
- (4) N. Bourbeau, *C'est pas lisible! (sic) - La lisibilité des textes didactiques*, Sherbrooke, Publications officielles du Collège de Sherbrooke, 1988, p. 131.
- (5) *Ibid.*, p. 85.
- (6) Il s'agit du document de N. Bourbeau, *op. cit.*.
- (7) F. Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*. Paris, UNESCO, 1979, 290 p.
- (8) N. Bourbeau, *op. cit.*.
- (9) P. Giolitto, *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1986.
- (10) *Ibid.*, p. 125.
- (11) L.E. Hafner & R. Stakenas, *A Study of the Social Studies Reading Achievement and Reading Interests of a Group of Eighth Graders*, pour la référence exacte, consulter la banque de données «ERIC» sous la cote ED317957.
- (12) G.T. Sewall, *American History Textbooks: An Assessment of Quality*, Columbia University Press, New York, 1987.
- (13) D.G.E.R.D., *Devis général de matériel didactique de base - formation générale*, M.E.Q., 1985, p. 28.

BIBLIOGRAPHIE:

- BOURBEAU, Nicole. *C'est pas lisible! (sic) - La lisibilité des textes didactiques*, Sherbrooke, Publications officielles du Collège de Sherbrooke, 1988, pp. 85-92 et pp. 131-138.
- CARITEY, Christophe. «L'influence du manuel et ses limites». Série d'articles dans *TRACES*, Vol. 29, N° 5 (pp. 39-40, 1991), Vol. 30, N° 1 (pp. 39-40, 1992), Vol. 30, N° 3 (pp. 34-35, 1992) et Vol. 30, N° 3 (pp. 24-25, 1992).
- COLLECTIF. «Instruments de travail en histoire et en géographie dans l'enseignement secondaire: revues et manuels». *Recherches Pédagogiques*, N° 53, Paris, Service d'édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale, 1972, 116 p.
- GILLIAND, John. *Readability*. Londres, Hodder & Stoughton, 1972, 128 p.
- GIOLITTO, Pierre. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1986, pp. 125-126.
- HAFNER, Lawrence E. & Robert Stakenas. *A Study of the Social Studies Reading Achievement and Reading Interests of a Group of Eighth Graders*. 1990, 33p.
- HUOT, Hélène. *Dans la jungle des manuels*. Paris, Seuil, 1989, pp. 196-205.
- LAVILLE, Christian. «Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante». *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, pp. 77-90.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, 1988, 680 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Devis général de matériel didactique de base - Formation générale*. Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1985, 39 p.
- RICHAUDEAU, François. *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*. Paris, UNESCO, 1979, 290 p.
- SEWALL, Gilbert T. *American History Textbooks: An Assessment of Quality*. New York, Columbia University Press, 1987.
- TOCHON, François. «Manuels et cahiers: un discours sur papier». *Québec Français*, N° 86, été 1992, pp. 45-48.

Le 32e Congrès de la SPHQ

CAP SUR L'HISTOIRE

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

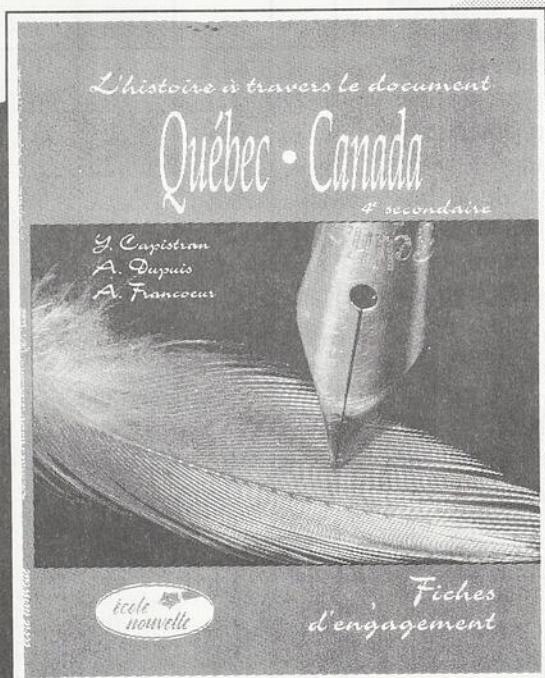
Endroit: Hôtel Plaza Québec

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

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

Stationnement intérieur • La salle à manger: L'Excellence • Le Piano-Bar

Face à 3 centres commerciaux: Place Laurier, Place de la Cité et Place Ste-Foy



Fiches d'engagement ISBN 2-921652-03-X (208 p.)
 Corrigé ISBN 2-921652-04-8 (208 p.)

*L'histoire à travers
 le document*

Nouveauté

Québec • Canada

*Yolande Capiotran
 Aurore Dupuis
 André Francoeur*

4e secondaire

Cet ouvrage présente des textes d'époque et des activités qui mettent en lumière les composantes de l'évolution de la société québécoise et canadienne dans le contexte nord-américain.

Les extraits des documents retenus et les activités suggérées tiennent compte des lignes directrices et des objectifs du programme d'histoire du Québec et du Canada.

*les éditions de
 l'école nouvelle*

166, rue Sainte-Catherine Est
 Montréal (Québec) H2X 1K9
 Tél.: (514) 875-8972

Div. Publication MAG-BEC inc.

Par: **Monique Brunelle**
 Direction de la formation générale
 des jeunes - MEQ

L'épreuve unique de juin 1993

RÉSULTATS DES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE UNIQUE DE JUIN 1993 EN HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Le présent document a pour objet de communiquer les résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1993 en Histoire du Québec et du Canada. Cette épreuve comprenait trente questions réparties en deux sections: la section A, qui comportait vingt-deux questions à réponse choisie, et la section B, qui comportait huit questions à réponse construite. Les élèves inscrits au cours **Histoire du Québec et du Canada (085-414)** doivent subir cette épreuve avec succès pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES).

Échantillon

L'échantillon utilisé dans l'analyse des résultats de l'épreuve comprend 982 élèves, garçons et filles, répartis dans l'ensemble du réseau scolaire québécois (secteur francophone seulement). Les cahiers de réponses ont été recueillis au hasard parmi toutes les écoles du Québec, y compris les écoles privées. Les réponses des élèves ont été transcrites sur des fiches mécanographiques, lues au lecteur optique, puis traitées à l'aide d'un logiciel d'analyse de données.

Moyennes et taux d'échec

Moyenne à l'épreuve	
SECTION A (items 1 à 22)	74,7
SECTION B (items 23 à 30)	52,1
ÉPREUVE (items 1 à 30)	69,3
Taux de réussite	
	77

Résultats selon les items

ITEM	POURCENTAGE DE RÉUSSITE	ITEM	POURCENTAGE DE RÉUSSITE
1.	85,2	16.	66,4
2.	84,1	17.	90,0
3.	80,7	18.	52,8
4.	65,2	19.	74,6
5.	87,0	20.	69,3
6.	81,8	21.	77,2
7.	72,4	22.	69,5
8.	61,0	23.	63,5
9.	75,1	24.	19,0
10.	89,2	25.	70,0
11.	58,4	26.	71,7
12.	53,5	27.	67,3
13.	76,6	28.	69,2
14.	87,7	29.	33,1
15.	85,9	30.	22,8

Les items de la section A sont mieux réussis que ceux de la section B. Bien que les questions de cette seconde partie de l'épreuve ne soient pas à proprement parler des questions à développement pour lesquelles l'élève doit formuler sa pensée et l'exprimer dans un court texte, ce bloc de questions est plus difficile parce qu'on ne propose pas de réponses. L'item à réponse construite est plus exigeant que l'item à réponse choisie.

Résultats selon les habiletés

Décrire	70,5 %
Analyser	73,7 %
Synthétiser	53,4 %

Résultats selon les objets de connaissance

L'Empire français en Amérique	63,0 %
La société canadienne sous le Régime français	71,9 %
La Conquête et les débuts du Régime britannique	80,4 %
Les débuts du parlementarisme	70,9 %
Le Québec et la Confédération	75,9 %
Le développement industriel	70,2 %
Le Québec contemporain	56,9 %

Distribution des réponses aux items à réponse choisie (choix multiples), en pourcentage

	A	B	C	D
1.	85,2	4,6	3,4	6,7
2.	1,3	10,9	84,1	3,8
3.	5,5	6,9	6,7	80,7
4.	14,7	65,2	14,8	5,2
5.	87,0	3,7	8,8	0,5
6.	0,8	11,7	81,8	5,6
7.	6,9	8,4	72,4	12,2
8.	11,0	16,7	61,0	11,2
9.	2,8	75,1	15,4	6,7
10.	89,2	2,5	5,9	2,4
11.	10,1	58,4	6,9	24,4
12.	53,5	18,2	13,5	14,7
13.	18,5	2,8	76,6	2,1
14.	5,8	0,5	5,9	87,7
15.	3,7	4,4	5,8	85,9
16.	12,0	66,4	3,7	17,9
17.	2,1	5,8	90,0	2,1
18.	6,7	52,8	36,5	4,0
19.	74,6	8,1	13,7	3,5
20.	2,2	4,0	24,4	69,3
21.	2,8	77,2	6,1	13,8
22.	12,4	69,5	16,1	1,5

Commentaires sur les items auxquels les élèves ont échoué

<u>Item 11</u>	
Réussite	58,4%
Discrimination	0,48

L'élève doit choisir, parmi six documents, les trois qui caractérisent la société du Bas-Canada durant la première partie du 19e siècle.

La majorité des élèves (82,8 p. 100) ont associé deux des trois documents, soient le graphique qui présente la production de blé déficitaire durant cette période et la photo qui montre le commerce du bois. Cependant près de 25 p. 100 ont choisi le commerce triangulaire plutôt que le dessin montrant la traversée des britanniques et représentant une forte immigration.

<u>Item 12</u>	
Réussite	53,5 %
Discrimination	0,58

L'élève doit associer deux événements, la Confédération et la pendaison de Louis Riel, à la période 1860-1890.

Un peu plus de la moitié seulement ont réussi cet item. Les autres élèves ont choisi à peu près également les lettres B), C) et D). C'est la première fois que l'on présentait une ligne du temps de cette façon, c'est-à-dire en demandant à l'élève de choisir des événements qui se sont déroulés à une période donnée. Habituellement, on lui donne un ou des événements et on lui demande de choisir une période de temps. Est-ce là que réside l'explication de cet échec? L'encadré groupait pourtant deux événements essentiels de cette période.

<u>Item 18</u>	
Réussite	52,8 %
Discrimination	0,48

L'élève doit associer trois événements, une vague de forte immigration, la création des provinces de Saskatchewan et d'Alberta et le droit de vote des femmes au fédéral à la période 1900-1930.

Un peu plus de la moitié des élèves ont réussi cet item (52,8 p. 100), mais plus d'un tiers (36,5 p. 100) ont choisi la période 1930-1960. Encore une fois, les élèves montrent qu'ils ne maîtrisent pas la ligne du temps et que l'ordre chronologique des événements ne se place pas toujours de façon logique dans leur esprit.

<u>Item 24</u>	
Réussite	19,0%
Discrimination	n.d.

L'élève doit, à l'aide de deux textes, indiquer l'activité économique dominante en Nouvelle-France et deux de ses effets sur le développement de la colonie auxquels les textes font allusion.

86,4 p. 100 des élèves ont répondu correctement à la première partie. Seulement 19 p. 100 ont répondu correctement à la deuxième partie. Plusieurs élèves ont répondu en copiant un extrait du texte plutôt qu'en en dégagant l'idée principale. Si l'on avait demandé qu'un seul effet, 34,4 p. 100 auraient réussi. C'est mieux, mais ce n'est pas satisfaisant. C'est l'item le plus faible de l'épreuve. Peut-être est-ce dû au fait que c'est une tâche nouvelle à laquelle peu d'élèves ont été préparés.

<u>Item 29</u>	
Réussite	33,1%
Discrimination	n.d.

L'élève doit nommer le débat auquel trois documents font références: une photo du premier ministre Pierre Trudeau, en compagnie de la Reine Élisabeth II, le jour de la promulgation de la *Loi constitutionnelle de 1982*, un extrait de journal concernant l'Accord du lac Meech et un autre concernant le rapport Allaire.

Il est difficile d'expliquer pourquoi si peu d'élèves (33 p. 100) ont réussi cet item. Il semble que ces derniers éprouvent des difficultés à associer ces trois questions à un seul débat. En effet, plusieurs élèves ont répondu en énonçant le sujet de la photo ou d'un des extraits d'articles de journal.

<u>Item 30</u>	
Réussite	22,8%
Discrimination	n.d.

L'élève doit choisir, parmi six événements, les deux qui se rapportent à la Révolution tranquille, soient la nationalisation de l'électricité et la création de la Caisse de dépôt et placement du Québec.

Plusieurs élèves ont choisi la création de la Caisse de dépôt et placement du Québec, mais ils ont ajouté le projet hydroélectrique de la Baie-James, montrant ainsi qu'ils confondent les deux périodes 1960-1970 et 1970-1980. D'autres ont choisi l'enlèvement de James R. Cross par le F.L.Q. confondant peut-être révolution tranquille et révolution armée. Est-il possible que les connaissances du module 7 ne soient souvent qu'effleurées et que les élèves n'aient pas suffisamment de temps pour les assimiler et réaliser ainsi un véritable apprentissage?

...L'ÉPREUVE UNIQUE...

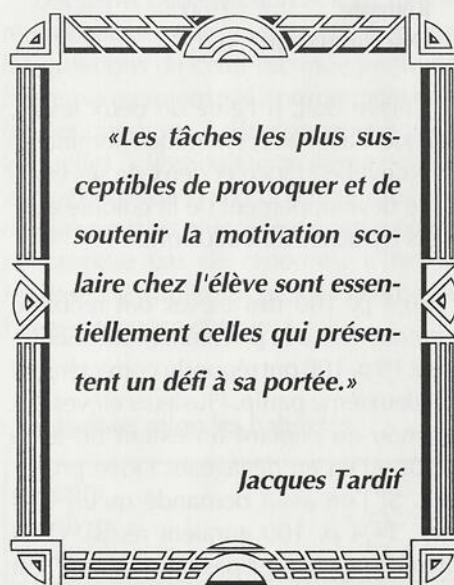
En conclusion, nous pouvons dire qu'au regard d'une note de passage de 60 sur 100, les résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1993 nous permettent de reconnaître la maîtrise de leur apprentissage en Histoire du Québec et du Canada, puisqu'ils ont montré leur capacité à réaliser des tâches évaluatives dans l'ensemble du programme.

Depuis 1987, la capacité des élèves à situer un événement, une période dans le temps n'a pas toujours été maîtrisée. Dans l'épreuve de juin dernier, les items 4, 12, 18 et 22 demandaient à l'élève de situer une période ou un événement sur une ligne du temps, ou d'ordonner chronologiquement des événements. La moyenne de la réussite à ces items est de 60,3 p. 100. Ce n'est pas une maîtrise très forte, mais ce résultat montre une compétence suffisante. Par ailleurs, l'habileté à synthétiser n'est pas maîtrisée. Elle demeure toujours l'habileté la moins réussie parce qu'elle est la plus complexe. Parmi les items échoués, trois des six items mesurent cette habileté.

En ce qui a trait aux objets de connaissance, les élèves montrent une compétence suffisante dans presque tous les sujets. En effet, les items qui se rapportent au Québec contemporain ne sont réussis que par 57 % des élèves. Ce sont les connaissances qui se rapportent au module 3, la Conquête et les débuts du régime britannique qu'ils maîtrisent le mieux. Viennent ensuite le module 5, le Québec et la Confédération et le module 2, la société canadienne sous le régime français. En juin 1993, les résultats des élèves aux items qui se rapportent au module 1, l'Empire français d'Amérique sont plutôt faibles, mais ils s'expliquent par la réussite de 19 % à l'item 24. Si on exclut ce résultat et qu'on ne tient compte

que des items 1, 2 et 23, la moyenne sera de 77,6 %. On peut toutefois regretter que les élèves ne maîtrisent pas les connaissances relatives au Québec contemporain, car ce module est, en définitive, la finalité du programme d'Histoire du Québec et du Canada.

La présente analyse vaut pour l'ensemble des élèves francophones du Québec. Il se peut que dans votre milieu, pour vos groupes d'élèves, la situation soit quelque peu différente. Une analyse attentive des résultats permettra de dégager les forces et les faiblesses de vos élèves et de modifier, au besoin, la planification de l'enseignement. ♦



sphq

600, rue Fullum, 6e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Tél.: SPHQ (418) 692-5623
CPIQ (514) 873-3196

FORMULAIRE D'ADHÉSION

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

NOM

PRÉNOM

ou
NOM DE L'ORGANISME

à l'attention de

ADRESSE

n° rue

ville

code postal

téléphone rés. ()

bur. ()

FONCTION

professeur

étudiant

directeur

cons. pédago.

NIVEAU

primaire

secon.: 2e, 4e, 5e

collégial

universitaire

autres (précisez)

école - prim. ou secon.

com. scolaire:

autres organismes (précisez)

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

02 Saguenay-Lac-St-Jean

03 Québec

04 Trois-Rivières

05 Estrie

06.1 Nord de Montréal

06.2 Sud de Montréal

06.3 Île de Montréal

07 Outaouais

08 Abitibi-Témiscamingue

09 Côte-Nord

COTISATION ANNUELLE

Individu: 50\$ Organisme: 60\$ Étudiant: 22\$ Retraité: 30\$

Date: Chèque: Mandat:

DEUXIÈME ÉDITION DEUXIÈME

EN

GUY DAUPHINAIS

DE LA PRÉHISTOIRE

DEUXIÈME ÉDITION DEUXIÈME ÉDITION

PARU

DEUXIÈME ÉDITION DEUXIÈME ÉDITION

AU SIÈCLE ACTUEL

DEUXIÈME ÉDITION



DEUXIÈME SECONDAIRE

DEUXIÈME ÉDITION DEUXIÈME ÉDITION

EPI ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE INC.

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

Plaidoyer pour l'histoire contemporaine

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

La Yougoslavie s'écroule, on s'égorge à Kigali, la terreur règne en Haïti et le feu couve en Afghanistan. La Russie se livre à de périlleuses contorsions pour revêtir des habits couleur de capitalisme, des fissures de plus en plus apparentes minent la muraille idéologique chinoise pendant que l'Afrique du Sud conjugue son histoire au futur, sur fond d'égalité raciale. L'Europe gâche le mortier, taille les pierres et peaufine les plans d'agrandissement et de consolidation de l'édifice qu'elle a érigé sur les ruines de l'Empire nazi. La fière Albion a renoncé à son insularité.

Le monde bout, la planète surchauffe et les «grands» ne savent plus où donner qui du goupillon, qui de l'aide ou de la sanction économique, qui du «casque bleu». Toute cette réalité s'étale aux premières pages des journaux, déborde de l'écran du téléviseur, envahit notre quotidien. On s'interroge: «Pourquoi les Serbes? Comment Cédras? Où l'horreur? Quand la paix?»

Le monde contemporain garde cependant son mystère pour tous ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'en étudier les principaux aspects, d'appréhender les forces qui s'y affrontent ou de sonder la profondeur des idéologies qui l'ont façonné. C'est hélas! le lot du plus grand nombre. Du moins au Québec. Car ici, à l'époque où la télévision nous montre en direct le débarquement de soldats en Somalie ou l'attaque du siège du gouvernement russe par des groupes réactionnaires, un individu peut obtenir un Diplôme d'études secondaires, un Diplôme d'études collégiales, voire un Doctorat, sans posséder la moindre notion d'histoire du XXe siècle. Tout ça avec la bénédiction des responsables de l'Éducation.

Il est nécessaire d'insérer l'étude de l'histoire du monde contemporain dans le profil de formation de base. Est-il besoin d'un long discours, d'une savante démonstration, pour en convaincre tous ceux qui détiennent le pouvoir de changer les choses? Hélas! il semble bien que ce soit le cas.

À l'heure du «village global», il devrait pourtant être évident que nous sommes citoyens du monde tout autant que de notre propre pays. L'interdépendance — d'abord économique, puis politique —, empiète de plus en plus sur le domaine culturel. La sauvegarde de l'identité nationale devient de plus en plus difficile devant le rouleau compresseur des tendances hégémoniques de certaines nations. L'État, pour tenir sa place dans la «Coupe du monde», doit pouvoir compter sur des citoyens éclairés qui comprennent les enjeux. La connaissance de l'histoire contemporaine devient ici essentielle.

Comment comprendre le malaise que suscite la crise yougoslave, par exemple, si l'on ignore le contexte qui a mené aux accords de Munich en 1938? Comment accepter que l'on intervienne au Rwanda, en Somalie, en Haïti ou ailleurs si l'on ne sait pas que la «non-ingérence» a permis, il y a un peu plus de cinquante ans, que se répande la peste brune? Peut-on analyser une crise économique sans se référer à celle qui a sévi au début des années trente? La répugnance que certains éprouvent devant le totalitarisme et la dictature ne plonge-t-elle pas ses racines dans un passé international récent? L'inquiétude que font naître l'accession au pouvoir de certains individus et la résurgence d'une nouvelle forme de fascisme est-elle dénuée de tout fondement? Nous comprenons tous la place que la connaissance de l'histoire contemporaine occupe dans ce tableau complexe.

Il ne devrait plus être à démontrer que la connaissance de l'histoire permet à l'individu de se situer par rapport au monde qui l'entoure. Savoir d'où l'on vient est essentiel à quiconque souhaite comprendre le présent et orienter son avenir. Ce qui est vrai pour un individu l'est tout autant pour un peuple, une nation.

Ceux qui, au ministère de l'Éducation, réfléchissent à ce qui doit constituer la formation fondamentale doivent absolument comprendre qu'il faut à tout prix y inclure l'étude de l'histoire contemporaine. Ce serait faire preuve de négligence que de passer outre à cette obligation. D'abord parce que ce serait priver la population du principal outil qui puisse lui permettre d'appréhender les diverses facettes du quotidien. Ensuite, parce qu'il n'est plus possible à un pays de vivre en vase clos, à l'abri des influences extérieures; dans ce contexte, des citoyens à la tête «bien faite» ne peuvent que représenter un atout de premier ordre.

Quant on mesure l'espace occupé par l'enseignement des mathématiques et des sciences — qui sont essentielles elles aussi, mais auxquelles on a, à mon humble avis, accordé une place démesurée —, il faut bien reconnaître que les sciences humaines et, particulièrement, l'histoire contemporaine font partie des parents pauvres de l'éducation.

Il est plus que temps que la situation soit corrigée et que l'on mette fin à cette ère où un candidat au Diplôme d'enseignement secondaire peut encore croire que les Chinois sont des mangeurs de riz, que la Russie ne produit que des joueurs de hockey et que la France est un pays scientifiquement sous-développé.

Que Cléo vienne à notre secours! ♦

Du Plateau Mont-Royal à Lüneburg

Témoignage d'un ancien combattant

N.D.L.R.

En cette année de commémoration du débarquement en Normandie, **TRACES** a recueilli le témoignage de monsieur Roger Gaudet, l'un de nos nombreux compatriotes à avoir joué un rôle actif lors du Second conflit mondial.

TRACES: Vous avez participé à la Deuxième Guerre. Comment avez-vous vécu cet événement?

R. Gaudet: D'abord, j'étais volontaire. Dans l'aviation. Mais pas comme pilote; moi, j'étais chauffeur. J'ai d'abord été posté à Lachine, puis envoyé à Montréal-Est où je conduisais une semi-remorque qui servait d'autobus pour le personnel. J'ai été un an là. Puis on a demandé des volontaires pour se rendre de l'autre côté. On cherchait des célibataires pour garder le plus possible les gens mariés au Canada. Je me suis offert. Au début, on ne voulait pas me laisser partir parce qu'on avait besoin de moi pour conduire l'autobus. Mais j'ai fini par partir. D'abord, je suis retourné à Lachine, puis de là, nous avons pris le train pour Moncton, au Nouveau-Brunswick. Là, on nous a initiés: «From now on, you're not any more RCAF, you are RAF».

TRACES: Parce que la R.C.A.F., ça n'existait pas ?

R. Gaudet: Ça n'existait pas de l'autre côté; ça existait seulement ici. De Moncton, on nous a amené par train au lieu d'embarquement, dans un hangar sur le port. On était encadré par l'armée, il fallait embarquer; on ne pouvait pas se sauver.

La traversée a duré 14 jours. Rendu en Angleterre, on nous a encore mis dans un train qui nous a débarqué à Bournemouth. C'est une place d'été, avec de gros hôtels. Un peu comme en Floride. Il y avait une grande salle qui servait aux repas. On avait quelques exercices. Le reste du temps, on était libre. Un beau matin, j'ai été nommé avec deux autres pour aller prendre un poste de chauffeur au Tactical Air Force. On nous a donné un billet de train

et on est parti pour Red Hill près de Londres.

Arrivé sur place, notre unité était déménagée. On s'est rapporté à des Anglais qui nous ont fait coucher dans un bâtiment en tôle ondulée. Tout à coup, les sirènes se sont mises à hurler, les ACAC (les canons antiaériens) sont entrés en action, puis des morceaux de shrapnell qui descendaient. On est sorti à l'extérieur pour voir ce qui arrivait... mais on n'était pas gros. On n'avait jamais vu d'action jusque là. On voyait les avions, les projecteurs, les balles traçantes. C'était comme un feu d'artifice!

Le lendemain matin, le camion qui venait chercher la poste nous a amenés à notre unité. Pendant les 11 mois qui ont suivi, on déménageait souvent. On sentait qu'on nous préparait pour traverser, mais on ne savait rien. Une bonne journée, on déménage dans les environs de Portsmouth. Là, on a eu la messe, la communion sans confession; puis on nous a avertis: «Vous embarquez!»

On est monté avec nos camions sur un bateau qui ouvrait à l'avant. Ça devait être la 3e ou la 4e journée...

TRACES: Donc, le 9 ou le 10 juin ?

R. Gaudet: ...à peu près ça. Arrivés de l'autre côté de la Manche, on est descendus dans l'eau. Ça devait être à marée haute, parce qu'il n'y avait à peu près pas de plage là où on est débarqué. Je pense que c'était à Port-en-Bessin.

TRACES: C'était sur Gold ?

R. Gaudet: Gold, oui.

TRACES: Une des plages de débarquement anglaises ?

R. Gaudet: On faisait partie des Anglais.

TRACES: L'armée qui vous devançait, c'était l'armée anglaise ?

R. Gaudet: On suivait l'armée anglaise. L'armée canadienne était juste à côté. Les Américains aussi. On était entre les deux. Tous nos officiers étaient des Anglais. En tout cas, les miens.

Notre escadrille, la 400, n'était pas armée; on faisait de la photographie. Les avions volaient seulement quand il faisait beau, seulement quand ils pouvaient prendre des photos. Ils pouvaient photographier jusqu'à 30 000 pieds d'altitude.

TRACES: Quelle est l'impression qui vous reste du moment où vous êtes arrivé sur la plage avec votre camion ?

R. Gaudet: On pouvait pas s'imaginer. On est débarqué. C'était calme. On est arrivé sur la plage. On y est resté deux jours.

TRACES: Sur la plage ?

R. Gaudet: Sur la plage. On couchait sous nos camions. On n'était pas loin de Caen; quelque part entre Caen et Bayeux. On attendait que le terrain d'aviation soit prêt. Le bateau qui nous avait amenés restait au large. On nous avait interdit de tirer si un avion ennemi se présentait. Ça n'était pas notre travail.

Deux nuits de suite, à 11 heures, les avions allemands sont venus nous mitrailler et lâcher quelques obus; puis ils s'en retournaient.

TRACES: Vous n'aviez pas d'abri...

R. Gaudet: Pas d'abri. On se cachait sous nos camions. S'il y a quelque chose de dangereux, c'est ça. C'est vrai qu'on transportait du matériel qui ne pouvait pas réellement prendre en feu. Mais quand même...

TRACES: Lorsqu'on vous a prévenus que vous vous embarquiez pour la France, étiez-vous au courant que le débarquement avait eu lieu le 6 juin ?

R. Gaudet: Oui. Ils nous ont avertis. De toute façon, vu la mission qu'on avait, on savait qu'on ne pouvait pas être les premiers; il fallait d'abord que l'armée libère. Mais il y avait quand même des batailles.

Quand nous avons occupé le premier aéroport, il y a eu trois jours sans que nos avions puissent décoller: les Allemands étaient au bout de la piste et ils tiraient dessus.

...DU PLATEAU MONT-ROYAL...

TRACES: *Quand vous étiez en Angleterre, juste avant que le débarquement ait lieu, avez-vous eu l'impression, à un moment donné, que le moment approchait?*

R. Gaudet: Pas seulement une impression. Quelques jours auparavant, on nous a distribué de l'argent français et on nous a expliqué combien ça valait. Puis il y avait d'autres signes: pendant les derniers jours, nous avons été consignés au camp. Il n'était plus possible de sortir; il n'y avait plus de permissions. On savait que ça s'en venait. On se disait: «Si c'est pas pour aujourd'hui, c'est pour demain». Quand on a eu la messe et la communion, là on a compris avant qu'on nous le dise.

TRACES: *Donc vous êtes traversés et vous avez passé deux jours sur la plage. Ensuite, ça s'est passé de quelle façon?*

R. Gaudet: Ça s'est passé très vite. On n'est jamais resté plus de 8 jours au même endroit. Une fois Caen libéré, ça a rentré «comme dans le beurre».

TRACES: *Les pilotes de votre unité effectuaient des missions à tous les jours?*

R. Gaudet: Ils en faisaient parfois deux ou trois. Quand ils revenaient, les photos étaient développées et l'Intelligence Service les analysait. Ça servait à l'armée pour avancer.

TRACES: *Au cours de vos déplacements, vous est-il arrivé de sentir de près la présence de l'armée ennemie?*

R. Gaudet: Le soir, très souvent. Plus on a été avancé, plus on a senti l'ennemi. Une fois, en Hollande, il a fallu évacuer l'aéroport trois soirs de suite. Il y avait un pont qui avait été bombardé. Le terrain d'aviation se trouvait sur un côté du canal; nous on couchait sous la tente de l'autre côté, près d'un bois. Un de ces soirs, un officier de l'Intelligence Service se trouvait avec nous; il avait capoté avec sa Jeep et il était blessé à la colonne vertébrale. Il était par terre, dans le bois, et il ne pouvait plus bouger. L'officier m'a donné l'ordre de rester près du blessé et de le faire fumer

autant que possible. Je suis resté tout seul pendant que les autres allaient chercher une ambulance et un médecin. C'était la nuit. Je voyais passer les balles dans le bois. Je faisais fumer mon blessé. Mais, la nuit, le feu de ta cigarette, ça se voit de loin; il ne fallait pas que je me fasse voir... Je n'étais pas gros.

Il y a eu aussi l'attaque du 1er janvier 1945. Ça a été un vrai feu d'artifice: les camions citernes sautés, en feu... Il y avait trois escadrilles sur le terrain, 90 avions. Quand les Allemands sont partis, il n'en restait que quatre ou cinq. Trois jours plus tard, tout avait été nettoyé, les avions avaient été remplacés, ça ne paraissait plus.

Il y avait aussi les pièges cachés par exemple sous des cadavres. On nous avait avertis de ne pas toucher aux animaux morts ni même aux soldats; plusieurs ont été blessés ou tués...

TRACES: *Dans la position où vous vous trouviez, vous sentiez-vous en sécurité ou aviez-vous peur?*

R. Gaudet: De façon générale, on n'avait pas peur; on avait un travail à faire et on ne pensait pas au danger. Quand on nous attaquait, là, c'est sûr: «veux, veux pas», t'as peur.

TRACES: *Jusqu'où vous êtes-vous rendu?*

R. Gaudet: Jusqu'à Lüneburg, en Allemagne. On a été les premiers à traverser le Rhin. Toujours derrière l'armée, bien sûr.

TRACES: *Une fois en Allemagne, vous avez été en contact avec la population. Comment cela se passait-il?*

R. Gaudet: Ça se passait très bien. Les campagnes n'avaient pas été bombardées...

TRACES: *Mais vous étiez des ennemis...*

R. Gaudet: Oui, mais ça ne marchait pas comme ça. On faisait la tournée, par exemple, pour aller chercher des oeufs. On leur donnait des cigarettes ou du cho-

colat pour avoir des oeufs. Ça se passait bien. La population allemande ne nous a jamais créé de difficultés.

Près de Lüneburg, il y avait un camp de prisonniers. À tous les matins, un chauffeur partait tout seul pour aller chercher des prisonniers qui travaillaient pour nous. Il n'y a jamais eu de problèmes. Au contraire! les gars se battaient pour venir travailler pour nous. Ils nettoyaient, ils lavaient les planchers, ils réparaient les camions... Nous leur donnions des cigarettes, du chocolat; ils mangeaient avec nous.

TRACES: *Vous ne craigniez pas le sabotage?*

R. Gaudet: Pas du tout. On les traitait bien. On les arrêtait de travailler pour fumer, prendre un café, une bière, etc. Le soir, on leur donnait un paquet de cigarettes... Nous autres, on en avait tant qu'on voulait. Non, on n'a jamais eu de difficultés. Les relations avec la population, ça dépend beaucoup des gens. Il y en a qui provoquent les difficultés.

Au fond, les Allemands, à part les SS, ils étaient comme nous autres: ils étaient obligés d'aller à la guerre.

TRACES: *Où étiez-vous lorsque la guerre s'est terminée?*

R. Gaudet: J'étais à Lüneburg. Moi, je suis reparti pour l'Angleterre parce que j'avais signé pour aller dans le Pacifique. Mais, quand je suis arrivé à Londres, la guerre était finie là aussi. J'ai passé les derniers six mois à conduire le camion de la poste. J'ai été rapatrié en janvier 1946 et j'ai été démobilisé en mars. Ça fait 50 ans, mais, la guerre, on n'oublie jamais ça. ♦

Par: **Pierre Michaud**
Enseignant - C.S. des Trois-Lacs

Du côté de l'UQAM

Les professeurs et les étudiants du milieu universitaire s'impliquent annuellement dans des projets de recherche qui conduisent, dans le cas de ces derniers, à l'obtention d'une maîtrise ou d'un doctorat en histoire. Dans un article précédent (Vol. 29, No. 1, p. 40), **Traces** a déjà retenu quelques titres de recherches effectuées à l'Université de Montréal et susceptibles d'intéresser les enseignants en histoire. Nous récidivons, cette fois-ci, en présentant une liste non exhaustive des recherches en cours à l'Université du Québec à Montréal. Les données pour l'année 1993-1994 ont été fournies par le département d'histoire ainsi que par le Décanat des études avancées et de la recherche de l'UQAM.

A. RECHERCHES EN COURS DES PROFESSEURS

AUBERGER, Janick
"Une histoire du lait et des laitages dans l'Antiquité".

BURGESS, Joanne
"La construction du pont Jacques-Cartier de Montréal, 1920-1934: une histoire économique et sociale".

COHEN, Yolande
"Le métier d'infirmière : histoire d'une vocation".

COMEAU, Robert
"Histoire du parti libéral du Québec sous Georges-Émile Lapalme (1950-1958) et Jean Lesage (1958-1969)".

DEPATIE, Sylvie
"Laboureurs et journaliers de la plaine de Montréal au XVIIIe siècle".

FECTEAU, Jean-Marie
"Émergence et évolution historique de l'enfermement: le cas de Montréal, 1850-1912".

"Histoire du droit au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours".

HÉBERT, Michel
"Genèse de l'État français à la fin du Moyen-Age: communications et société". En collaboration avec John V. Drendel.

LIMOGES, Camille
"L'évaluation sociale des technologies: production, diffusion et appropriation des nouvelles technologies et des savoirs scientifiques et technologiques".

LINTEAU, Paul André
"Les élites politiques de Montréal, 1884-1914".

ROBERT, Jean-Claude
"L'axe laurentien, espace, économie, société: le Québec central au XIXe siècle".

ROY, Fernande
"Les journalistes québécois au tournant du siècle".
"Histoire des médias au Québec".

B. RECHERCHES EN COURS DES ÉTUDIANTS

Thèses de doctorat

CASTONGUAY, Stéphane
"Protection des cultures, conservation de la nature : l'entomologie économique du Canada, 1929-1979". Direction: Camille Limoges et Jean-Claude Robert.

CHARLES, Aline
"Histoire de la vieillesse féminine au Québec depuis 1940". Direction: Nadia Fahmy-Eid et Francine Bélanger-Descares.

CUCCIOLETTA, Donald
"Le théâtre populaire à Montréal (1920-1935). Expression de l'américanité du Québec". Direction: Fernande Roy et Albert Desbiens.

DAUPHINAIS, Luc
"Les enjeux du pouvoir local à Montréal au début du 20e siècle". Direction: Paul-André Linteau et Jean-Pierre Collin.

GUÉRARD, François
"La santé publique dans deux villes du Québec de 1887 à 1939 Trois-Rivières et Shawinigan". Direction: Paul-André Linteau et Camille Limoges. (Thèse complétée).

LACOMBE, Alain
"La pensée économique de Robert-Errol Bouchette (1863-1912)". Direction: Fernande Roy et Jean-Claude Robert.

LÉVESQUE, Michel
"L'implantation d'une nouvelle culture organisationnelle au sein du Parti libéral du Québec sous Georges-Émile Lapalme et Jean Lesage (1950-1969)". Direction: Jean-Marie Fecteau, Robert Comeau et Richard Jones.

LOPES, Duarte
"Les Portugais de Montréal (1957-1975). Histoire d'une immigration". Direction: Yolande Cohen et John Zucchi.

MARQUIS, Dominique
"La presse catholique au Québec: 1910-1940". Direction: Fernande Roy et Joanne Burgess.

MÉNARD, Sylvie
"Émergence et développement des institutions pour garçons délinquants et en danger à Montréal, 1850-1910". Direction: Jean-Marie Fecteau et Jean Trépanier.

...DU CÔTÉ DE L'UQAM...

PICHÉ, Claude

"L'interprétation des discours historiographiques au musée: les institutions muséales historiques québécoises, des origines à nos jours". Direction: Camille Limoges et Michel Grenon.

PICHÉ, Lucie

"Femmes et mouvements sociaux: le cas de la Jeunesse ouvrière catholique féminine (1931-1971)". Direction: Nadia Fahmy-Eid et Fernande Roy.

RICHARD, François

"Identité et diplomatie à Kahnawake, 1750-1850". Direction: Pierrette Désy et Jean-Claude Robert.

ROBITAILLE, Jean-Pierre

"La construction du charlatan au XIXe siècle: le cas québécois". Direction: Fernande Roy et Camille Limoges.

SABOURIN, Hélène

"P.-J.-O. Chauveau (1820-1890): une relecture obligée". Direction: Fernande Roy et Yves Gingras.

TREMBLAY, Marie-Josée

"Les femmes dans la prison de Montréal au tournant du siècle (1873-1914): leurs crimes, leurs peines". Direction: Jean-Marie Fecteau et Danielle Roberge.

Mémoires de maîtrise

ARRIAGA, Gonzalo

"Robert Rumilly: historien du Québec et polémiste d'extrême droite: 1945-1958".

BEAUDOIN, Philippe

"Les comportements matrimoniaux des Irlandais de la paroisse Notre-Dame de Montréal (1835-1861)".

BEAUREGARD, Louise

"Les industriels de Saint-Hyacinthe, 1880-1914: la formation d'un groupe social".

BERRARDELLI, Claude

"Les rapports entre le commerce des fourrures et l'agriculture dans une paroisse québécoise".

BONNIER, Lucie

"Patronage féminin et service social dans un quartier ouvrier de Montréal (1930-1945)".

BOUCHARD, Céline

"Un journal en milieu rural dans les années 1830: *l'Écho du pays* (St-Charles)".

BOUCHARD, Louise

"Le "Montreal Board of Trade": 1842-1900".

CAREY, Luc

"Les conditions de logement à Montréal 1880-1900: les maisons de fond de cour".

CAUX, Rachel

"Les fabriques de transformation de la production laitière au Québec (1870-1910)".

DANSEREAU, Bernard

"Le mouvement ouvrier montréalais et la crise de la conscription: 1916-1918".

FOISY, Martine

"La formation de la discipline des mathématiques au Québec de 1945 à nos jours".

GAUTHIER, Barbara Ann

"Diffusion de la culture scientifique et technique: le journal *La Presse* 1920-1950".

GÉLINAS, Nathalie

"La population d'un quartier industriel: clivages ethniques et clivages sociaux dans le faubourg Sainte-Anne 1830-1880".

GIROUX, Eric

"Les policiers à Montréal: travail et rapports avec la société, 1865-1924".

GOSELIN, Line

"Les femmes journalistes québécoises 1870-1930".

HERVAS, Roberto

"L'immigration chilienne à Montréal depuis 1973".

JANSON, Gilles

"Le sport chez les Canadiens-français de Montréal au XIXe siècle". (Mémoire complété).

MALISSARD, Pierrick

"Le mouvement scientifique au Québec et les cercles des jeunes naturalistes 1931-1961". (Mémoire complété).

NADEAU, Laurence

"La contestation sociale et politique au Québec à travers son cinéma documentaire et de fiction de 1960 à 1976".

POULIN, Chantal

"Le modèle féminin véhiculé par le guidisme au Québec (1940-1966)".

RÉGIMBALD, Patrice

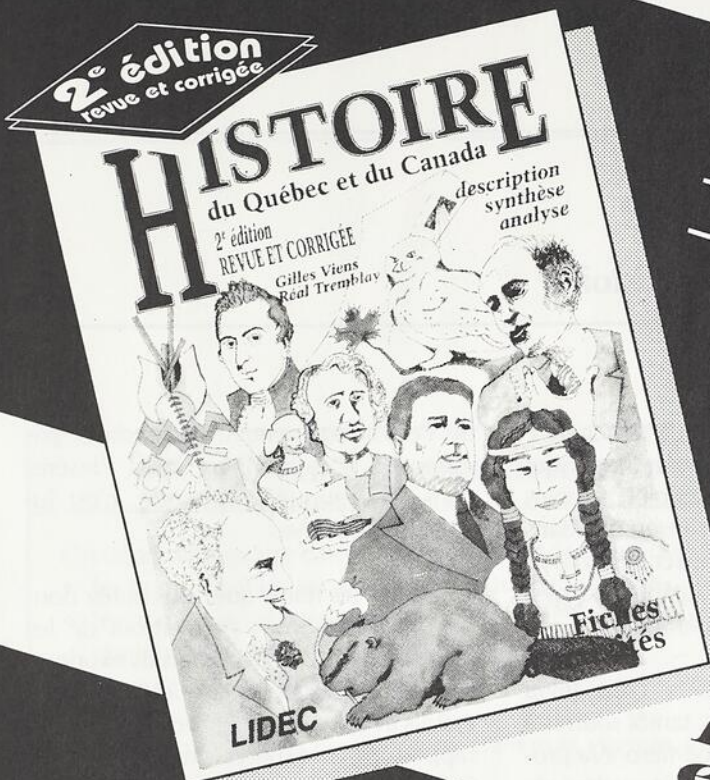
"Urbanisation et croissance urbaine: Joliette 1850-1900".

RYAN, Pascale

"La pensée économique de François-Albert Angers de 1937 à 1960: la recherche de la troisième voie". (Mémoire complété).

SAVARIA, Jocelyne

"Le secteur manufacturier des aliments et boissons à Montréal, 1871-1921". ♦



HISTOIRE

Réal Tremblay, Gilles Viens
du Québec et du Canada
DESCRIPTION • SYNTHÈSE • ANALYSE

- Des activités qui permettent une mise à jour du personnel politique du Canada et du Québec contemporain.
- Couvre le Québec et le Canada contemporain jusqu'à l'ALÉNA.
- Couvre tous les objectifs du programme d'Histoire nationale tels que définis par le MÉQ.

4^e secondaire

- ✓ FICHES D'ACTIVITÉS
ISBN 2-7608-4590-7 (224 p.)
- ✓ CORRIGÉ DES FICHES D'ACTIVITÉS
ISBN 2-7608-4589-3 (242 p.)

Nouveauté

De temps en temps

Gaëtan St-Arnaud et Yves Belzile
Histoire du Québec et du Canada

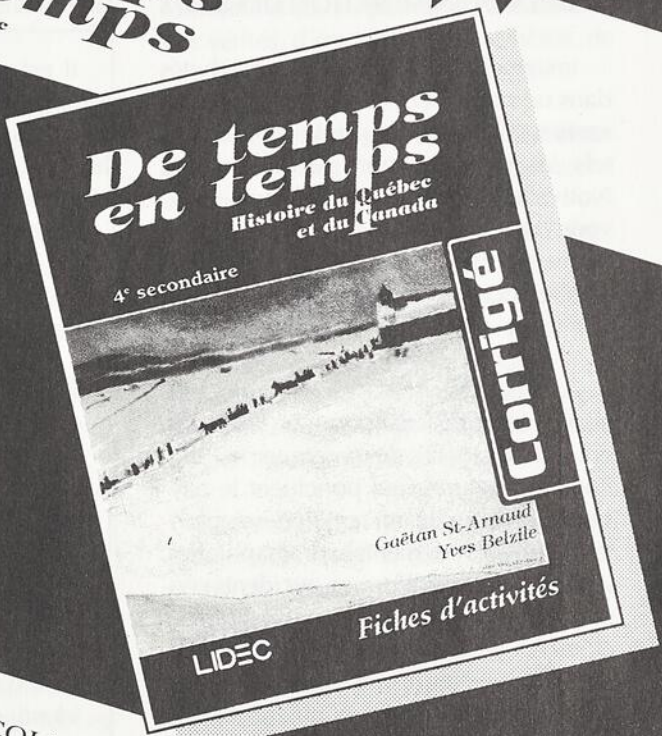
4^e secondaire

- De Jacques Cartier à Maurice Richard, de la fourrure à la baie James, de la Conquête au Lac Meech, il y a du temps: le temps de l'Histoire et celui qu'on prend pour s'y intéresser... de temps...
- 200 pages d'exercices originaux;
- caricatures désopilantes;
- graphiques, cartes, tableaux et schémas;
- nombreuses photos;
- conforme aux objectifs du programme.

Fiches d'engagement
ISBN 2-7608-4597-4
(208 p.)

Corrigé des fiches
ISBN 2-7608-4598-2
(208 p.)

Nouveauté



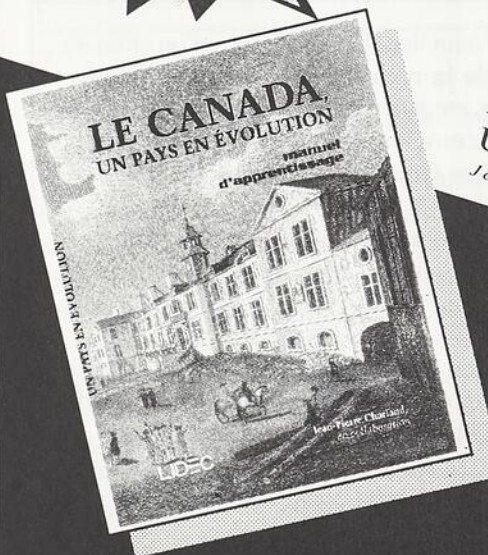
HISTOIRE DU CANADA COLLÉGIAL

LE CANADA, UN PAYS EN ÉVOLUTION

Jean-Pierre Charland

La période étudiée s'étend du début de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours. Cet ouvrage répond aux exigences du programme du ministère de l'Éducation. L'exposé obéit à un plan très net et très apparent. Ainsi, d'un premier coup d'œil, l'élève pourra mesurer sa tâche et en discerner les éléments; il saura où il va et par quel chemin.

ISBN 2-7608-4584-2
(592 p.)



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

La toponymie

Précieuse alliée de l'histoire

Par: **Mario Filion**
Historien

L'histoire de l'histoire révèle que l'historien a souvent fait appel à d'autres disciplines, un peu égoïstement appelées « sciences auxiliaires de l'histoire », pour l'aider à mieux saisir les multiples et complexes dimensions du passé. La toponymie est l'une d'entre elles. Pourtant la toponymie ne se décrit ni comme auxiliaire, ni comme branche d'aucune autre science. Elle se dit autonome. Elle se veut globale, elle se prétend totale.

DE LA DÉNOMINATION DES LIEUX

Imaginez-vous tout à coup parachutés dans un nouvel environnement qui vous serait totalement étranger. Imaginez-vous tels les pionniers transplantés dans la Nouvelle-France du 17^e siècle. Imaginez-vous, hier et ailleurs, avec votre bagage de connaissances, vos valeurs, vos systèmes de références, votre savoir-faire, votre être entier.

À force de vivre dans ce monde nouveau, à force de le parcourir en tous sens, vous auriez tôt fait de remarquer les phénomènes naturels qui ponctuent le paysage qui vous devient familier: irrégularités de relief, événements hydrographiques, vastes étendues uniformes, accidents géographiques de toutes sortes. Bientôt, ces éléments deviendraient autant de points de repère qui jalonnent le milieu avec lequel vous entrez graduellement en communion. Bientôt, vous en arriveriez à nommer, à baptiser tous ces objets géographiques qui servent de cadre à votre quotidien.

À mesure que le paysage s'humanisera, vous en viendrez à en nommer les nouveaux éléments provenant de l'action humaine (implantations, constructions, etc.). À mesure que la population augmentera, que le pays grandira, vous serez

de plus en plus nombreux à partager ce code de noms de lieux, des noms qui connaîtront un rayonnement plus ou moins grand. Les noms de lieux s'inséreront dans la communication que vous établirez avec vos semblables. Ils sont autant de signes, de ressources que vous partagerez.

Puis, chaque nom ainsi créé devra subir l'épreuve du temps, tantôt soumis à des influences qui en modifieront la prononciation ou le sens, tantôt victime de modes et d'impératifs de toutes sortes, parfois sombrant même dans l'oubli.

Il est une grande vérité au sujet des toponymes: ils ne se trouvent pas dans la nature, ils ont tous été inventés par l'être humain. Les toponymes ont été créés pour répondre à différents besoins: identifier, localiser, délimiter, repérer, orienter, décrire, caractériser, rappeler, commémorer, perpétuer, évoquer, distinguer, hiérarchiser, structurer. En un mot, approprier.

Donner un nom à un lieu, c'est marquer sa présence en le distinguant du reste

de l'environnement, c'est le situer par rapport à d'autres lieux, c'est l'insérer dans la continuité historique, c'est lui insuffler une âme.

Certes, les noms que vous aurez donnés aux lieux vous permettront de les localiser dans l'espace. Mais ils exprimeront les divers rapports que vous aurez établis avec ces lieux qui vous entourent: rapports de perception (similitudes et différences), d'attachement, de possession, peut-être même de crainte. Car les noms de lieux sont des résultats: ils sont le fruit de la relation que les humains établissent avec leur environnement. Le fait de donner un nom à un lieu crée une certaine intimité avec celui-ci, il exprime une certaine familiarité avec le milieu, il provoque un sentiment de sécurité voire même de domination sur l'environnement.

Les noms de lieux jouent donc un rôle à la fois technique et culturel. Ils nous disent, bien sûr, où nous sommes mais aussi qui nous sommes.

QU'EST-CE QU'UN TOPONYME?

Un toponyme est le nom propre donné à un lieu. Il est composé d'un élément générique, qui identifie de façon générale la nature de l'entité géographique dénommée (pic, rue, baie, barrage, rivière, etc.), et d'un élément spécifique, qui identifie de façon particulière l'entité, qui constitue, en quelque sorte, son nom propre (Dans Rivière des Outaouais, le terme Outaouais est le spécifique.).

Certains toponymes comprennent aussi une particule de liaison qui établit un rapport entre les deux termes d'un toponyme (Baie de Gaspé, Anse à Beaufile, Anse au Massacre, Lac du Grenier).

Enfin, un terme générique peut acquérir une fonction spécifique quand il désigne un lieu bien spécifique. Si ce terme est ainsi utilisé seul, on parle d'appellatif. (Exemples: La Décharge, Le Déboulis, Les Îlets).

LES CATÉGORIES DE TOPONYMES

On dénombre quatre catégories principales de noms de lieux:

- les noms d'entités géographiques naturelles (baie, lac, rivière, etc.),
- les noms d'entités géographiques artificielles ou dues à l'homme (pont, canal, quai, barrage, etc.),
- les noms d'entités administratives (ville, canton, seigneurie, circonscription électorale, etc.),
- et les noms de voies de communication (rue, chemin, autoroute, place, etc.).

LES TYPES DE SPÉCIFIQUES

Par ailleurs, on compte également quatre principaux types de spécificiques:

- les toponymes **descriptifs**, qui révèlent une caractéristique physique d'une entité géographique, en se référant à la forme (Lac Carré), à la couleur (Île Jaune), aux dimensions (La Grande Anse), ou évoquant d'autres caractéristiques du milieu (Pointe aux Pins, Rapides aux Lièvres).
- les toponymes **commémoratifs**, qui se rapportent à des faits, réels ou imaginés. L'importance et l'échelle du fait auquel réfère un toponyme détermineront si celui-ci est historique (Chemin des Patriotes), ou plutôt anecdotique (rappelant un fait de la petite histoire: Les Hurons) ou même folklorique (tiré de l'imagination populaire: Mont du Loup-Garou).
- les toponymes **dédicatoires**, qui rappellent la mémoire d'une personne. Ils sont le plus souvent d'origine anthroponymique (nom de personnes: Lac Hertel, Boulevard René-Lévesque, Ruisseau Manon, Bois-des-Filion) ou hagionymique (nom de saints: Mont Saint-Hilaire, Saint-Jérôme, etc.).
- les toponymes **d'appartenance**, qui établissent la relation de possession entre une personne et un lieu (Butte à Caya, Anse chez Dédé).

DE LA TOPONYMIE

La toponymie est la science qui étudie les noms de lieux. Discipline-carrefour sise à la confluence de la linguistique, de la géographie et de l'histoire, la toponymie recherche l'origine et la signification des noms de lieux (appelés «toponymes») puis elle en retrace l'évolution historique. La toponymie s'applique à comprendre les comportements humains qui sous-tendent la naissance, la vie, l'évolution et la mort des noms de lieux. L'étude des

toponymes permet d'entrer dans l'âme, de pénétrer la mentalité de nos prédécesseurs. Voilà pourquoi la toponymie est si précieuse pour qui veut reconstituer le passé.

Avant d'étudier les noms de lieux, il faut d'abord établir un inventaire de toute la toponymie renfermée dans un espace donné (localité, région, etc.). Pour ce faire, le chercheur a recours à deux types d'enquêtes. *L'inventaire documentaire* (dépouillement de cartes, de plans, de

documents d'archives, de monographies, d'articles scientifiques, de rapports géologiques), aux informations intéressantes et utiles parce qu'écrites, et *l'inventaire sur le terrain*, qui fait appel à la tradition orale (d'où émergent les toponymes), à la mémoire individuelle et collective, aux souvenirs. Il ne faut pas négliger cette source encore qu'il fasse redoubler de prudence lors de son interprétation. Ces deux types d'enquêtes sont complémentaires et une bonne recherche toponymique doit faire appel à ces deux sources privilégiées d'informations qui lui permettront d'affirmer des vérités, d'émettre des hypothèses, de préconiser un choix.

L'inventaire complété, vient la **recherche** proprement dite. Faire une recherche en toponymie, c'est d'abord retracer l'origine du nom de lieu étudié (sa date d'apparition), puis établir le contexte dans lequel la désignation a eu (ou a pu avoir) lieu, spécifier la signification du toponyme (à quoi ou à qui se rapporte le nom relevé) et, enfin, documenter son évolution (graphies, changements de signification, causes des transformations, etc.).

Cette branche de la toponymie qui s'intéresse à l'origine et à l'évolution des noms de lieux est appelée toponymie génétique.

Mentionnons aussi une autre branche de la toponymie, la toponymie administrative, qui s'applique à l'étude des aspects administratifs de la toponymie, incluant la collecte, l'officialisation et la normalisation des noms de lieux. La toponymie administrative s'intéresse à tous les noms de lieux, qu'il s'agisse d'accidents naturels ou culturels. Au Québec, c'est la Commission de toponymie, instituée par la Charte de la langue française en 1977, qui a charge de tout le dossier toponymique. On peut rejoindre la Com-



...LA TOPONYMIE...

mission de toponymie en écrivant au 1245, chemin Sainte-Foy, Québec (Québec) G1S 4P2, ou en téléphonant au (418) 643-2817 (consultations toponymiques) ou au (418) 643-9705 (publications).

DE LA TOPONYMIE HISTORIQUE

Toute relation entre un nommant et un lieu nommé se situe dans le temps: cela contribue à faire du toponyme un témoin du passé. Cette dimension temporelle en fait le véhicule d'un message culturel qui nous révèle le type de relation entre le nommant et le lieu, le caractère du lieu ou encore le caractère du nommant et de son univers intérieur. Le nom de lieu est donc une clé qui ouvre la porte sur l'histoire d'un lieu, sur sa relation avec ceux qui l'ont côtoyé, remarqué, apprivoisé, habité et nommé.

C'est en cette qualité de témoin du passé issu de traditions populaires que le nom de lieu figure au rang d'élément du patrimoine national au même titre que les églises, les maisons ou le système de division des terres.

La toponymie historique est l'étude des noms de lieux actuels dans une perspective historique. Elle a pour but d'évoquer le passé à partir du présent. Elle cherche notamment à comprendre l'évolution des toponymes ou, du moins, ce que les changements toponymiques révèlent. Les causes des changements sont sans limite: erreur humaine, contact des langues, usure du temps, modes, politiques, etc. Ces modifications sont révélatrices des préoccupations des gens, des transformations physiques qu'un lieu a pu subir. Ainsi, une *rivière aux Outardes* révèle qu'à une certaine époque — qu'il conviendrait de déterminer —, on y trouvait des spécimens de ce volatile. De plus, il arrive

qu'en raison de variations climatiques, géologiques, biologiques ou autres, un lac ait pu être transformé en marécage, ou bien, qu'à la suite d'un mouvement de population, un hameau soit devenu un village ou, au contraire, qu'il soit disparu.

La toponymie historique permet donc d'acquérir des connaissances qui peuvent aider à reconstituer la végétation de certains milieux, à délimiter les zones d'occupation de certains groupes, à retracer des courants migratoires, à préciser la perception d'un lieu par ses occupants, à repérer des sites oubliés, etc.

Un simple nom de lieu peut donc être transformé en une véritable évocation du passé. La toponymie historique révèle aussi l'histoire du processus de désignation sur un territoire, en faisant des noms de lieux les symboles de la société qui les forge, de ses mutations et des rapports de force qui l'ont caractérisée.

Ainsi, sous le Régime français, les noms français s'implantèrent sur le territoire, remplaçant ou adaptant la toponymie originale amérindienne, nommant d'une façon bien particulière, culturellement différente, nombre d'entités géographiques. À cette époque, la création de toponymes constituait un geste volontaire, affirmatif voire revendicateur. Dans ce Canada que le nomadisme des autochtones faisait croire inhabité, l'implantation d'une telle toponymie a donné lieu à une sorte d'imprégnation culturelle de l'espace, celui-ci devenant chargé de signes qui renvoyaient à des contenus culturels spécifiques. L'espace, en quelque sorte planté d'éléments géographiques «insignifiants» sur le plan sémiologique, s'en trouvait enrichi.

Sous le Régime anglais, une nouvelle couche toponymique s'installe, modifiant

les toponymes antérieurs: on assiste à des substitutions, à des traductions partielles ou totales, à des adaptations. On assiste aussi à la dénomination de nouveaux lieux qui marquent l'agrandissement du territoire.

Au cours du 19^e siècle, on note un retour partiel des toponymes de langue française. L'influence de l'Église catholique dans la société québécoise d'alors devient manifeste dans la toponymie par l'implantation de nombreux noms de saints. Au début du 20^e siècle, la flamme nationaliste s'anime, une ère de francisation débute peut-être en réaction au fait que la langue anglaise occupe une place de choix dans la toponymie de l'époque. Ce n'est pourtant que tout récemment que l'on s'est attaché à donner au Québec une toponymie bien... québécoise qui tienne compte des différentes couches toponymiques qui se sont succédées au fil de notre histoire.

Car le mérite le plus évident de la toponymie est l'enrichissement de notre mémoire collective. ♦

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

Le texte précédent a été notamment inspiré des documents suivants:

Actes du XVI^e congrès international des sciences onomastiques (Québec, Université Laval, 16-22 août 1987). Québec: Presses de l'Université Laval, 1990, 591 p.

Dorion, Henri et Jean Poirier, *Lexique des termes utiles à l'étude des noms de lieux*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1975, 162 p.

450 ans de noms de lieux français en Amérique du Nord. Québec: Publications du Québec, 1986, 555 p.

Québec (Province). *Guide toponymique du Québec*. Québec: Publications du Québec, 1990, 178 p.

e à des
telles
assisté
veaux
ent du

te un
angue
tholi-
l' alors
ie par
ns de
smme
re de
action
e une
ie de
ut ré-
onner
uébé-
rentes
sont

de la
notre

re des

ciences
16-22
versité

ermes
ubec:
p.

que du
1986,

ue du
1990.

PER

S-388