

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962

**Numéro spécial
50e anniversaire
de la SPHQ**

ISSN 0225-9710

Volume 50, no 3/été 2012

Le...
aux...
des pre...
dans le t...
fique le r...
qui le re...
passés...
tore d...
l'histoire...
La revue...
pement...
professe...
dynamis...
outil de...
ment de...
ment de...
second...
Abonn...
Louise...
Dépôt...
Envoi...
Date de...
Numéro...
gran...
Paru...
Tari...
d'ach...
Abonn...
Indiv...
Retra...
Une ad...
droit de...
sûl. 7...
articles...
à mo...
leurs a...
teur de...
auteurs...
Adress...
1319...
Loga...
sym...
Comit...
Laure...
Félic...
Ilam...
Corre...
Impre...
ne du...
Publi...
Laure...
Site W...
Le site...
y trou...
2010).

Le nom de la revue *Traces* fait premièrement référence aux fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte spécifique laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque, finalement, l'action et l'influence passées et présentes de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) depuis 1962 dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec.

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

Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : juin 2012

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

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

Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

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

Adresse postale de la SPHQ :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202

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

raymondbedard@videotron.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (rédacteur), Raymond Bédard,

Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Claude Gravel

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

Correction de l'épreuve : Diana Mihele

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

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 264 articles numérisés de *Traces* (1986 à 2010). Visitez-le :

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

Revue de la SPHQ,
Indexée dans
REPÈRE depuis 1989.



euro-floor50.blogs.pot.ca



csd23.blogs.pot.ca



ecoledecoursac.wifeo.com



one-step-ahead-coaching.com



Démosthène
(Wikipedia)



mycrazystuff.com

GRAFFITI

- 3 • 2037, par Laurent Lamontagne, rédacteur de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- 4 • MOT DU PRÉSIDENT, ÉTÉ 2012, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- 5 • RETOUR DE VIMY, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

LA REVUE TRACES

- 8 • AUX ORIGINES DE LA SPHQ, UNE PENSÉE DIDACTIQUE NOVATRICE, par Jean-François Cardin, Université Laval et Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières, avec la collaboration de Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi

- 10 • SUR LA PISTE DE *TRACES*. ÉPOPÉE DE LECTURE EN BIBLIOTHÈQUE, par Catherine Duquette (Ph.D.), Université du Québec à Chicoutimi

L'ENSEIGNEMENT

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

- 13 • L'APPRENTISSAGE SUR LE TAS, DANS LES ANNÉES 1960..., par Michel Allard, professeur associé au département de didactique, Université du Québec à Montréal

- 17 • LA SPHQ, L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET MOI, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire; ex-directeur de *Traces*; chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

- 20 • UN PROBLÈME DE COMMUNICATION OU DE PERCEPTION? CONFUSIONS MULTIPLES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, par Micheline Dumont, didacticienne

- 23 • HOMO SAPIENS ET HOMO NUMERICUS À LA MÊME ÉCOLE, par Luc Guay Ph.D., didactique de l'histoire, professeur retraité de l'Université de Sherbrooke

- 27 • ANALYSE DES DISCOURS SUR LA NATION, LES RÉFORMES ET LA RÉVOLUTION MONDIALE, par David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais et Marc-André Éthier, Université de Montréal

L'HISTOIRE

HISTOIRE DE LA SPHQ

- 33 • MES DIX ANS AU C.A. DE LA SPHQ, par Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières

- 38 • LA SPHQ A 50 ANS, par Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

- 42 • LES RÉFORMES EN ÉDUCATION..., UNE CLÉ POUR S'EN SORTIR, par Bruno Deshaies, directeur de la division de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de la géographie, de l'histoire et de l'économique au secondaire au Ministère de l'Éducation (1969-1977)

- 48 • RETOUR SUR LE PASSÉ, par Denis Vaugois, historien et éditeur, directeur de l'enseignement de l'histoire au Ministère de l'Éducation (1965)

DIVERS

- 52 • MACÉDOINE, par le webmestre du site Internet de la SPHQ

SPHQ

La **Société des professeurs d'histoire du Québec** (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard (1936-1998), secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, avec la complicité du professeur Marcel Trudel (1917-2011), de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx (1921-1998).

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, QC, J4J 3X1, (514) 242-1645

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

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

Nom : Prénom :ou

Nom de l'organisme :
.....

ADRESSE

N° rue :

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

TÉLÉCOPIE :

COURRIEL :

FONCTION

- Professeur
- Étudiant
- Directeur
- Conseiller pédagogique
- Autre (précisez) :
- S'il s'agit d'un organisme
- École primaire École secondaire Cégep

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

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

RÉGION ADMINISTRATIVE

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

COTISATION ANNUELLE

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

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :

Montant : Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte : Reçu pour fin d'impôts

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

2037

LAURENT LAMONTAGNE, RÉDACTEUR DE *TRACES*

Le prochain rendez-vous vers le siècle d'existence de la SPHQ sera en 2037, où elle aura 75 ans. Pour y parvenir, lentement mais sûrement, une relève s'active déjà au conseil d'administration, énergiquement, je l'ai vu le 2 juin dernier à une rencontre du C.A. Les derniers changements d'importance y étaient survenus en 2004 (présidence, vice-présidence et trésorerie). De mon point de vue, les turbulences qui sévissaient depuis 2006 s'apaisent. D'ores et déjà une institution dans l'enseignement de l'histoire au Québec, la SPHQ est bien vivante et vous attend donc à Shawinigan, les 2 et 3 novembre prochains, pour sa 50^e rencontre annuelle. En attendant, je vous présente maintenant ce numéro spécial de *Traces*, voulant souligner, sobrement, le demi-siècle d'existence de la SPHQ.

LA SPHQ

Deux articles de la présidence inaugurent le numéro. Le premier souligne entre autres la publication de deux cahiers d'activités, l'un premier couvrant la période allant de 1500 à 1840 (3^e sec.), l'autre de 1840 à aujourd'hui (4^e sec.). Le deuxième article du président relate les cérémonies officielles entourant les célébrations du 95^e anniversaire de la bataille de la crête de Vimy, le 9 avril dernier, en France. Il y était.

Les deux articles suivants s'intéressent à notre revue, *Traces*. En premier lieu, Jean-François Cardin et Félix Bouvier, avec la collaboration de Catherine Durette, témoignent des positions didactiques et pédagogiques foncièrement novatrices qui animaient les pages du *Bulletin de liaison de la SPHQ* aux premières années de sa publication. Ensuite, dans un autre article, cette dernière souligne les aspects qui lui ont fait prendre conscience de l'im-

portance de la revue et celle de la SPHQ pour l'enseignement de la discipline historique au Québec.

L'ENSEIGNEMENT

Michel Allard et Jean-Claude Richard, deux artisans de la première heure, nous livrent ici leurs expériences et réflexions. Le premier nous signale qu'en 1962, le Québec et le secteur de l'éducation en particulier étaient en pleine ébullition. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement débutait ses travaux et d'un peu partout s'élevaient des voix pour remettre en cause l'enseignement de l'histoire, en particulier celui de l'histoire nationale. Puis Jean-Claude Richard, rédacteur de *Traces* pendant au moins quinze ans, nous raconte comment il en est venu à s'impliquer dans le milieu et revient sur les péripéties de la fusion avortée de 2006, de triste mémoire...

La deuxième partie de la section est occupée d'abord par Micheline Dumont, qui

cherche à savoir pour quelle raison on continue de penser que les jeunes n'étudient pas leur histoire. Ensuite, Luc Guay se demande si, attendu que les élèves ont développé un rapport au savoir différent de leurs prédécesseurs depuis la généralisation du réseau de l'Internet dans toutes les sphères d'activité de notre société, nous sommes préparés et prêts à assumer ces changements en classe.

Enfin, David Lefrançois et Marc-André Éthier insistent sur des dimensions prospectives pour la SPHQ, sur le rôle qu'elle peut jouer dans l'amélioration des programmes d'histoire et sur le renouvellement des pratiques d'enseignement.

L'HISTOIRE

Outre la rubrique *Divers*, la dernière section abrite quatre articles. Félix Bouvier, vice-président de la SPHQ, nous fait part de ses 10 ans passés au C.A. Ensuite, Jean-Vianney Simard, un autre artisan de la première heure, nous raconte ce qui l'a ame-

né à l'histoire et nous livre quelques détails concernant la fondation de la SPHQ.

Le numéro se termine avec deux articles de poids: d'abord, Bruno Deshaies recrée et analyse la genèse de quelques réformes éducationnelles au Québec et pose la question du rôle que l'on veut faire jouer à l'école dans la société. Enfin, Denis Vaugeois historien et éditeur, nous raconte comment il s'est retrouvé à l'automne 1965 directeur de l'enseignement de l'histoire au Ministère de l'Éducation.

Merci à tous ces collaborateurs et au comité de rédaction. Bonne lecture de ce numéro estival et bonne Fête nationale!



Photo de la couverture Bardeaux et couleurs (2003)

Détail de la façade d'un des bâtiments du site historique de La Grave, dans la MRC Les Îles-de-la-Madeleine, Havre-Aubert. Denis Chabot, CCDMD.

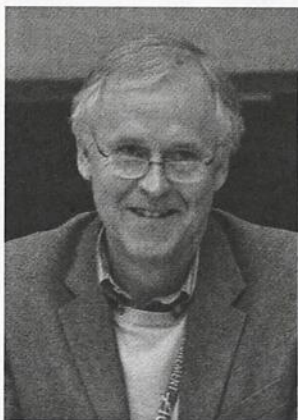
MOT DU PRÉSIDENT, ÉTÉ 2012

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

Droite, gauche, droite... La marche de l'histoire oscille passablement entre la droite et la gauche par les temps qui courent. Le 6 mai dernier, en élisant un président socialiste, François Hollande, la France a fait un virage à gauche, mais pas trop brusque puisque l'écart entre les deux candidats fut très mince. Le nouveau président saura-t-il sortir la France de la morosité économique et sociale? Au Québec, la contestation étudiante au sujet des frais de scolarité universitaire a bousculé le calendrier électoral du premier ministre Jean Charest, forçant ce dernier à reporter l'appel aux urnes. Tandis qu'au Canada, le gouvernement conservateur, fort de sa majorité parlementaire, fait la sourde oreille aux demandes de l'opposition néo-démocrate.

Parlementarisme en péril?

L'Institut québécois des affaires publiques, organisme auquel je participe depuis peu, s'interroge sur le peu d'intérêt des jeunes concernant les institutions parlementaires et cherche des pistes d'interventions pour en améliorer leur compréhension et contrer le cynisme qui sévit. À cet égard, le programme *Parlement des jeunes*, mis sur pied par l'Assemblée nationale, joue un rôle important pour sensibiliser les élèves du primaire au collégial, à l'importance de bien comprendre les mécanismes parlementaires et de s'impliquer dans la société par le biais des ces institutions. La SPHQ est d'ailleurs associée à ces activités puisqu'elle remet à chaque année une bourse aux élèves du niveau secondaire qui se sont illustrés lors du Tournoi des jeunes démocrates. Cette activité avait lieu à Québec les 21 et



Raymond Bédard

22 avril dernier pour une 20^e année. Samedi le 21 avril, un souper était offert par le président de l'Assemblée nationale, M. Jacques Chagnon, aux 169 élèves du secondaire et étudiants du collégial accompagnés par leurs enseignants. Jean-Vianney Simard nous y représentait. Il signe aussi un article dans ce numéro.

Nouvelle cuvée de cahiers

Ça bouge du côté des cahiers d'activités en histoire du Québec. D'une part, les éditions CEC et Grand-Duc font la promotion de nouveaux produits en conformité avec la progression des apprentissages et d'autre part, la maison d'édition ERPI tente un grand coup avec la publication de deux cahiers de savoirs et d'activités. Selon les représentants de l'éditeur, lesdits cahiers répondent à une demande des enseignants. Le premier couvre la période allant de 1500 à 1840 (3^e sec.), l'autre

de 1840 à aujourd'hui (4^e sec.). Cette approche rejoint la première mouture du programme en histoire du Québec, avant l'adoption officielle du nouveau programme comprenant l'approche thématique en 4^e sec. Si certains enseignants applaudissent l'initiative d'ERPI, il semble que les conseillers pédagogiques soient sur un pied d'alerte.

Coalition pour l'histoire

Le président de la Fondation Lionel-Groulx, M. Claude Béland, et le porte-parole de la Coalition, M. Robert Comeau, ont dévoilé récemment les résultats d'un sondage commandé par la Fondation sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Il semble qu'une majorité de Québécois soit insatisfaite de la situation. Ainsi, le sondage montre que les Québécois, en particulier les Québécois francophones, sont mécontents de l'enseignement de l'histoire du Québec dans le réseau scolaire. Ainsi, moins du quart (24%) des personnes interrogées sont d'avis que le nombre de cours d'histoire est suffisant. Une proportion de 52% (59% chez les francophones) juge, au contraire, le nombre de cours insuffisant. 48% des Québécois francophones se déclarent en outre globalement insatisfaits de la qua-

LA PRÉSIDENTENCE

Mot du président...

lité de l'enseignement de l'histoire du Québec contre 32% qui, de leur côté, s'estiment satisfaits. Il y a donc de la place pour l'amélioration. Dossier à suivre.

Éphémérides

Certains anniversaires sont plus médiatisés que d'autres. Ainsi on aura beaucoup parlé du 100^e anniversaire du naufrage du Titanic au large des côtes de Terre-Neuve, en 1912. Cette même année, le Québec obtenait le territoire de l'Ungava. En 1962 naissait la SPHQ, 50 ans donc au service des enseignants. L'événement sera souligné lors du 50^e congrès à Shawinigan, à l'Auberge Gouverneur, les 2

et 3 novembre. Cette même année voyait aussi la nationalisation du réseau hydroélectrique du Québec. D'autres anniversaires n'ont pas encore trouvé écho dans les médias. En voici quelques uns: le 370^e anniversaire de la fondation de Ville-Marie, le 160^e anniversaire de la fondation de l'Université Laval, la première université canadienne-française et catholique; l'inauguration à Montréal, il y a 90 ans, de la première station radiophonique de langue française (CKAC), et le décès de René Lévesque il y a déjà 25 ans. Pour ma part, dans un article intitulé Retour de Vimy, je souligne

le 95^e anniversaire de la bataille de la Crête de Vimy qui marqua une étape importante pour la reconnaissance du Canada pendant la Première Guerre mondiale.

50^e congrès

Les préparatifs en vue de notre 50^e congrès vont bon train. Le comité est à pied d'œuvre pour vous offrir un congrès des plus stimulants.

Numéro spécial!

Enfin, savourez bien ce numéro spécial de *Traces*, juste pour souligner ses 50 ans d'existence...

Bonne lecture et bonnes vacances!

GRANDS ANNIVERSAIRES

RETOUR DE VIMY

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

En compagnie d'autres lauréats du prix du gouverneur général en histoire, j'ai eu le privilège d'assister aux cérémonies officielles entourant les célébrations du 95^e anniversaire de la bataille de la crête de Vimy. Cette commémoration a eu lieu en France, le 9 avril dernier, au pied de l'imposant monument du sculpteur Walter Allward, inauguré en 1936 par le roi Édouard VIII, situé au sommet de la célèbre crête qui domine la plaine de Douai.

Les cérémonies

Sous le patronage de l'agence de voyage étudiant EF, près de 5000 élèves de toutes les provinces canadiennes assistaient à cette cérémonie et même participaient par des

témoignages, des chants et le dépôt de couronnes de fleurs au pied du monument. Le gouverneur général du Canada, M. David Johnston, qui de par ses fonctions officielles est le commandant en

chef de l'armée canadienne, le ministre des anciens combattants du Canada, M. Steven Blaney, de même que le corps de musique du Royal 22^e régiment étaient au cœur de ces cérémonies. La France

GRANDS ANNIVERSAIRES

Retour de Vimy

était représentée par plusieurs dignitaires, préfet de la Picardie, maires des villes avoisinantes et vétérans. Deux autres lieux étaient le théâtre de cérémonies en hommages aux soldats canadiens morts dans cette région lors de la Grande Guerre, soit au Monument commémoratif de Terre-Neuve à Beaumont-Hamel et à Ypres en Belgique.

La bataille de la crête de Vimy (les événements)

Dès 1915, les soldats canadiens participent activement à la guerre des tranchées qui se déroule dans le nord-est de la France et en Belgique. Avec l'enlisement du conflit et les lourdes pertes humaines, il apparaît de plus en plus important de percer certaines lignes allemandes qui contrôlent cette région. La crête de Vimy, située à 12 km au nord d'Arras, est l'élément central du système défensif allemand assurant la protection des mines de charbon de Lens. En avril 1917, après l'échec des troupes françaises en 1915 puis des Britanniques l'année suivante d'en déloger les Allemands, la tâche est confiée aux troupes canadiennes. Au matin du 9 avril 1917, les quatre divisions de l'armée canadienne regroupées pour la première fois de leur histoire sous le commandement du lieutenant-général britan-

nique Byng assisté du général canadien Currie, mettent en branle l'opération militaire. L'attaque des lignes allemandes sur un front de 6,4 km se termine cinq jours plus tard par une éclatante victoire des troupes canadiennes. «Le 14 avril, elles ont gagné plus de terrain, plus de munitions, et fait plus de prisonniers qu'aucune attaque antérieure des Britanniques.»¹ Cette bataille a fait dans les deux camps 10 602 victimes, dont 3598 soldats canadiens.

Au-delà du courage et de la détermination des soldats canadiens, le succès de l'opération a reposé en grande partie sur une planification et une coordination méticuleuse de l'artillerie et de l'infanterie. De plus, l'offensive fut précédée d'un bombardement de cinq jours et du creusage de plusieurs tunnels pour se rapprocher des lignes allemandes. Nul doute que cette victoire a conféré aux troupes canadiennes une réputation de professionnalisme et d'efficacité. Les Français ont même surnommé cette victoire «le cadeau de Pâques du Canada à la France.»² Le gouvernement français a d'ailleurs fait don du site de Vimy au Canada.

La symbolique

L'historien Desmond Morton, spécialiste de l'histoire militaire canadienne, accorde à cette victoire de la crête de

Vimy une symbolique puissante sur la naissance de l'identité canadienne. Ainsi, il écrit : «Pour les Canadiens, la crête de Vimy fut l'une de ces expériences sur lesquelles s'édifie une nation. Aux yeux de certains, tant à l'époque que par la suite, elle symbolisait le fait que la Grande Guerre était aussi la guerre d'indépendance du Canada, même si celui-ci la livrait aux côtés de la Grande-Bretagne contre un ennemi commun.»³

Si cette affirmation, souvent entendue lors de discussions et de discours d'usages pendant mon séjour dans la région de Vimy, semble souvent évidente pour le Canada anglais, elle trouve peu d'écho au sein de la population du Québec. Il est vrai que l'histoire militaire canadienne n'est pas au cœur des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté du MELS du Québec. Ainsi, pour la période qui va de 1850 à 1929, soit la 5^e réalité sociale du programme de 3^e sec. traitant de la formation de la fédération canadienne, la Première Guerre mondiale est abordée sous l'angle de l'industrialisation. L'année 1917 est plus souvent associée à la crise de la conscription qu'à la victoire de Vimy. Au Québec, le programme d'histoire situe généralement la naissance du Canada mo-

GRANDS ANNIVERSAIRES

Retour de Vimy

deme à l'adoption du Statut de Westminster de 1931, une loi britannique qui reconnaît légalement la pleine autonomie du Canada.

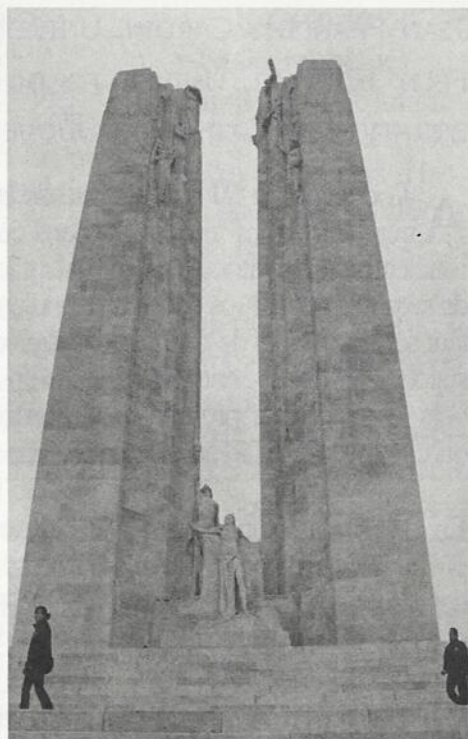
En conclusion, mes propos ne sont pas le résultat d'une étude en profondeur sur le sujet, mais simplement le fruit de réflexions personnelles suite à ma participation aux célébrations du 95^e anniversaire de la bataille de la crête de Vimy. Cependant, il serait intéressant de comparer les différents programmes provinciaux en histoire du Canada sous l'angle militaire (choix et traitements des événements, nombres d'heures prévus, personnages, etc.) et d'en faire l'historique. Au-delà de cette perspective, et sans vouloir instrumentaliser à des fins politiques les hauts faits d'arme du Canada, l'enseignant n'a-t-il pas, en quelque sorte, un devoir de mémoire lorsqu'il aborde cette période de notre histoire? La question est posée.

Notes

¹ R.H. Roy, dans *L'encyclopédie du Canada*, Montréal, Stanké, 1987, p. 2053.

² Craig Brown (sous la direction de), *Histoire générale du Canada*, Montréal, Boréal, 1988, p. 492.

³ Desmond Morton, *Une histoire militaire du Canada, 1608-1991*, Sillery, Septentrion, 1992, p. 211.



Monument de Vimy du sculpteur et architecte canadien Walter Seymour Allward achevé en 1936, où sont gravés les noms de 11 285 soldats canadiens tués en France.



Le gouverneur général du Canada M. David Johnston et le ministre des anciens combattants M. Steven Blaney en présence du Royal 22^e Régiment au pied du monument de Vimy.

AUX ORIGINES DE LA SPHQ, UNE PENSÉE DIDACTIQUE NOVATRICE

JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL,

FÉLIX BOUVIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, AVEC LA COLLABORATION DE CATHERINE DUQUETTE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

À l'occasion du 50^e anniversaire de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), nous aimerions témoigner, dans ce court texte, des positions didactiques et pédagogiques foncièrement novatrices qui animaient les pages de son *Bulletin de liaison* aux premières années de sa publication. Nos constats découlent d'une recherche en cours depuis plusieurs années portant sur le discours de nature didactique et pédagogique du *Bulletin* et de la revue *Traces* - qui lui succède en 1988 -, entre 1962 et 2005. À l'heure où la SPHQ a pris des positions critiques envers les nouveaux programmes d'histoire, il n'est pas vain d'ancrer ces positions dans celles qu'elle mettait de l'avant au moment de ses origines.

En 1962, la plupart des pays occidentaux vivent des changements profonds dans le secteur de l'éducation, comme du reste dans l'ensemble de la société. La fin de la Deuxième Guerre mondiale n'est pas si lointaine et, comme ce fut le cas au lendemain de la Grande Guerre, ce conflit et ses horreurs ont provoqué durant les deux décennies qui ont suivi de nombreuses réflexions et remises en question sur l'école et les méthodes d'enseignement. Un vent d'innovation au plan des idées pédagogiques souffle alors, notamment en histoire. Concernant cette discipline, Garcia et Leduc (2003, p. 206-207) rapportent qu'en France les années 1950 et 1960 voient la « montée en puissance de la méthode dite inductive dans le secondaire », notamment en s'appuyant sur

l'analyse en classe de documents historiques.

Au moment où est fondée la SPHQ, ces idées circulent au Québec et elles auront notamment des échos dans certains mémoires soumis à la commission d'enquête Parent qui vont durement dénoncer l'enseignement traditionnel de l'histoire, un enseignement qui n'avait pas vraiment changé depuis le début du siècle (Martineau, 2010, p. 17). Et, selon Allard (2010), c'est la virulence de certains de ces mémoires, demandant un dépoussiérage et un renouvellement des méthodes d'enseignement dans cette discipline, qui mena, entre autres, à la fondation de la SPHQ en 1962. En effet, un premier constat qui s'impose en lisant le *Bulletin* durant ses premières années de publication, au moins jusqu'en 1966-1967, c'est l'omni-

présence de la commission Parent et de son rapport. Il est clair que les auteurs des premiers articles de nature didactiques et/ou pédagogiques sont publiés dans le *Bulletin*, qu'ils soient historiens, enseignants ou autres, cherchaient en quelque sorte à répondre, directement ou indirectement, aux reproches véhiculés par la commission Parent, et qui, parfois, faisaient surface dans les journaux, notamment *Le Devoir*.

Dans un premier temps, surtout dans les textes de 1962-1963, il fallait montrer que la situation n'était pas aussi catastrophique que ce qu'on en disait, que déjà beaucoup de professeurs d'histoire se tournaient vers un enseignement renouvelé de la discipline (Séminaire de Rimouski, 1962). Puis, d'un article à l'autre, un véritable discours à tendance réfor-

miste se déploie sous nos yeux, un discours qui, bien que construit sous la plume d'auteurs d'horizons divers, trouve sa cohérence autour d'une dichotomie entre deux conceptions de l'enseignement : d'un côté, le « cours magistral », où l'élève est vu comme relativement passif (il écoute et, éventuellement, prend des notes) et, d'autre part, la « démarche active », par laquelle l'élève serait amené, d'une manière ou d'une autre, à s'impliquer plus directement dans son apprentissage (exploitation de documents et de manuels « plus pédagogiques », recherche guidée, visites au musée, fabrication et mise en contexte de maquettes, visionnement et exploitation de films, etc.). On est surpris à quel point, dès les années 1960, les formules d'enseignement nouvelles et originales et les proposi-

tions d'activités novatrices, même avec nos yeux d'aujourd'hui, se succèdent et sont montrées comme la nouvelle voie à suivre, et ce à travers une justification pédagogique et des thématiques didactiques d'une très grande contemporanéité. Ainsi, le thème très actuel de l'histoire comme moyen pour comprendre le présent et former le citoyen, celui du développement du « sens critique » des élèves, ou encore celui de la nécessité d'enseigner une histoire « intégrale » dépassant l'histoire politico-militaire sont récurrents dans les pages du *Bulletin* de cette période, comme du reste ils le resteront au fil des décennies jusqu'à aujourd'hui.

Il apparaît que la meilleure synthèse - et l'archétype même - de cette rhétorique est l'article de Claude Galameau dans le numéro d'octobre 1966 (Galameau, 1966). Après avoir brossé un tableau presque sarcastique du « bon vieux temps » où l'enseignement de l'histoire « appartenait tout entier à la mémoire verbale », où

« il fallait apprendre chaque année avec un peu plus de détails, les mêmes listes de gouverneurs, d'intendants et d'évêques, de pays, de provinces, de capitales et de populations », où « l'illustration sonore venait toujours d'une source unique, la voix du maître », il conclut que c'était de cette manière « que la mémoire collective était retransmise à la mémoire individuelle de chaque petit d'homme [sic.] » (p. 1). Il oppose à cette façon de faire, dont il laisse entendre qu'elle est encore bien présente dans les classes, une nouvelle conception de l'enseignement qui serait en voie de se répandre : « Nos disciplines peuvent et doivent, autant que les autres, développer chez l'élève l'attention, l'observation, la réflexion, l'analyse, la synthèse, le sens critique, le raisonnement déductif et inductif et l'entraînement à définir un problème » (p. 1). En histoire, il en appelle désormais à ce que « l'enfant et l'adolescent acquièrent [...], par un travail incessant, sous la surveil-

lance et avec l'aide du maître, des connaissances en même temps qu'ils développent leur intelligence et toutes leurs facultés » (p.2). On croirait lire un passage des programmes québécois actuels ou de 1982...

Ceci dit, force est de reconnaître que les thèmes évoqués ci-haut sont généralement traités à travers le point de vue qui dominait à l'époque, soit celui de l'enseignant et de l'enseignement, par opposition à celui de l'apprenant et de l'apprentissage. Même un article convoquant pourtant les stades du développement cognitif de Piaget (octobre 1968) se situe de ce point de vue. La « boîte noire » et les mécanismes d'apprentissage qui s'enclenchent chez l'enfant qui appréhende le passé et lui donne du sens ne sont pas encore au centre des préoccupations, même si ces sujets ne sont pas totalement absents des articles analysés. Ce n'est que plus tard, durant les années 1970, que s'imposeront les approches davantage cen-

trées sur l'élève.

Références

bibliographiques

- Allard, M. (2010). La section de Montréal de la Société des professeurs d'histoire du Québec (1966-1968). *Traces*, 48(3), p. 5-9.
- Galameau, C. (1966). « Les moyens audio-visuels dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ». *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire*, (no 17), octobre, pp. 1-12.
- Garcia, P. et J. Leduc (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire, traité de didactique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Séminaire de Rimouski (1962). *L'enseignement de l'histoire. Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire*, 1(1), p. 3-9.



Ces dernières années, les recherches de Jean-François Cardin ont principalement porté sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire, dans le contexte de l'avènement de nouveaux programmes d'histoire au secondaire qui mettent de l'avant de manière plus explicite que jamais ce lien entre histoire et citoyenneté. Par ailleurs, il s'intéresse aussi à tout ce qui concerne, de près ou de loin, l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement au secondaire et au collégial : enseignement et apprentissage, concepts et conceptualisation, programmes et curricula, histoire de l'histoire à l'école, éducation historique et questions d'identité, TIC et manuels scolaires, formation initiale, continue et pratique des enseignants, etc.

SUR LA PISTE DE TRACES. ÉPOPÉE DE LECTURE EN BIBLIOTHÈQUE

CATHERINE DUQUETTE (PH.D.), UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Mon expérience au sein de la SPHQ a surtout été liée avec la revue *Traces*. En effet, à l'égard de certains, je peux m'enorgueillir d'en avoir lu tous les numéros: des tous premiers en 1962 lorsqu'elle se nommait encore le *Bulletin* de la Société des professeurs d'histoire du Québec aux tous derniers fraîchement sortis des presses. Ce marathon de lecture a été entrepris, un peu naïvement je dois l'avouer, lors de l'étude sur l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec telle qu'illustrée dans les pages de la revue; recherche qui a été menée par Jean-François Cardin et Félix Bouvier.



Catherine Duquette

Lorsque Jean-François et Félix m'ont proposé de faire le recensement et le résumé de tous les articles traitant de près ou de loin à la didactique l'histoire retrouvés dans la revue de la SPHQ, j'ai trouvé le projet fascinant et j'ai osé m'imaginer passant de longues heures dans une bibliothèque aux murs en bois d'acajou éclairé par le reflet verdâtre d'une multitude de lampes de bureau. Prise par le romantisme de cette image, j'ai accepté sans plus attendre de participer au projet. Plusieurs heures plus tard, assise dans la blancheur des néons de la bibliothèque de l'Université Laval, je prenais conscience de l'immensité de la tâche. 50 ans de *Traces*, c'est : 50 volumes composés de quatre à cinq numéros par année chacun d'entre eux proposant un nombre impressionnant d'articles. Entreprendre le recensement complet des publications de la revue est une entreprise de taille, mais une fois ce marathon terminé, qu'ai-je retiré

de toutes ces lectures, de toutes ces heures passées avec les Dumont, Laville, Vigeant-Galley, Martineau, Richard, Trifiro et Augé pour ne nommer que ces derniers? Ce sont ces impressions, quelque peu en vrac, que je vous livre aujourd'hui.

Une collection incontournable

Une des raisons qui nous amène parfois à sous-estimer l'importance des publications de *Traces* est, selon moi, le fait qu'il est difficile d'avoir accès à une collection complète. Si les numéros des années 1980 à 2010 sont habituellement disponibles sur les rayons des bibliothèques universitaires, les années 60 à 79 sont plus rares. Par exemple, la bibliothèque de l'Université Laval qui semble, à prime abord, proposer une collection complète (notamment grâce au don de Christian Laville), ne possède pas les numéros de l'année 1969 ainsi que quelques autres numéros éparpillés à travers les années. Les publications

de l'année 1969 se sont avérées être les plus problématiques à retrouver. En effet, leur absence de la collection de la bibliothèque de l'Université Laval m'a tout d'abord fait croire qu'il n'y avait pas eu de publications cette année-là. Puis, après plusieurs recherches infructueuses dans les bibliothèques universitaires du Québec, j'ai retrouvé une copie des numéros de l'année 1969 entreposée à la Grande Bibliothèque à Montréal. Je m'y suis aussitôt rendue avec l'espoir d'enfin avoir entre les mains ces numéros insaisissables. C'était sans compter la bureaucratie qui freina efficacement mon élan à coup de cartes de membre et de demandes d'accès aux documents archivés. Ce n'est que deux semaines plus tard que je pus recevoir les trois numéros, sur cinq supposément publiés, entreposés à la Grande Bibliothèque. Cette aventure archivistique est quelque peu troublante dans le sens où il ne semble pas exister au

Québec une collection complète et facilement accessible de la revue de ses origines à aujourd'hui. Cette constatation m'inquiète, car il semble aisé de perdre des numéros de la revue et donc de perdre une partie de son histoire. C'est pourquoi j'applaudis l'initiative prise par la SPHQ de numériser les anciens numéros et d'en fournir les sommaires en ligne. Cependant, j'ose aller plus loin en proposant de créer une table des matières générale, disponible sur le site de la SPHQ, qui engloberait l'ensemble des publications de 1962 à aujourd'hui. Ainsi, les nombreux articles qui sont encore pertinents de nos jours seraient plus facilement accessibles. Il me semble qu'en favorisant leur lecture, ces numéros risquent moins de tomber dans l'oubli sur une tablette poussiéreuse au fond d'une bibliothèque universitaire.

Un objectif toujours présent : favoriser

l'enseignement de l'histoire

Une lecture continue des volumes de *Traces* permet d'acquérir une vision d'ensemble des tendances, des objectifs et des questions qui ont ponctué l'enseignement de l'histoire au Québec. Je ne ferai pas ici l'inventaire de ces tendances ni leur analyse, puisque cela a déjà été fait dans les articles précédemment publiés par

Jean-François Cardin, Félix Bouvier et moi. Je préfère traiter de la constance d'un thème en particulier : celui de l'importance accordée à l'enseignement de l'histoire en tant que discipline essentielle à la formation des élèves québécois. Que ce soit dans les tous premiers articles de 1962 aux articles retrouvés dans les numéros de 2012, la SPHQ, par l'entremise de sa revue, a toujours eu le désir de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de la discipline historique. Pourtant, cet objectif a été mis à rude épreuve à travers les années. Changement de programme, perte d'importance de la discipline au sein du curriculum avant la venue du programme par objectifs, tensions internes et externes, autant d'événements qui auraient pu la détourner de sa mission originale. Heureusement, ce ne fut pas le cas. En effet, la SPHQ a toujours fait en sorte que les articles publiés dans *Traces* aient comme principale préoccupation l'enseignement de l'histoire. Cela a eu pour résultat que les éditoriaux qui gardent un œil sur les agissements du Ministère de l'Éducation, les articles à saveur didactique qui proposent réflexions et outils d'enseignement et les articles de fond qui traitent d'histoire à proprement parler, visent tous, chacun à leur manière, à

assurer un enseignement de qualité de la discipline tant au primaire, qu'au secondaire ou au collégial. Cette permanence est selon moi une des forces de la revue, et incidemment de la SPHQ, qui a su, à travers les années, conserver sa fonction principale : celle de partager avec ses lecteurs l'importance d'enseigner l'histoire à l'école.

Un lieu de rencontre

Enfin, ma dernière constatation est en lien avec le rôle que joue la revue *Traces* au Québec. Il m'est apparu, pendant mes lectures, que celle-ci faisait office de lieu de rencontre pour les différents intervenants du milieu. En effet, les pages de la revue ne sont pas exclusivement remplies par les dires des didacticiens ou des conseillers pédagogiques. Enseignants du primaire, du secondaire, du collégial, historiens, muséologues, archivistes, étudiants en formation initiale et étudiants gradués se partagent également cet espace. Il s'agit d'une des particularités de la revue qui la rend si unique à mes yeux, puisque peu d'autres publications peuvent se vanter d'avoir des auteurs et un lectorat aussi variés. Ces lieux de partage sont peu nombreux et pourtant nécessaires afin de promouvoir la discussion entre les différents intervenants et ce, même si leurs échanges

sont parfois houleux. Sans un lieu pour tenir ces discussions, enseignants, étudiants, historiens, conseillers pédagogiques et didacticiens travaillent chacun de leur côté dans l'ignorance du travail de l'autre. Lieu de partage, de discussions et même de débats, *Traces* rassemble tous les intervenants dans un même endroit afin qu'ils discutent de leur passion : l'histoire.

En guise de conclusion : des souhaits d'anniversaire

Dans ce court texte, j'ai tenté, à travers ma lecture intensive de la revue, de souligner les aspects qui m'ont fait prendre conscience de son importance et celle de la SPHQ pour l'enseignement de la discipline historique au Québec. Au bout d'un demi-siècle, la SPHQ en a vu et en

a vécu des moments importants pour l'enseignement de l'histoire que ce soit lors de la mise en place du programme par objectifs ou du programme par compétences ou encore lors des pourparlers pour rendre le cours d'histoire du Québec et du Canada obligatoire pour tous. Durant toutes ces années, son objectif de promouvoir l'enseignement de l'histoire n'a jamais faibli et ce faisant elle est devenue, entre autres grâce à sa revue, un instrument incontournable pour quiconque désire enseigner la discipline au Québec. Il ne me reste plus qu'à souhaiter à la SPHQ et à *Traces* un joyeux cinquantième anniversaire et à espérer qu'elles continueront toutes deux à prospérer afin que l'on puisse, un jour, célébrer leur centième anniver-

saire. Si cela devait arriver, je préfère vous avertir tout de suite que je ne serai malheureusement pas disponible pour lire et relire l'ensemble de la collection!

Catherine Duquette, Ph. D. en éducation à l'Université Laval, a récemment été embauchée à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle possède une expertise dans le champ de la didactique des sciences humaines et sociales. Cette expertise s'articule autour de l'enseignement et de l'apprentissage de la pensée historique et de la conscience historique chez les élèves du primaire et du secondaire.

Outre sa thèse de doctorat portant sur la progression des apprentissages en classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, Catherine Duquette est chercheuse principale au sein d'un projet de recherche financé par l'Association québécoise des enseignants d'univers social portant sur l'apprentissage de l'histoire par les controverses. L'ensemble de ses recherches vise à mieux comprendre la manière dont les élèves développent leur capacité à penser historiquement afin de fournir aux enseignants du matériel pédagogique adapté aux besoins de leurs classes.

Au cours des dernières années, Catherine Duquette a publié seule ou en collaboration une dizaine d'articles, deux chapitres de livre et a conçu du matériel pédagogique abordant le développement de la pensée historique chez les élèves du primaire et du secondaire.

Ses champs de spécialisation touchent à la didactique des sciences humaines (histoire-géographie), le développement de la pensée historique et de la conscience historique et l'enseignement de l'histoire par les controverses.

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

L'APPRENTISSAGE SUR LE TAS, DANS LES ANNÉES 1960...

MICHEL ALLARD, PROFESSEUR ASSOCIÉ AU DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

En 2012, la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) célèbre le cinquantième anniversaire de fondation. Coïncidence, c'est aussi le cinquantième anniversaire des débuts de ma carrière d'enseignant d'histoire. Remontons le cours du temps. Le contexte? 1962 ! Le Québec et le secteur de l'éducation en particulier sont en pleine ébullition. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement débute ses travaux. D'un peu partout s'élèvent des voix pour remettre en cause l'enseignement de l'histoire, en particulier celui de l'histoire nationale. Des pamphlétaires, dont le couple Chalvin, de futurs didacticiens, dont André Lefebvre, des historiens, dont Michel Brunet, fustigent qui les manuels en usage, qui les fondements de la pédagogie mise en œuvre, qui le caractère peu scientifique du contenu historique. Bref, de toutes parts, des voix réclament la réforme de l'enseignement de l'histoire sous toutes ses facettes.



Michel Allard

D'autant que de plus en plus de diplômés des Instituts d'histoire des Universités de Laval et de Montréal envahissent les institutions d'enseignement, particulièrement les collèges classiques, les séminaires, les écoles secondaires publiques et les écoles de formation des maîtres. Ils piaffent d'impatience, prêts à relever leurs manches et à s'engager dans une profonde réforme de l'enseignement de l'histoire, en particulier de l'histoire nationale. Toutefois, à l'enthousiasme succède bientôt le dépit. Ils se retrouvent professeurs de français, d'anglais voire d'éducation physique, etc. Quelques heureux peuvent compléter leur tâche en donnant un ou deux cours d'histoire. C'est alors que Pierre Savard, jeune professeur, soutenu par l'historien Marcel Trudel, directeur de l'Institut d'histoire de l'Université La-

val, secondé par quelques autres diplômés, décide de former une association de professeurs d'histoire. C'est ainsi que naît la Société des professeurs d'histoire du Québec. Depuis sa fondation, la SPHQ a toujours été au centre des débats qui ont cours et est toujours montée aux barricades pour défendre bec et ongles la place de l'histoire et, en particulier, celle de l'histoire nationale, dans tous les ordres d'enseignement.

Sur le terrain

Cette même année, 1962, détenteur d'un diplôme en pédagogie et en histoire, je suis engagé comme professeur du secondaire à la Commission scolaire de Sainte-Thérèse de Blainville à titre de titulaire de la classe de 8^e année B (aujourd'hui, deuxième secondaire). J'enseigne toutes les matières, sauf les

mathématiques et l'éducation physique. De fait, je n'enseigne l'histoire qu'une heure par semaine. Car l'histoire, au même titre que la géographie, les sciences naturelles, l'anglais, l'hygiène, la bien-séance, la musique ou le dessin compte parmi les « petites matières ». Chacune d'entre elles, réduite à la portion congrue d'une heure par semaine dans la grille horaire, fait habituellement partie de la tâche de l'enseignant titulaire d'une classe. Seules le français, les mathématiques et la religion sont considérées comme étant des matières « importantes ». Pour compléter ma tâche, j'enseigne le français dans la classe de 8^e année A (deuxième secondaire) dont le titulaire est un frère de Saint-Gabriel.

L'année suivante, après avoir plaidé ma cause auprès du frère directeur de l'école, j'obtiens de n'enseigner que

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

L'apprentissage sur le tas...

l'histoire mais à raison de deux heures par semaine dans une douzaine de classes. Je deviens le premier et le seul professeur spécialisé en histoire de la Commission scolaire de Sainte-Thérèse de Blainville. À la rentrée, malheureusement, je constate que les plus belles classes sont celles du cours classique et elles ont été confiées à un frère qui ne détient aucun diplôme en histoire. Faisant contre mauvaise fortune bon cœur, je m'attaque à la tâche. Je dois préparer à chaque semaine de trois à quatre cours différents qu'heureusement je répète. Rapidement, je me rends compte que je connais mal la matière, en particulier celle du cours d'histoire du Canada que, pourtant, je croyais connaître très bien. De fait, j'apprends « qu'enseigner, c'est apprendre deux fois ». C'est ma première leçon d'autodidactique.

Les conditions avec lesquelles un enseignant d'histoire doit composer ne sont certes pas faciles. Pour les élèves, l'histoire ne compte pas au nombre des matières importantes d'autant qu'ils ont droit à l'usage du manuel pour compléter l'examen de fin d'année du Département de l'Instruction publique. Certes, cette mesure procède d'une excellente raison pédagogique. On veut que les élèves ne se limitent pas à

mémoriser des faits et des dates, mais qu'ils puissent s'attarder à comprendre le sens des événements, à en déterminer les causes, à en analyser les conséquences voire à confronter des interprétations différentes et parfois opposées. Concrètement, cette mesure conduit à une désaffection des élèves et aussi des enseignants à l'égard de l'histoire. Très souvent, le cours d'histoire consiste à demander aux élèves de lire à tour de rôle un paragraphe du manuel puis à répondre oralement à quelques questions dites d'association afin de développer leur capacité de rétention de la date des événements. Parfois, on les entraîne par des exercices écrits, dits de synthèse, à trouver les réponses avec l'aide du manuel et... à les copier intégralement. C'est dans ce contexte que je dois enseigner. Le défi à relever était plus grand que je ne l'eus cru.

À l'école où j'enseigne, il n'y avait pas ou presque pas de matériel pédagogique à l'exception de quelques cartes géographiques désuètes affichant fièrement les logos de leurs commanditaires, dont une certaine compagnie de chocolat. Au bout de quelque temps, je découvre que je peux faire venir par autobus des films dits historiques produits par l'Office national du film. En plus de préparer les réquisitions et de quérir les

films au terminus, il me faut apprendre à dompter l'instrument de projection aux multiples caprices et, enfin, faire aménager à des fins de projection cinématographique le seul local de l'école susceptible de s'y prêter, c'est-à-dire la salle où les élèves se changent pour pratiquer des sports extérieurs, dont le hockey. C'est la salle dite « des patins ». En bout de ligne, mes élèves peuvent visionner des films comme *Champlain*, *Les Montréalistes* et d'autres, dont certains d'un jeune réalisateur du nom de Denys Arcand. Le film permet de concrétiser le récit des manuels et surtout de susciter des discussions parfois passionnées.

Chaque élève a en sa possession un manuel. Pour le cours d'histoire du Canada, c'est *La civilisation française et catholique au Canada*, de Gérard Filteau. Inutile de dire que je n'adhère pas à l'interprétation toute teintée de messianisme et d'un nationalisme bon ententiste de cet historien. J'entreprends alors la tâche de préparer pour les élèves du matériel de mon cru. Le soir et les fins de semaine, je rédige des textes, je compose des exercices qui me semblent appropriés. Je dois apprendre aussi le métier d'imprimeur afin de pouvoir opérer moi-même la vieille imprimante à l'alcool qui trône dans un coin de la salle de classe transformée pour

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

L'apprentissage sur le tas...

les besoins de la cause en salle d'étude et de repos (???), au bénéfice de la vingtaine de professeurs laïcs que compte le corps enseignant de l'école.

Un jour, par hasard, je mets la main sur un numéro du journal historique le *Boréal Express*. Ma surprise est grande. L'histoire y devient un calendrier du temps... J'apporte mon exemplaire à l'école, je le prête à un élève qui durant mes cours est si on peut dire « normalement » dissipé. Ô miracle! Durant toute la durée du cours, il est tellement absorbé par sa lecture qu'il ne souffle mot. Le numéro éveille la curiosité des autres élèves. Il se promène de l'un à l'autre. Je dois me procurer, à mes frais, des exemplaires supplémentaires. Les élèves présentent, commentent et discutent en classe quelques articles. Quelque temps plus tard, je rencontre sur les bancs de la faculté des lettres de l'Université de Montréal l'un des initiateurs et rédacteurs du *Boréal Express*, Denis Vaugeois, alors professeur d'histoire à Trois-Rivières. Il m'explique alors, en long et en large, l'origine de ce projet, l'organisation et la division du travail de l'équipe de rédacteurs. Les premiers numéros du *Boréal Express*, du moins en autant que je me rappelle, sont accompagnés d'un petit guide pédagogique qui suggère des

travaux à proposer aux élèves à partir des numéros. J'y puise quelques idées que j'applique en classe. La rencontre avec Denis Vaugeois, pour toute fortuite qu'elle puisse paraître, ne l'est pas en réalité. Car, à cette époque, nombreux sont les enseignants et enseignantes d'histoire qui, comme moi, fréquentent l'université afin de compléter leurs études. Rares sont ceux et celles qui peuvent se permettre d'étudier sans travailler. Les bancs d'université deviennent des lieux de rencontre où nous pouvons échanger nos expériences avec des collègues qui, comme nous, doivent sinon lutter du moins se démermer pour faire reconnaître l'importance de l'histoire dans le curriculum et développer une méthodologie d'enseignement (nous dirions aujourd'hui une didactique) spécifique à cette matière. Peu à peu, nous apprenons au fil de nos succès et de nos échecs qu'il importe de varier nos stratégies d'enseignement en tenant compte non seulement de la matière enseignée et des aptitudes, des intérêts et du comportement des élèves, mais aussi de l'heure du cours, de la journée, de la semaine voire de la température.

Au cours de cette même année, je découvre que la tenue d'un examen avec le manuel, que l'absence de matériel

pédagogique et l'usage d'un manuel inadéquat, loin de restreindre le professeur, deviennent des conditions dont il est possible de tirer le meilleur parti. Elles confèrent à l'enseignant toute la liberté dont il n'a jamais rêvé. La hantise de l'examen du Ministère de l'Éducation qui tenaille aujourd'hui plusieurs enseignants disparaît. De toute façon, les élèves peuvent réussir l'examen du Département de l'Instruction publique sans même suivre de cours. Le programme officiel et les manuels agréés peuvent être relégués aux oubliettes. Cependant, plusieurs défis se dressent : comment intéresser les élèves à l'histoire? Comment les amener à comprendre l'histoire pour ce qu'elle est et non pour ses prétendues leçons? Comment leur faire prendre conscience que le présent émane du passé mais que le passé n'explique pas tout le présent? Une fois cette prise de conscience faite, impossible de mettre les difficultés propres à l'enseignement sur le dos des élèves, des directeurs ou des programmes. Il faut relever ses manches, observer, analyser et trouver soi-même ses propres réponses.

À chaque fois que j'aborde une situation historique à partir du milieu de vie des élèves, je me rends compte que je suscite alors leur inté-

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

L'apprentissage sur le tas...

rêt et que je capte leur attention. Par exemple, je débute l'étude du régime seigneurial en posant la question suivante : pour quelle raison la rue Blainville s'appelle-t-elle ainsi? De là, je peux déborder vers les seigneurs de la région et remonter à l'explication de tout le système seigneurial. J'apprends aussi à utiliser les noms de famille pour inciter les élèves à confectionner leur propre généalogie et à trouver des événements correspondant à chacune des générations. L'étude de la révolution industrielle se concrétise par la présence à Sainte-Thérèse de plusieurs usines de piano, dont une subsiste encore à cette époque, et par la situation de la ville au cœur de plusieurs réseaux ferroviaires. Peu à peu, avec mes élèves, je découvre la richesse de notre milieu. Toutefois, mon approche de l'histoire ne se réduit pas à une progression dans le temps et dans l'espace. Elle ressemble plutôt à un vitrail dans lequel tous les morceaux se posent l'un après l'autre et

dont la signification apparaît lorsqu'ils ont tous été placés. Au fond, peu à peu, je tente de leur faire comprendre que l'histoire n'est ni rectiligne, ni logique mais se constitue au gré d'un continuel mouvement de va-et-vient entre le présent et le passé.

Je tire aussi parti du plaisir qu'éprouvent les élèves à rivaliser entre eux ou avec le professeur. J'adapte alors les règles du baseball à un jeu de questions et réponses qui se pratiquent en équipe. Aucun élève ne voulant faire perdre la sienne, tous s'astreignent à l'étude. J'invente aussi un jeu dit « de colles » où tous les élèves tentent de trouver des questions auxquelles le professeur est incapable de répondre alors que ce dernier effectue la démarche inverse. Il s'ensuit des luttes épiques dans lesquelles plus l'année scolaire progresse, plus le professeur voit fondre son ascendant quant aux connaissances.

Les résultats de tout cela s'avèrent difficiles à évaluer. Mais, au moins, les

élèves aiment les cours d'histoire, ils ne sont pas anormalement indisciplinés et ils réussissent les examens du Département de l'Instruction publique. L'enseignant demeure un semeur, mais qui ne voit jamais le produit de son labeur.

Je conserve encore la ferme conviction que, dans l'enseignement de l'histoire comme dans l'enseignement tout court, il n'existe pas de recettes miracles. Toutefois, il appartient à l'enseignant de choisir et de doser différentes stratégies d'apprentissage en tenant compte de ses propres aptitudes, de celles de ses élèves et des conditions du milieu. C'est sans doute le plus grand enseignement que j'ai retiré de mes premières expériences. Aujourd'hui, je ne suis pas nostalgique. Parfois, j'envie les enseignants qui disposent d'une panoplie de moyens d'enseignement. Toutefois, dans la pratique quotidienne de notre profession, je crois sincèrement que nous jouissons

jadis d'une autonomie beaucoup plus grande que celle dévolue aujourd'hui à toutes celles et à tous ceux qui pratiquent la difficile mais fascinante profession d'enseignant d'histoire.

Conclusion

C'est ainsi que se déroulent mes premières années à titre de professeur d'histoire. Lorsqu'en 1966, la SPHQ mit sur pied une section à Montréal, je participai à l'assemblée de fondation et je fus élu comme membre du comité exécutif. En plus de défendre la place de l'histoire comme matière du curriculum, la SPHQ, depuis 1962, contribue à la promotion et au développement de l'enseignement de l'histoire. Elle brise le relatif isolement de ses membres et est devenue en quelque sorte une institution informelle d'éducation permanente. Je lui souhaite une longue vie.

Michel Allard est titulaire d'un doctorat en histoire. Professeur à la retraite, il est associé à la maîtrise en muséologie et au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal ; il dirige le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM).

Il a notamment publié *Éduquer au musée, Le musée et l'école, Le guide de planification d'évaluation des programmes éducatifs, Les programmes d'études des écoles catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui* en collaboration avec Bernard Lefebvre. La Société des Musées québécois lui a décerné en 2002 le prix Carrière pour sa contribution au progrès de l'éducation muséale. (PUQ)

LA SPHQ, L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET MOI

JEAN-CLAUDE RICHARD, CONSULTANT EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE; EX-DIRECTEUR DE *TRACES*; CHARGÉ DE COURS À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Lorsque Pierre Savard et ses collègues ont fondé la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), en octobre 1962, j'avais tout au plus un mois d'expérience dans l'enseignement. Et je n'enseignais pas l'histoire : j'étais titulaire d'une classe de sixième année dans une école primaire de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Je n'avais donc aucune raison de devenir membre de la nouvelle société, mis à part le fait que j'avais choisi le français et l'histoire comme disciplines de spécialisation à l'école normale. Ce n'est qu'à l'automne de 1964, à la suite de ma « promotion » au secondaire où on m'avait confié l'enseignement de l'histoire générale et « nationale » en huitième et neuvième années - en plus de la géographie générale, de la tenue de livres dans quelques classes des mêmes niveaux et d'un titulariat en dixième « générale-arts » - que j'ai adhéré à la SPHQ. Ce fut l'une de mes meilleures décisions.

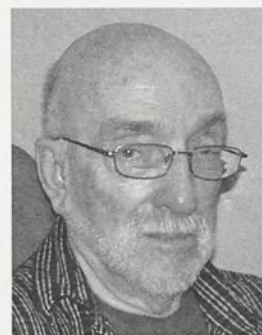
Dès les premiers temps, la SPHQ a été pour moi une source d'inspiration et de perfectionnement. Il y avait d'abord le *Bulletin de liaison* qui proposait des textes intéressants et utiles. Et il y avait les congrès. Les congrès! J'y ai, bien sûr, rencontré des « experts » qui m'ont fait découvrir des pistes que j'ignorais et que j'ai explorées par la suite; mais comme j'étais déjà à l'affût des nouvelles tendances pédagogiques et que je n'hésitais pas à m'aventurer en terres inconnues - juste pour le plaisir -, j'ai été particulièrement heureux d'y côtoyer des collègues qui osaient sortir des sentiers battus et qui acceptaient de partager leurs expériences avec le novice aventureux que j'étais.

Le temps a passé, je me suis aguerri et j'ai continué à expé-

rimer toutes sortes d'approches pour enseigner l'histoire. Tant et si bien qu'un beau jour d'automne, dans un congrès tenu à Granby, j'animais un atelier en compagnie d'une consœur d'une autre école secondaire, presque aussi folle que moi, avec laquelle je collaborais. Nous traitions, je m'en souviens très bien, de la façon dont nous enseignions le programme thématique *Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme* de deuxième secondaire. Nous nous délections du scepticisme qui naissait dans les yeux de nos collègues auxquels nous expliquions que nos élèves travaillaient constamment en équipes, que chaque équipe explorait un moment différent de l'histoire et avait pour tâche d'analyser différents types de documents reliés au

thème étudié - l'homme se nourrit, l'homme se loge, etc. - et de présenter le résultat de sa recherche à toute la classe, à la suite de quoi nous construisions avec toute la classe une synthèse collective en guise de conclusion, et que... ça marchait.

La plupart ne croyaient pas qu'il était possible de travailler de cette façon avec des élèves « ordinaires ». Un petit nombre nous trouvait « courageux » - et probablement un peu cinglés - et nous demandait où nous avions pigé des idées pareilles. Bien sûr, notre façon de procéder dépendait d'abord de notre besoin de pimenter une pratique professionnelle que nous jugions un peu monotone, mais notre inspiration découlait en grande partie de notre participation aux congrès de la SPHQ et de la lec-



Jean-Claude Richard

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

La SPHQ, l'enseignement de l'histoire...

ture du *Bulletin de liaison*.

Je travaillais dans une petite école. Avec le temps, j'y ai enseigné tous les programmes, y compris le programme optionnel de 5^e secondaire intitulé *Histoire du monde contemporain* que la direction de l'école avait proposé aux élèves à mon initiative. C'était une sorte de programme-cadre où, à mon grand désespoir, on parquait généralement les élèves qui ne souhaitaient pas se lancer dans les sciences ou les mathématiques plus avancées. Je trouvais que l'histoire méritait une attitude plus positive. Mes collègues de 4^e secondaire et moi avons entrepris une campagne de promotion dynamique et nous avons recruté des élèves vraiment intéressés au contenu du cours. À la CÉCM, nous étions toutefois moins d'une dizaine d'enseignants - dont Robert Martineau - à nous attaquer à ce cours et les outils étaient rares; nous nous passions du matériel, mais la filière de la SPHQ m'a encore une fois servi de source d'inspiration.

J'ai vieilli. Les programmes ont été modifiés. J'ai changé d'école, de quartier et de niveau d'enseignement, je suis devenu chef de groupe. Mais je suis resté allumé par l'innovation pédagogique et j'ai continué à m'abreuver à la SPHQ. Au cours des années,

j'y ai rencontré des gens comme Christian Laville, Luc Guay, Michel Allard, Louise Sauvageau, Huguette Dussault, Micheline Dumont, et bien d'autres encore, avec lesquels j'ai discuté et auprès desquels j'ai élargi et approfondi mes connaissances.

Sous la direction de Robert Martineau, le *Bulletin de liaison* s'est transformé et a été rebaptisé *Traces*. Peu de temps après, j'ai été invité à me joindre au comité de rédaction. Collaborateur, rédacteur en chef puis, au départ de Martineau, directeur, j'ai dû écrire; et ma réflexion pédagogique s'est approfondie et enrichie. Encore un cadeau de la SPHQ.

Un beau matin, on m'a demandé de remplacer le conseiller pédagogique de l'école qui venait d'être promu à la direction. J'ai sauté dans un train en marche. Acrobatique! Mais quelle merveilleuse aventure j'ai vécue!

Quand la Canada's National History Society a lancé le prix d'excellence en enseignement de l'histoire canadienne - qui est devenu le Prix du Gouverneur général -, elle s'est adressée à la SPHQ pour constituer le jury. Et c'est à moi que la Société a offert de participer à l'aventure. J'ai assumé cette tâche au cours des six premières années. En évaluant les candidatures

venues de toutes les régions du Canada, j'ai été en contact avec quelques autres praticiens engagés et audacieux. Ma conception de l'enseignement de l'histoire s'est étoffée. Je ne peux pas songer à l'évolution de la SPHQ sans aborder la problématique concernant la naissance, sur la lancée enrichissante qu'avaient été neuf années de collaboration avec la Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ) et la Société des professeurs d'économie du Québec (SPEQ), d'une association parallèle appelée Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS) qui a contribué à affaiblir le milieu de l'enseignement des sciences humaines. Cet événement s'est produit à la suite d'un vote ambigu de l'assemblée générale de la SPHQ sur un projet de fusion des trois associations qui traînait sur la table depuis quelques années et qui avait pris des formes assez différentes avec le temps.

J'aimerais expliquer pourquoi je me suis prononcé contre le projet de fusion alors que j'y avais toujours été favorable. Au cours de l'année qui a précédé le vote en question, un comité, mandaté par le congrès, devait étudier les modalités et les mécanismes devant permettre la fusion des trois organismes. Le prin-

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

La SPHQ, l'enseignement de l'histoire...

cipe avait déjà été adopté en congrès et nous nous attendions tous à ce que la fusion soit entérinée. Toutefois, plusieurs membres de la SPHQ entretenaient des craintes légitimes à propos de cette opération. Pour respecter ces membres et afin de leur permettre d'appivoiser l'idée, et comme il n'y avait pas péril en la demeure, je croyais - et je crois encore - qu'il aurait été plus habile de fusionner quelques activités comme la tenue du congrès annuel - ce que nous faisons déjà depuis neuf ans - la publication d'un magazine - j'avais entrepris, comme directeur de *Traces*, un rapprochement avec *Enjeux*, la revue de la SPGQ - et de remettre la fondation de la nouvelle association à l'année suivante. J'ai malheureusement le sentiment que l'impatience intraitable de certains

les a poussés à faire passer leurs désirs irraisonnés avant le bien commun.

En effet, dans un compte-rendu préliminaire, le comité de la fusion, qui connaissait très bien l'inquiétude exprimée par plusieurs des membres de la SPHQ et les hypothèses de solutions proposées, affirmait qu'il n'y avait pas lieu d'attendre, que l'idée de se donner des activités communes était impossible - alors que nous le faisons depuis neuf ans -, que des difficultés pouvaient surgir si le congrès était déficitaire, car nous n'avions pas de caution judiciaire, etc. J'ai répondu qu'un contrat qui protégerait tout le monde pouvait être établi et qu'il y a toujours une solution quand on désire en trouver une. On n'a tenu aucun compte des craintes des membres. J'ai eu

la nette impression qu'on tentait de me forcer la main et... j'ai voté contre une fusion à laquelle j'avais travaillé et que j'avais souhaitée. Je persiste à trouver idiot qu'il y ait deux associations et à croire que si on avait été plus attentif aux craintes exprimées, on aurait procédé par étapes et que la division ne se serait pas produite. *Vanitas, vanitatum, et omnia vanitas!*

La SPHQ célèbre son 50^e anniversaire. Au cours de ce demi-siècle, elle m'a beaucoup apporté : des connaissances, du soutien, des rencontres, des amitiés. Je suis heureux d'avoir contribué à son développement et à son maintien et je lui souhaite d'autres jours ensoleillés.

Dès ses débuts dans l'enseignement, Jean-Claude Richard s'est intéressé aux mécanismes de l'apprentissage et aux diverses méthodes mises de l'avant pour les activer de façon efficace dans la transmission des savoirs. Il a suivi de près les mouvements nés de la pédagogie expérimentale, de la pédagogie alternative et de l'école nouvelle et il n'a jamais hésité à sortir des sentiers battus pour tenter des expériences dans sa classe.

Enseignant d'histoire, il a été très tôt convaincu de la nécessité de faire réfléchir les élèves à partir de sources premières. Il a été membre actif du groupe de travail de Roger Saucier voué à l'histoire locale ; il a également travaillé de très près avec Robert Martineau. Ses champs d'intérêt actuels demeurent les mécanismes de l'apprentissage, la didactique de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Il porte un intérêt particulier à la perception et à la représentation du temps chez les élèves. Il est chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'a été à l'Université du Québec à Montréal et au Centre universitaire des Basses-Laurentides (Université Laval).

Il a aussi été directeur de la revue *Traces* pendant une bonne quinzaine d'années, ce qui n'est pas peu dire. Des 264 articles de la revue qui ont été numérisés et déposés sur notre site web, 34 sont signés par Jean-Claude Richard, et se répartissent entre 1987 et 2009. Il a de plus été membre du C.A. de la SPHQ.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

UN PROBLÈME DE COMMUNICATION OU DE PERCEPTION? CONFUSIONS MULTIPLES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

MICHELINE DUMONT, DIDACTICIENNE¹

Lorsque les programmes scolaires de la réforme Parent se sont mis en place, en 1968, l'enseignement de l'«Histoire du Canada», qui avait figuré presque à chaque année du cursus scolaire à partir de la quatrième année, et cela durant plus de trois générations, est devenu optionnel au secondaire. On oublie toutefois que malgré ce fait, les cohortes d'élèves qui étudiaient l'histoire étaient désormais beaucoup plus nombreuses puisque la persévérance scolaire était dramatiquement faible avant la loi de l'obligation scolaire en 1943 et les années 1960. (L'enseignement de l'histoire a également disparu du primaire, mais c'est une autre histoire que je ne veux pas aborder ici.)



Micheline Dumont

En effet, les «sciences humaines» formaient un bloc, et les élèves devaient choisir au moins un cours de «sciences humaines» à chaque cycle du secondaire. La gestion des options causait de graves problèmes de logistique et plusieurs directeurs d'école ont dirigé les choix. Dans l'exercice, l'enseignement de l'histoire a été très souvent négligé au profit de la géographie. C'est le responsable de l'enseignement de l'histoire au Ministère de l'Éducation, Bruno Deshaies, qui a révélé en 1974, que le nombre d'élèves baissait régulièrement à l'examen du Ministère.

Plusieurs groupes se sont alarmés et, dans une action commune sans précédent, la SPHQ et l'IHAF ont organisé une séance conjointe et ont pris la décision de saisir l'Assemblée nationale de cette réalité. À l'unanimité,

les députés ont voté pour le caractère obligatoire de l'enseignement de l'histoire nationale, au secondaire, et en effet cela s'est réalisé dans les années suivantes. Plusieurs séries de manuels ont été lancés sur le marché. On enseigne donc l'histoire dans les écoles secondaires depuis plus de trente ans, après une brève parenthèse de dix années où cet enseignement a été optionnel. La réussite de l'examen d'Histoire du Québec et du Canada est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Et pourtant, on continue de dire un peu partout qu'on n'étudie plus l'histoire à l'école. À mon avis, les associations de professeurs d'histoire ont manqué à leur devoir de communication en ne disant pas publiquement, haut et fort, que l'histoire figure au programme des écoles secondaires et que son

enseignement est obligatoire. Pourquoi, dans ces conditions, continue-t-on de penser que les jeunes n'étudient pas leur histoire? C'est qu'on confond manifestement l'apprentissage de l'histoire avec la connaissance de l'histoire. C'est aussi que l'on se méprend passablement sur ce que signifient ces mots : connaissance de l'histoire. Les élèves du secondaire étudient l'histoire mais ils l'oublient, comme ils oublient d'ailleurs la plupart des autres «matières» qu'ils étudient. Personne ne s'en formalise. On fait exception semble-t-il pour l'histoire. Ils l'oublient parce qu'il n'existe aucun terreau dans lequel les informations peuvent prendre racine (qui aurait été construit au primaire). Ils l'oublient parce qu'elle n'est pas reprise au cégep, sauf pour un maigre 15% de la clientèle. Or, pour la majorité des gens,

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Un problème de communication...

savoir son histoire c'est reconnaître les noms de personnages historiques qui désignent la topographie urbaine ou qui figurent dans les discours des politiciens et les articles des journalistes. Régulièrement, on procède à des sondages qui mesurent les soi-disant connaissances historiques des étudiants universitaires ou du grand public. L'instrument de mesure est toujours le fameux questionnaire à choix multiple pour identifier des personnages ou des événements. Comme les personnes interrogées ignorent le plus souvent la réponse, ils cochent au hasard; les résultats sont catastrophiques et les journalistes font des gorges chaudes des réponses obtenues: René Simard a été le Premier ministre du Québec, et tutti quanti. On oublie cette vérité élémentaire: les mauvaises réponses sont issues du questionnaire lui-même.

Pour être intégrées, les connaissances doivent s'enraciner dans un substrat intellectuel dans lequel on continue de piocher. Les politiciens, les journalistes politiques, savent leur histoire (du moins ils le prétendent, mais je serais bien curieuse de le vérifier!) et ils se trompent s'ils croient que cela est dû à ce qu'ils ont appris à l'école. Ils savent leur histoire parce qu'ils n'ont jamais cessé de se

documenter sur la question; parce qu'ils reprennent sans cesse les informations; parce qu'ils lisent des livres d'histoire, et que, pour eux, les connaissances apprises au secondaire ont pu prendre racine. Les gens ne savent pas leur histoire en fonction de ce que savaient leurs professeurs mais en fonction des manipulations intellectuelles qu'ils ont faites au cours des années. Un professeur ultra savant ne servira à rien si ses élèves ne sont pas dans la situation d'intégrer les connaissances.

Il y a plus. Qu'est-ce que savoir son histoire? Nationalistes, politiciens, didacticiens, historiens ne s'entendent pas. Au Canada anglais, c'est la même lamentation: *Who Killed Canadian history?* se demandait Jack Granatstein en 1998, accusant les Ministères de l'Éducation des dix provinces et tous les historiens universitaires qui font des recherches en histoire sociale. Car pour lui et ses pareils, l'étude de l'histoire doit servir des intérêts nationaux. (Quel est le sujet de l'histoire canadienne? La querelle est ouverte depuis le début du XX^e siècle).

C'est un débat tellement ancien dans n'importe quel pays. Il a fleuri après la Première Guerre mondiale, dans tous les pays européens et sur la scène internationale et no-

tamment à la Société des Nations. Des milliers de thèses ont examiné le caractère idéologique de l'enseignement de l'histoire dans tous les pays. Depuis l'éclatement du sujet de l'histoire (entre les pays, les groupes sociaux, les sexes, les races, etc.), la tâche est devenue impossible. Il se trouvera toujours, quelque part, un groupe qui se sentira lésé dans la présentation de quelque histoire nationale que ce soit.

Au Québec, des comités pour la défense de l'histoire nationale sont aux créneaux dans ce débat. Ils questionnent la formation des futurs enseignants et enseignantes; ils critiquent la recherche universitaire qui se complait un peu trop dans l'histoire sociale et délaisse l'histoire politique; ils déplorent les nouveaux programmes dits «constructivistes»; ils protestent contre la domination des sciences de l'éducation. Ce faisant, ils tombent dans le vieux travers de l'enseignement de l'histoire: ils visent autre chose que la connaissance de l'histoire. Les didacticiens ont beaucoup réfléchi sur cette question: les apprentissages sont dus à ce que les élèves font et non pas à ce que les élèves entendent. Ils estiment aussi que le développement de l'esprit critique est préférable à la mémorisation mécanique de dates ou

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Un problème de communication...

de noms. C'est pourquoi ils ont construit leur pédagogie sur le développement des différents degrés des objectifs cognitifs de l'apprentissage : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation. Mais cette forme d'apprentissage ne saurait être évaluée par un questionnaire à choix multiples qui, d'habitude, ne mesure que la connaissance et la compréhension. Voulant mesurer l'analyse et la synthèse, les faiseurs d'examen en sont venus à proposer un contenu de plus en plus long pour les examens, v.g. un document, ou une carte, ou un graphique, etc. sur lequel ils posent des questions. Les élèves, eux, (n'oublions pas qu'ils ont 15 ou 16 ans) apprennent rapidement qu'il est inutile de retenir les connaissances historiques puisque le libellé de l'examen propose les connaissances. De là, ces examens qui couvrent des dizaines de pages et que

beaucoup trop d'étudiants réussissent à 100%, parce que la normalisation donne ce score à ceux et celles qui sont «bons en histoire».

Comme 85% des élèves ne choisiront PAS l'histoire au cegep, ces connaissances seront vite oubliées comme la trigonométrie, la chimie, etc. Ça fait 25 ans que je déplore qu'on ait décidé en 1968 de NE PAS enseigner l'histoire au collège. Les universités anglo-saxonnes sont plus sages: elles ne lancent pas tous leurs étudiants dans des profils spécialisés et imposent à tous un profil de formation générale (philo, littérature, histoire, etc.) durant 2 ans.

J'ai déjà émis l'opinion que les bons profs d'histoire sont d'anciens cancren en histoire, parce qu'ils sont davantage en mesure de comprendre les manques d'intérêt et les difficultés de leurs élèves. Les élèves étudient l'histoire. Mais ils ne la savent plus au

bout de quelques années. Et de toute manière, ils préfèrent les iPod, le hockey, les humoristes et les niaiseries.

Note

¹ Micheline Dumont est aujourd'hui professeure émérite et spécialiste de l'histoire des femmes à l'Université de Sherbrooke. Elle a reçu un prix de la Société Royale du Canada, le Prix pour l'étude du genre, qui souligne une contribution importante à la compréhension des questions liées à la différence sexuelle.

En 1979, elle avait écrit *L'Histoire apprivoisée*, en réimpression chez Boréal, où elle proposait au problème de l'enseignement de l'histoire des solutions concrètes qui respectaient à la fois les capacités intellectuelles des élèves, les exigences de la méthode historique et la nécessité d'ouvrir sur le présent.

Prix Idola St-Jean : L'historienne Micheline Dumont honorée

Québec, 27 mai 2012 – La Fédération des femmes du Québec (FFQ) a la grande fierté d'annoncer le nom de la récipiendaire du prix Idola St-Jean 2012. L'hommage revient à la très réputée historienne Micheline Dumont. La FFQ salue l'œuvre de pionnière de Mme Dumont ainsi que son inestimable contribution à l'histoire des femmes au Québec depuis plus de quarante ans. « Micheline Dumont est une géante de l'histoire. Nous sommes ravies de lui offrir cette reconnaissance bien méritée », déclare la présidente de la FFQ, Alexa Conradi.

Micheline Dumont devint professeur en didactique de l'histoire à l'Université de Sherbrooke en 1970. Sa contribution fut requise par la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada en 1971. Elle a publié *De l'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, *Le féminisme québécois raconté à Camille* et *L'anthologie de la pensée féministe au Québec* (en collaboration avec Louise Toupin). (Adapté du site web de la FFQ)

HOMO SAPIENS ET HOMO NUMERICUS À LA MÊME ÉCOLE

LUC GUAY PH.D., DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

PROFESSEUR RETRAITÉ DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LUC.GUAY@USHERBROOKE.CA

Il y a quatre siècles, Comenius (1632), décrivait ainsi les écoles de son temps : « des chambres de torture pour l'intelligence d'où ne sortaient que des âmes sauvages, des mulets sans frein et dissolus. ». Il n'en fallait pas plus pour qu'il se penche sur la question afin de rendre l'école plus invitante pour les élèves qui la fréquentaient : il souhaitait entre autres utiliser la force d'attraction des illustrations en les intégrant dans les manuels imprimés afin de motiver les élèves à apprendre. Il souhaitait aussi les rendre plus actifs dans leurs apprentissages.

Pendant les années 1990, des chercheurs américains (Downey et Levstick, 1992) que québécois (Martineau, 1997), ont publié des études qui montraient que l'histoire était la discipline jugée la moins intéressante par les élèves! J'ai montré que l'histoire était aussi la discipline où les élèves avaient les moins bons résultats (Guay, 2002). Parmi les hypothèses retenues par ces chercheurs pour en comprendre les raisons, les outils didactiques ainsi que les démarches pédagogiques utilisés par les enseignants qui « ennuyaient » les élèves ont été ciblés: les manuels scolaires et les démarches axées sur la mémorisation de savoirs déjà construits.

Si Comenius avait vécu au XXI^e siècle, quels outils aurait-il privilégiés étant donné que les élèves ont développé un rapport au savoir différent de leurs prédécesseurs depuis la généralisation du réseau de

l'Internet dans toutes les sphères d'activité de notre société? Sommes-nous préparés et prêts à assumer ces changements? Pas facile pour Homo Sapiens de s'adapter aux outils d'Homo Numericus!

Et aujourd'hui?

Le réseau de l'Internet a tellement secoué nos façons de communiquer et de s'approprier les informations, les appareils mobiles se sont tellement insérés dans nos vies, que nous avons développé un rapport aux savoirs différent de ce qu'il était il y a tout juste une vingtaine d'années : nous sommes devenus ce que Prensky appelait, des « Digital Immigrants » par rapport aux « Digital Natives » que sont les élèves d'aujourd'hui (Prensky, 2001).

Les « Natifs Numériques » que nous appelons affectueusement, « Homo Numericus », sont nés durant la « révolution internet », et sont aujourd'hui

âgés de 12 à 24 ans (CEFRIQ, 2009). Des études montrent que la façon de s'approprier les savoirs a changé (Lévesque, 2011, Guay, 2010, 2007, 2002). Mais tous ces changements ne sont pas nouveaux en soi : que d'inventions Homo Sapiens n'a-t-il pas conçues pour améliorer sa qualité de vie? Imaginons les pas de géant qui ont été accomplis depuis l'invention de l'imprimerie, puis de l'ajout des illustrations aux caractères imprimés, faisant miroiter au didacticien Comenius des possibilités plus grandes pour aider les élèves de son époque à apprendre avec plus d'efficacité. Aujourd'hui, dans les environnements pédagogiques informatisés, nous pouvons compter non seulement sur des textes et des illustrations présentés de façon très nette, mais aussi sur des séquences audio et vidéo qui enrichissent encore plus les dé-



Luc Guay

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Homo sapiens et homo numericus...

marches pédagogiques. Ajoutons à cela, le caractère interactif de ces nouveaux outils tant au niveau de la traque des informations que de leur traitement, ainsi que de la communication des connaissances nouvelles construites, et nous voilà transportés dans un univers fort différent de ce qu'ont connu les générations précédentes.

Toutefois, il faut considérer les deux principaux défis qui nous guettent, celui de l'adaptation de ces nouvelles cohortes d'élèves à l'école et celui de l'adaptation des enseignants nés avant la révolution « Net » avec ces nouvelles cohortes d'élèves : qui doit s'adapter à qui? L'acte d'enseigner ne consiste-t-il pas à aider l'Autre à apprendre?

Ces enfants et ces élèves nés après la révolution « Net » comptent aujourd'hui pour 27% de la population du Québec (CEFRIO, 2009, MFA, 2011), soit près de 2,5 millions de personnes. Des études montrent qu'ils passent 22 heures par semaine sur Internet, qu'ils y font leurs recherches, délaissant les ouvrages imprimés, délaissant la télévision pour s'informer ou se divertir, téléchargeant leur musique plutôt que de se l'approprier sur des supports physiques.

Devant ces constats, est-ce que l'école d'Homo Sapiens

est encore invitante pour Homo Numericus?

Comment apprend-on dans les classes d'Homo Sapiens?

Sans vouloir généraliser, nous pouvons convenir avec Bissonnette et d'autres chercheurs (2008, Spallanzani et al, 2007, Downey et Levstik, 1992 et Martineau, 1997), que les outils et pratiques pédagogiques utilisés par les enseignants tournent encore, comme il y a quatre siècles, autour des manuels scolaires, des présentations magistrales effectuées par les enseignants, des exercices effectués par les apprenants dans des cahiers d'activités, la correction de ces exercices et des examens par les enseignants afin d'évaluer la « performance » des élèves qui leur sont confiés. Comment pourrait-il en être autrement me diriez-vous? Il est vrai que les manuels scolaires imprimés occupent une grande place dans nos pratiques pédagogiques, car plus de 40 millions de dollars sont investis annuellement par le gouvernement du Québec pour l'achat de manuels scolaires, et autant, sinon plus dans l'achat de cahiers d'activités par les parents des élèves. Cette formule favorise des activités où tout est prévu par les enseignants et ce, selon une organisation linéaire et séquentielle d'ap-

prentissage. Et si Perrenoud ne s'explique pas pourquoi les démarches dites transmissives occupent une place si importante à l'école (Perrenoud, 1996, p. 23), nous pouvons établir qu'elle correspond à ce qui se pratiquait à l'époque de Comenius au... XVII^e siècle ! Bien entendu, nos écoles du XXI^e siècle ne sont plus de tels lieux de torture pour l'intelligence! Nos écoles s'équipent non seulement d'ordinateurs, le ratio est passé de 1 ordinateur pour 125 élèves en 1982 à celui d'un pour quatre élèves en 2011 (MELS, 2011); plusieurs classes se sont équipées de tableau blanc interactif (les fameux TBI). Mais au-delà des outils, encore faut-il les utiliser en classe! Des études menées aux USA et au Québec montrent qu'à peine 21% des enseignants utilisent ces nouveaux outils de façon régulière! Il y a donc résistance de la part du personnel enseignant à intégrer les TIC en support à l'apprentissage et à l'enseignement.

En plus de s'adapter à de nouveaux effectifs scolaires et à de nouveaux outils, les enseignants doivent aussi s'adapter à de nouvelles pratiques pédagogiques comme celles proposées par le MELS depuis 2005 au secondaire : ce passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage cons-

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Homo sapiens et homo numericus...

titule le fer de lance du Renouveau pédagogique au Québec depuis une décennie, ce qui ne fait pas que des heureux, comme le rapportent régulièrement les journaux. Mais il s'en trouve chez les enseignants qui ont profité de ce Renouveau Pédagogique pour modifier leurs approches pédagogiques en ce sens et en recourant à l'utilisation des TIC pour intervenir en classe, et ce, de façon efficace comme le montrent plusieurs expériences.

Des exemples d'environnements pédagogiques informatisés

Vous connaissez peut-être l'École secondaire Les Compagnons-de-Cartier de Québec qui a entrepris, depuis 1997, un virage technologique et pédagogique important en outillant les élèves afin qu'ils puissent acquérir des connaissances factuelles et développer des compétences intellectuelles susceptibles de les aider à devenir des citoyens autonomes, responsables et critiques (Francoeur, 2010).

Il y a 15 ans, j'ai conçu et réalisé avec la collaboration d'une dizaine d'étudiants du BES un manuel électronique d'histoire générale qui proposait une démarche où les élèves étaient actifs tant pour traquer des informations que pour les traiter, ainsi que pour

partager les connaissances nouvellement construites. Ce manuel nouveau genre a été mis à l'essai dans des classes régulières et de cheminement particulier, dans des écoles publiques et privées, et vous savez quoi? Les élèves ont appris et ont bien aimé apprendre avec de tels outils qui, vous vous en doutez, n'étaient pas très, très performants à l'époque! (Guay, 2002).

Au cours de ma carrière, tant dans les écoles secondaires qu'à l'Université de Sherbrooke, j'ai vu comment les écoles changent et comment les profs s'approprient les technologies que la société met à leur disposition. Les facultés d'éducation mettent en place des activités d'intégration des TIC en support à l'apprentissage et à l'enseignement; des programmes de formation de 2^e cycle sont offerts entièrement en ligne afin d'accommoder les profs qui doivent bien souvent concilier travail-études-famille, les outillant à se familiariser avec les outils TIC ainsi qu'avec les démarches d'apprentissage contemporaines. C'est pourquoi j'ai pu écrire, suite à toutes ces expérimentations, que les TIC peuvent transformer nos pratiques enseignantes (Guay, 2007).

Conclusion

Je ne cesse de m'émerveiller devant toutes ces inventions

que furent l'écriture, l'imprimerie, la photographie, le cinéma, l'ordinateur et les différents types de projecteurs qui ont permis à Homo Sapiens d'apprendre et d'enseigner de façon de plus en plus efficace à travers l'Histoire. Et ce n'est pas fini! Que d'inventions Homo Sapiens ou... Homo Numericus sera-t-il capable de mettre au point dans une décennie, un siècle! C'est Comenius qui doit se morfondre dans sa tombe!

Références

- Bissonnette, Steve (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- CEFRIQ, (2009). *Génération C - Les 12-24 ans arrivent... Êtes-vous prêts?*, vol. 7, no 1, octobre 2009.
- Comenius, Jean Amos (1632). *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Centre national de la recherche scientifique, Paris, PUF, 1952.
- Francoeur, Paul (2009). Pignon sur rue dans la blogosphère. *Vie pédagogique*. Québec. Gouvernement du Québec.
- (http://www.protic.net/info/Approches_pedagogiques/)
- Guay, Luc (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un*

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Homo sapiens et homo numericus...

manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Guay, Luc, (1998). *Manuel électronique d'histoire générale*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

<http://callisto.si.usherb.ca:8080/lguay/accueil/manuel.html>
Guay, Luc, (2007). Transformation of Teaching Methods by Information and Communication Technologies (ICT), *Journal of*

the Association for History and Computing, (JAHC), vol X, no 1, feb.

[<http://mcel.pacificu.edu/jahc/2007/issue1/guay.php>]

Lévesque, Stéphane, (2011). Les TIC et l'histoire : partenaires ou rivaux ? Quelques leçons à tirer. *Enjeux de l'univers social*. Vol. 7, no. 1, 28-33. Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique*. Enseignement primaire. Qué-

bec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec: Direction de la Recherche.

Ministère de la Famille et des Aînés, (2011). *Un portrait statistique des familles au Québec*. Québec. Gouvernement du Québec.

Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? *Pédagogie collégiale*, 9 (4), 21-24.

Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press. Vol. 9 no. 5.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke, Sherbrooke: Éditions du CRP.

Quelques sites web de Luc Guay

1. Manuel d'histoire générale

Un manuel d'histoire générale s'adressant à des élèves du secondaire pour l'apprentissage de la préhistoire à la chute de l'Empire romain. Cet ouvrage a été réalisé de 1998 à 2002 grâce à la collaboration d'étudiantes et d'étudiants du BES (baccalauréat en enseignement secondaire).

2. Paix et conflits

Ce module d'apprentissage a été réalisée en 2002 grâce à une subvention de la Fondation Historica; il comporte 36 conflits survenus au Canada ou impliquant le Canada à l'étranger. Nous avons procédé à leur regroupement en sous-thèmes se rapportant aux cinq grands thèmes proposés par la Fondation Historica et qui proviennent des programmes d'études d'autres provinces.

3. Cours d'histoire de l'Antiquité

Douze cours visant la résolution de quatre grands problèmes historiques selon les quatre grandes perspectives suivantes : politique, économique, sociale et culturelle. Le processus d'apprentissage se déroule sous forme d'enquête : l'étudiante ou l'étudiant doit résoudre en trois cours un problème historique.

4. Exemples d'environnements pédagogiques informatisés

La romanisation est l'un des environnements pédagogiques informatisés en octobre 2004; Guillaume Baillargeon, qui a obtenu une maîtrise en histoire, cheminement multimédia, en a amélioré le graphisme.

5. Didactique de l'histoire

Ce cours s'adressait aux étudiantes et aux étudiants inscrits au BES (baccalauréat en enseignement secondaire) de 1^{re} et 2^e années jusqu'en 2005. Il contient des ressources susceptibles de les aider à comprendre la nature et les finalités de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ainsi que le métier d'enseignant d'histoire au secondaire.

<http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/accueil.html>

ANALYSE DES DISCOURS SUR LA NATION, LES RÉFORMES ET LA RÉVOLUTION MONDIALE

DAVID LEFRANÇOIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le comité de rédaction de la revue *Traces* nous a invités à lui faire parvenir un article pour souligner le jubilé de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) dont elle est l'organe de diffusion. Nous avons accepté avec plaisir, car il s'agit pour nous d'une occasion de souligner comment la SPHQ a contribué - et continuera vraisemblablement de contribuer - à l'épanouissement de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

La SPHQ offre en effet non seulement des lieux de rencontre, comme son *Bulletin* et ses congrès, entre chercheurs en didactique de l'histoire et enseignants d'histoire qui expriment leurs besoins de formation continue, mais également entre enseignants qui développent ou évaluent des outils de réflexion et des pratiques éprouvées ou neuves. Les congrès et *Traces* participent aussi, à leur mesure, à la dissémination des recherches récentes en didactique, lesquelles, synthétisées et accompagnées de pratiques professionnelles contextualisées, peuvent servir à questionner la pratique et à informer le jugement ou l'expérience.

Ce forum est une richesse importante, car, on le sait, l'étiollement de la formation continue et du perfectionnement institutionnalisés nuit aux enseignants qui veulent partager, développer et réac-

tualiser leur compréhension des programmes ou leurs savoirs dans un domaine disciplinaire - dont certaines pratiques de référence, comme c'est le cas en histoire, demeurent stables, tandis que d'autres se transforment - ou de réfléchir sur leurs pratiques et d'en développer de nouvelles, si nécessaire. Pis encore, ils disposent de trop peu de temps, de marge de manœuvre et de moyens pour se consacrer à leur développement professionnel collectif aussi bien qu'ils le pourraient, en d'autres circonstances, et, surtout, aussi bien qu'ils le voudraient et en ressentent le besoin. La dégradation des conditions de travail est une tendance trop lourde dans le monde pour s'imaginer que cette situation changera toute seule.

La recherche en didactique montre d'ailleurs l'importance d'avoir de tels instruments de formation continue

pour adopter une démarche réflexive et questionner sa pratique (Clerc et Martin, 2012, p. 16), ce qui est encore plus vrai dans un contexte où, selon Guay et Jutras (2004), plusieurs enseignants supportent mal - et pour cause ! - d'avoir eu trop peu l'occasion de réfléchir posément et en profondeur aux bases idéologiques et théoriques ou aux motifs et finalités sociaux et politiques ayant mené à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire, voire de ne pas avoir exercé une influence sensible sur des décisions qui les touchent pourtant directement, au quotidien.

À ce propos, l'un des obstacles auxquels, à notre avis, se butent certains enseignants ou étudiants qui se penchent sur ce problème consiste à se représenter le concept d'univers social comme un dérivatif à la réflexion politique sur



David Lefrançois



Marc-André Éthier

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Analyse des discours...

la nation, alors que le social ne se résume pas à de la sociabilité pacifique, mais inclue aussi les rapports de pouvoir de nature politique, économique, culturelle, etc. des positions et intérêts sociaux irréconciliables, etc., y compris ceux qui concernent la nation et le national.

La revue *Traces* et les congrès annuels de la SPHQ permettent aussi aux lecteurs et participants d'apprécier la diversité des positions idéologiques et politiques sur les moyens et fins de l'enseignement de l'histoire. C'est sur ce deuxième aspect que nous insisterons maintenant.

Le 47^e congrès de la SPHQ de 2009, notamment lors d'une table ronde portant sur la « Conquête, l'histoire nationale et le nouveau curriculum d'histoire et éducation à la citoyenneté », illustre la vitalité du débat sur la nature de l'histoire nationale et les finalités de son enseignement, ayant cours depuis 2006.

On sait que plusieurs journalistes, politiciens, historiens et enseignants d'histoire, notamment parmi les membres du conseil d'administration (C.A.) de la SPHQ, ont vu, dans le nouveau cours d'histoire, un projet de programme « dénationalisé » visant l'endoctrinement au service d'un vivre-ensemble pourvu d'une identité nationale multiculturelle cana-

dienne, voire antiquébécoise. Bien que nous récusions cette interprétation et qu'elle était portée (et est encore portée) par un courant majoritaire dans la SPHQ qui, notamment en 2007-2008, exerçait un quasi-monopole de facto sur ses instances et organes, nous pouvons témoigner que jamais notre liberté d'expression n'a été brimée. Au contraire ! La SPHQ n'est pas une association professionnelle frileuse tentant de neutraliser les tensions et de censurer les débats entre les différents groupes (historiens, didacticiens, enseignants, etc.) qui la composent et qui ne forment pas non plus eux-mêmes des blocs monolithiques.

Ainsi, à l'occasion de la table ronde susmentionnée et dans les pages de *Traces*, nous avons justement pu offrir une lecture du programme différente de celle à laquelle souscrivaient notamment les membres du C.A. Nous avons pu soutenir que l'enseignement de l'histoire est axé depuis longtemps sur la formation à la citoyenneté, et non pas seulement depuis la réforme de 2001-2006, malgré les assertions de ses contempteurs, et que le type de reproduction sociale à l'œuvre dans le programme actuel s'accorde avec le nationalisme civique québécois, conduisant les élèves à s'identi-

fier à un territoire, aux institutions publiques provinciales et aux valeurs démocratiques qu'elles sont réputées incarner, un type de reproduction sociale que, par ailleurs, nous récusons comme nous en repoussons d'autres. (À notre avis, aucune idéologie – ce que Lukács (1923) appelait la fausse conscience – ne doit être sciemment transmise aux élèves ; il ne faut pas aliéner, mais conscientiser au sens freirien et développer des attitudes appropriées, comme la curiosité et l'honnêteté intellectuelles, la volonté, etc.). Nous avons aussi eu, en maintes occasions, le loisir de rappeler que le cours de sciences sociales de quatre ans au primaire, centré sur l'histoire du Québec et du Canada, et le cours d'histoire nationale de deux ans, au deuxième cycle du secondaire, laissent une (trop) grande place à tous les personnages de l'historiographie clérico-nationaliste canadienne-française.

Il ne s'agit donc pas ici de défendre les thèses que nous avons alors soutenues. Ce serait futile : elles se trouvent en toutes lettres dans quelques articles de *Traces*. Nous mettons provisoirement entre parenthèses les débats sur la nature de l'enseignement de l'histoire nationale et sur son curriculum ; nous insistons plutôt ici sur

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Analyse des discours...

des dimensions prospectives pour la SPHQ, sur le rôle qu'elle peut jouer dans l'amélioration des programmes d'histoire et le renouvellement des pratiques d'enseignement.

Pour aider les élèves à comprendre et transformer collectivement le monde dans lequel ils vivent, afin de le rendre plus juste, pour qu'ils continuent de défendre avec détermination et lucidité les droits et libertés, comme nous croyons qu'ils voudront et devront le faire, les programmes d'histoire doivent leur permettre d'enquêter sur les racines, la substance et les résultantes des luttes et débats sociaux, politiques et économiques qui ont marqué, marquent et marqueront la société québécoise et le monde. Pour ce faire, nous croyons que les programmes devraient accorder une place accrue à l'étude du discours de la nation à travers l'histoire.

En disant cela, nous ne rallions pas le convoi des improbateurs de la dénationalisation (imaginaire) des programmes d'histoire ou de son caractère postmoderne. Nous croyons même que la déconstruction des discours sur un concept comme la nation (les idéologies nationalistes au premier chef) augmente la valeur pédagogique du concept à l'étude, car elle

permet aux élèves de mener une enquête qui mobilise des savoirs valides, consistants, durables et liés aux attitudes, connaissances, euristiques et habiletés pouvant être associées, entre autres, à l'histoire : problématiser, analyser, synthétiser, critiquer et débattre de façon autonome et disciplinée – ce qui a été, nous l'avouons, notre mantra dans les pages de cette revue depuis l'an 2000.

En effet, pour reprendre Walzer (1994), bien que le caractère national soit manifestement un mythe en tant que cadre consistant et durable, les nations n'en sont pas moins une donnée vitale dans l'histoire de la modernité occidentale. Elles forgent, pour plusieurs, des horizons de sens, de choix significatifs. Comme le phénomène religieux, le phénomène national est un incontournable : bien des gens l'aiment ou la haïssent, sa définition peut être dense ou mince, ethnique ou juridicopolitique, etc. Il faudrait donc que les programmes d'histoire fassent comme ceux d'Éthique et culture religieuse (ÉCR), en offrant un enseignement « culturel » et non « pastoral » du nationalisme, par l'ancrage des comportements collectifs dans l'histoire de leurs contextes sociopolitiques. Cette perspective n'est pas nouvelle et d'autres ont soutenu que le

nationalisme dans les programmes n'implique pas forcément une forme d'éducation nationaliste, au contraire (Barton & McCully, 2010 ; Thornton & Barton, 2010) ; le nationalisme à l'école « devrait être désigné et expliqué aux jeunes comme phénomène historique, politique et social » (Cornier et McDonough, 2012). La SPHQ devrait militer pour un enseignement non nationaliste du nationalisme (à la Anderson ou Hobsbawm, par exemple).

Dans un tel enseignement, les élèves apprendraient à identifier, analyser et expliquer les facteurs sociaux de l'apparition et de la variation de la nation, les discours publics contrastés qu'elle a suscités, y compris des discours mémoriels actuels – québécois (Bouchard), canadien-français (Courtois) ou canadien (Létoumeau), par exemple –, et les conséquences culturelles, économiques, sociales et politiques actuelles des discriminations passées sur ceux qui en souffrent et ceux qui en profitent. Ils pourraient également induire ou tester des modèles théoriques ou encore classer et comparer des cas selon certains paramètres, tels le lieu, l'époque, le statut (dominant ou dominé), le développement des relations sociales ou la modalité identitaire assignée (religieuse, lin-

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Analyse des discours...

guistique, phénotypique, territoriale, etc.).

Demander cela peut, d'une certaine manière, apparaître comme une sorte de désaveu infligé à l'approche chronologique et comme un plaidoyer en faveur d'une approche thématique ambitieuse. Or, ce n'est pas uniquement cela : il s'agit surtout de tenir un pari audacieux, le pari que les enseignants, malgré leurs conditions de travail inappropriées, trouveront des problèmes authentiques, signifiants et adaptés à leurs élèves, ainsi que des documents pertinents et en variété suffisante, à partir desquels les adolescents pourront exercer les techniques visées et abstraire des concepts et généralisations valides. Plusieurs recherches montrent que les élèves, même en bas âge, ont le potentiel intellectuel pour manier des outils sémiotiques et mentaux de cet ordre (périodisation et échelle temporelle ; abstraction, conceptualisation, généralisation ; repérage, dépouillement, critique et interprétation de sources), si les enseignants agissent comme des médiateurs culturels efficaces (Cooper et Capita, 2004 ; Grant, 2001 ; Pontecorvo et Girardet, 1993 ; VanSledright, 2002 ; Wertsch, 2011).

Pour aider les élèves à se développer, il faut les confron-

ter à des obstacles et leur fournir les matériaux (explications de contenu et de techniques, consignes, documents, règles de travail, rappel à l'ordre, etc.) pour surmonter ceux-ci, notamment en modélisant et en faisant pratiquer (seuls ou en équipe) la problématisation, l'enquête et la conceptualisation.

La lecture de Barnes (2010) inspire à cet effet des pistes pouvant conduire à se poser des questions comme les suivantes :

⇒ Comment concilier, par exemple, le rôle joué par la nation tant dans les guerres, l'impérialisme ou le fascisme que dans les mouvements de libération nationale qui ont soulevé l'Afrique, l'Asie et les Caraïbes après 1945 ?

⇒ Comment interpréter la contribution – hors de proportion avec leur démographie – des travailleurs qui sont noirs dans les grandes luttes politiques et sociales menées aux États-Unis, de la guerre civile à aujourd'hui ?

⇒ Comment et à l'avantage de qui le pouvoir d'État et l'action du système social et économique mondial perpétuaient-ils des formes d'oppression et d'exploitation héritées de modes de production qui dominaient les périodes anté-

rieures de la société de classes ?

⇒ Qui empochait le fruit des exactions des compagnies minières et des banques canadiennes à l'étranger ou dans les territoires spoliés aux Amérindiens, ainsi que la différence de salaires entre les travailleurs immigrés ou francophones et les autres ? Qui utilisait les préjugés identitaires (chauvins ou sexistes) pour diviser et régner ? Qui invoquait les salaires inférieurs ayant cours dans d'autres pays pour soutenir des concessions salariales ? Qui avait intérêt à lutter contre toute oppression nationale et pour la solidarité et la dignité humaine ?

⇒ Comment comprendre l'usage du concept de nation dans le discours d'un R. Nelson, d'un É. Chartier, d'une É. Circé-Côté ou d'un P. Vallières et dans celui d'un J.-J. Lartigue, d'un J.-L. Migué ou d'un M. Bock-Côté, voire d'un J.-P. Tardivel ou d'un E. Minville, sans analyser les rapports sociaux sous-jacents ?

Il ne s'agirait donc pas de sacrifier à la mode de l'herméneutique ou de la biographie intellectuelle, mais de ménager une place de choix à l'analyse socioéconomique et sociopolitique des tenants

et aboutissants des débats sur la nation (en particulier ceux qui invoquent l'histoire, qu'ils soient ou non le fait d'historiens), des conditions d'énonciation, des différences dans les discours et les faits des acteurs individuels et collectifs, des témoins, des commentateurs, etc. Il n'y a pas plus de démarche scientifique applicable mécaniquement à tous les cas qu'il n'y a de vérité morale inconditionnée, de conduite transcendentale bonne, de source en soi ou de périodisation universelle : la justesse des unes et des autres dépend de leur pertinence et de leur robustesse par rapport la question posée et au but recherché (Trotsky, 1973, p. 15). Mais il faut d'abord que les élèves se posent réellement des questions...

Conclusion : choisir la fin avant les moyens

Pour ce faire, bien entendu, le cours d'histoire requiert une rigueur scientifique, laquelle exige à son tour de la part de l'enseignant de ne pas imposer aux élèves une vision sociopolitique, mais plutôt de les aider à s'intéresser plus profondément au monde, à transformer leurs représentations (portant sur la nation, par exemple) relevant du sens commun en concepts (le nationalisme, par exemple) raisonnés et soumis à la validation de la discipline à la-

quelle ils se rattachent. L'histoire est-elle la seule voie pour conduire les élèves à collecter et traiter toute l'information pertinente, afin de résoudre des problèmes de nature historique, géographique ou politique, de comparer les institutions politiques ou encore de prendre position de façon éclairée dans un débat dans lequel seuls comptent les arguments vérifiables ? Ne serait-il pas possible de poursuivre ces visées dans un cours de sciences sociales ? Pourquoi l'histoire devrait-elle avoir à l'école une place quantitativement ou qualitativement différente de la sociologie, de la science politique, de l'anthropologie, etc. ? Nous croyons que la SPHQ et *Traces*, pour continuer de jouer leur rôle de forum sur l'apprentissage des outils disciplinaires les plus opérants pour réfléchir et agir sur le monde social, doivent rejeter le corporatisme et défendre explicitement un enseignement de l'histoire en tant que processus et non que produit visant à distraire des dilettantes. Un tel enseignement nécessite de bonnes conditions de travail (comme disposer de temps pour penser calmement, de ressources documentaires suffisantes pour préparer de bonnes leçons, etc.), auquel cas il peut être intégré – ou non ! – à

n'importe quel cours de sciences sociales.

En somme, pour nous, ce qu'il faut, ce n'est pas défendre un fétiche, mais exiger des conditions d'enseignement permettant de cultiver un rapport disciplinaire au savoir. Une histoire qui n'en a que le nom ne mérite pas d'être défendue. Elle mérite la poubelle !

Références

- Anderson, B. (2002). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte.
- Barnes, J. (2010). *Malcolm X, la libération des Noirs et la voie vers le pouvoir ouvrier*. New York : Pathfinder Press.
- Barton, K. C. & A.W. McCully (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history, *Teachers College Record*, 112(1), p. 142-181.
- Bouchard, G. (2000). Construire la nation québécoise. Manifeste pour une coalition nationale. Dans M. Venne (dir.), *Penser la nation québécoise*. Montréal : Québec Amérique.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Analyse des discours...

des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), p. 2-13.

Cooper, H. & Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, p. 155-168.

Cormier, A.-A. & K. McDonough (2012). *Quelle place pour le nationalisme à l'école ?* Communication présentée dans le cadre du Colloque international conjoint GRÉÉ/AFÉC, Congrès annuel de l'Acfas, Montréal, Palais des Congrès, 10 mai.

Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?* Montréal : Institut de recherche sur le Québec.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.

Grant, S.G. (2001). It's just the facts, or is it? An exploration of the relationship between teachers' practices and

students' understandings of history, *Theory and Research in Social Education*, 29(1), p. 65-108.

Guay, L. & Jutras, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Québec : PUL.

Hobsbawm, E. J. (2001). *Nations et nationalisme depuis 1780 : programme, mythe, réalité*. Paris : Gallimard.

Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal.

Lukács, G. (1923). *Histoire et conscience de classe : essais de dialectique marxiste*. Paris : Éditions de Minuit.

Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. New York : Pathfinder Press.

Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3/4), p. 365-395.

Thomton, S. J. & K. C. Bar-

ton (2011). Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a "disciplinary" curriculum. *Teachers College Record* 112(9), p. 2471-2495.

Trotsky, L. (1973). Their Morals and Ours. Dans *Their Morals and Ours. Marxist vs. Liberal Views on Morality* (p. 13-53). New York : Pathfinder Press.

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

Walzer, M. (1997). *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Seuil.

Wertsch, J. W. (2011). Beyond the archival model of memory and the affordances and constraints of narratives, *Culture & Psychology*, 17(21), p. 21-29.

David Lefrançois est professeur à l'Université du Québec en Outaouais. Il s'intéresse aux fondements de l'éducation, à l'enseignement de l'histoire (primaire et secondaire), à l'éducation à la citoyenneté, à l'éthique et culture religieuse et à l'analyse de contenu de manuels scolaires. Il détient un Ph. D. en philosophie.

Marc-André Éthier est professeur titulaire au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université de Montréal. Son domaine d'expertise est l'éducation à la citoyenneté, la conscience citoyenne des jeunes et l'usage de l'histoire. Il détient un Ph.D. en sciences de l'éducation.

MES DIX ANS AU C.A. DE LA SPHQ

FÉLIX BOUVIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Eh oui, cela fait 10 ans à l'automne 2012 que je suis membre du conseil d'administration (C.A.) de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). C'est sous l'angle de souvenirs diffusés d'une façon la plus chronologique possible, en bon historien que je suis au départ, que j'envisage ce témoignage. Ces souvenirs sont évidemment fort nombreux au cours de cette décennie parfois bien fertile en émotions. Il me faudra donc sélectionner ce qui m'apparaît prioritaire. En parallèle à cela, la partie la plus agréable sans doute lorsqu'on fait partie d'un tel C.A. est de côtoyer des collègues enseignants d'histoire, ou de didactique de l'histoire, ou historiens. Celles-ci et ceux-ci sont souvent devenus des amis ou encore l'amitié et le respect déjà présents se sont accentués en leur présence. Comme ils sont nombreux, je ne pourrai évidemment tous les nommer ou même les évoquer.

Les débuts

Quelques jours avant le congrès des sciences humaines de l'automne 2002 à Longueuil, je reçus un appel à la maison après une journée à la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier où j'enseignais l'histoire nationale du Québec-Canada depuis 1992. C'était Grégoire Goulet, président de la SPHQ depuis 1996. Il m'offrait de faire partie du C.A., ce que j'ai accepté quelques jours plus tard avant d'être élu en assemblée générale.

Des années 2002 à 2004, je me souviens de peu d'événements marquants, si ce n'est l'agréable collégialité qui régnait au C.A., cela grâce à Grégoire puis aussi grâce à des personnes telles Jacques Décarie, alors trésorier de la SPHQ depuis des lustres. Cela m'impressionnait de côtoyer Jacques, cet arbitre de la ligue canadienne de football que je voyais tous les jours à l'époque de mon adolescence, de secondaire trois

à cinq à l'école Mont-de-la-Salle de Laval-des-Rapides, là où il enseignait et où j'étais. Pour les adolescents sportifs dont je faisais partie, Jacques était un fort beau modèle, voire presque une idole.

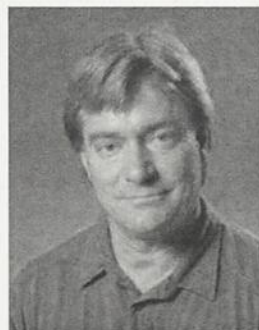
L'événement le plus important de cette période pour la SPHQ fut, je crois, l'arrivée de mon ami et très estimé collègue Laurent Lamontagne au C.A., en 2003. Il a su s'y faire remarquer très rapidement, tant et si bien qu'il fut nommé président du comité organisateur du congrès des sciences humaines qui s'est tenu avec grand succès à Montréal en 2004. C'est à ce moment que Laurent prit la relève d'un Grégoire Goulet dorénavant à la retraite de l'enseignement à la présidence de la SPHQ.

Les années 2005-2006

Ces années furent d'une grande importance dans ma vie professionnelle et dans ma participation à la vie asso-

ciative de la SPHQ. Au printemps 2005, j'ai obtenu le poste de didacticien des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), poste que j'occupe avec bonheur depuis. Ensuite, la vie d'un membre du C.A. de la SPHQ allait bientôt devenir mouvementée. Dès l'automne 2005 en effet, Jacques Robitaille, un ancien président de la SPHQ, proposa à l'assemblée générale de la SPHQ tenue à Sherbrooke de créer un comité de la fusion où la SPHQ, la Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ) et la Société des professeurs d'économie du Québec (SPEQ) auraient pour mandat d'étudier les possibilités d'une fusion au cours de l'année à venir en vue de présenter un rapport à ce sujet à l'assemblée générale suivante, à l'automne 2006 donc.

Robitaille présiderait le comité alors créé. Grégoire Goulet et Laurent Lamontagne y



Félix Bouvier

HISTOIRE DE LA SPHQ

Mes dix ans au C.A....

représenteraient la SPHQ. Celui-ci a déjà exprimé longuement dans ces pages les péripéties du comité en question, ce qui met en lumière, pour qui sait lire, les façons de faire questionnables de son président¹. Pour faire une histoire courte qui n'engage que celui qui rédige ces lignes, le président du comité de la fusion visait d'abord, oui, à créer une nouvelle association regroupant les enseignants des sciences humaines découlant du démantèlement des trois associations prénommées, ce à quoi adhéraient et adhère toujours à ce jour Grégoire Goulet. J'ai suivi l'évolution de ce comité attentivement au long de nombreux téléphones et de rencontres du C.A. avec Laurent Lamontagne. Dès le départ j'ai senti qu'on voulait noyauter la SPHQ, voire la faire disparaître.

Pourquoi voulait-on ainsi voir disparaître la SPHQ, me demandais-je alors? Pourquoi? Pourquoi une nation comme le Québec n'aurait-elle plus une association qui pourrait défendre spécifiquement les enseignants d'histoire et l'enseignement de l'histoire au Québec, mais aussi l'authenticité de son histoire nationale...? J'allais bientôt avoir une forte réponse. Entretemps, mon ami Laurent veillait à l'autonomie et à l'intégrité de la SPHQ au sein du comité de la fusion,

ce qui s'opposait aux tactiques pour le moins discutables de son président, pour dire le moins². Pendant ce temps, les autres membres du comité de la fusion appuyaient son président, selon toute vraisemblance et selon ce qui se passe depuis.

Quoi qu'il en soit, après la fin de ma première année d'enseignement à l'université, j'ai pris connaissance en avril 2006 du nouveau programme concocté par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en histoire et éducation à la citoyenneté de troisième et quatrième années du secondaire, autrefois le cours d'histoire nationale du Québec et du Canada. Pour être franc, je ne m'en suis pas encore remis six ans plus tard... J'ai eu l'occasion d'écrire beaucoup à ce sujet³, mais disons ici, puisqu'il s'agit d'un témoignage plus personnel, que le traitement que l'on faisait dans cette première version du programme de l'histoire du Québec et de sa question nationale, en l'occultant ou en la biaisant autant que faire se pouvait, relevait pour moi du scandale. Et Laurent Lamontagne et moi l'avons traité comme tel dans un article paru dans *Le Devoir* quelques jours plus tard⁴.

Le plus important débat dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec s'en suivit. Au départ, le C.A. de

la SPHQ vécut une crise au cours de l'été 2006, certains de ses membres ayant travaillé avec le MELS à la confection du programme. Un autre était proche de Jacques Robitaille... Néanmoins, il se rendit à l'assemblée générale du 27 octobre 2006 en demeurant cohérent et majoritairement décidé à y sauver la SPHQ. Cette assemblée générale, par son intensité et son côté historique, mériterait à tout le moins un article à elle seule. De façon très serrée, la SPHQ fut sauvée après que deux propositions y furent présentées : « une fusion-absorption et une entente de services (congrès, site Internet, revue). Ni l'une ni l'autre n'a obtenu la majorité [...]. La fusion-absorption a obtenu 22 votes pour, 22 votes contre et 5 abstentions. L'entente de service a obtenu 21 votes pour, 21 votes contre et 5 abstentions »⁵. Toutes les personnes qui ont voté pour le maintien de l'intégrité corporative de la SPHQ peuvent se dire qu'elles l'ont sauvée... Parmi elles, de mémoire : Pascal Debien, Madeleine Vallières, Céline Benoit, René Durocher, Robert Comeau et plusieurs autres peuvent en être fiers. L'histoire de la SPHQ venait toutefois de prendre un tournant.

Depuis 2006

Dès le lendemain matin, l'une d'entre nous entendit au

HISTOIRE DE LA SPHQ

Mes dix ans au C.A....

déjeuner l'inénarrable Jacques Robitaille faire la proposition d'une nouvelle association regroupant les anciens de la SPHQ en faveur de la fusion et les deux autres associations d'enseignants de géographie et d'économie. Ce sera l'AQEUS (Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social). Cette association se pose dorénavant en rivale de la SPHQ, pour dire le moins encore ici. Depuis lors, la SPHQ a poursuivi avec vigueur, dévouement et ténacité la mission fondamentale qui est la sienne dans la société québécoise depuis 1962. Voyons voir quels sont ces rôles, d'après les Règlements généraux eux-mêmes de notre association professionnelle :

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

prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission⁶.

Moi qui ai été au cœur des activités de la SPHQ depuis 2006, qui est le vice-président de l'organisme depuis 2007 et qui a été en contact constant avec Laurent Lamontagne tout au long de ces années (il a été président de 2004 à 2011), je puis affirmer avec fierté que c'est exactement à ce qui précède que nous nous sommes conformés. Je puis témoigner aussi du dévouement exceptionnel et du travail incessant de Laurent Lamontagne pendant les années 2006 à 2011 surtout.

La grande envergure intellectuelle qui est la sienne, sa motivation profonde et son ardeur au travail bénévole auront permis à la SPHQ de mener à bien les différents volets de sa mission, tel qu'évoqués ci-dessus. Il n'est qu'à lire ou à relire les différents numéros de la revue *Traces* au cours des six dernières années pour s'en convaincre. Grâce à Jean-Claude Richard et à Laurent Lamontagne (encore lui !), la qualité de la revue ne s'est jamais démentie. Encore aujourd'hui, la revue *Traces* est d'une richesse incomparable pour les enseignants d'histoire du Québec en ce qui touche l'enseignement de l'histoire en général et la didactique de l'histoire en particulier. Et je suis bien placé

pour l'affirmer, parce que j'ai mené au cours de ces mêmes années une recherche assez exhaustive, avec les didacticiens Jean-François Cardin et Catherine Duquette, sur les écrits à teneur didactico-pédagogique de cette même revue depuis 1962, elle qui se nommait le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* entre 1962 et 1987.

Depuis 2006 aussi, je tiens à remercier tous ceux qui ont collaborés aux différents C.A. de la SPHQ. Tous et toutes ont donné de leur âme et de leur temps et ils avaient pour point commun d'aimer l'histoire en général et l'histoire du Québec en particulier en étant prêts à se battre pour défendre l'intégrité de cette dernière et de son enseignement... Tous ont travaillé à la bonne marche de nos différents congrès au cours de cette période. Encore ici, comment ne pas témoigner du grand travail de Laurent Lamontagne quant à l'organisation de chacun de ces congrès entre 2006 et 2011 ?

Mais la SPHQ a aussi dû faire face à l'adversité pendant cette période. Les enseignants ne sont plus aussi nombreux qu'autrefois à venir à nos congrès. Quelles en sont les raisons ? Ce n'est certainement pas à cause de la qualité des ateliers et de la formation professionnelle qui y est offerte. Celle-ci est va-

HISTOIRE DE LA SPHQ

Mes dix ans au C.A....

riée et excellente, année après année, tout en offrant aussi des volets géographiques. Non, la grande raison est la présence de l'AQEUS qui offre un congrès au cours des mêmes semaines que nous. Un de ses principaux buts semble bien de vouloir nous étouffer. Pour cela, tel qu'évoqué dans un article récent⁷, elle reçoit un appui manifeste et qui semble bien concerté des conseillers pédagogiques et du GRUS (Groupe des responsables en univers social, composé surtout de conseillers pédagogiques) qui tient à chaque année ces temps-ci une réunion de regroupement dans les mêmes lieux et au même moment que l'AQEUS... Est-ce que la directive proviendrait du responsable des programmes au MELS en sciences humaines, c'est-à-dire de Marius Langlois lui-même ou encore de ses patrons? Sans pouvoir l'affirmer à coup sûr, culte du secret oblige, on peut toutefois se poser la question.

Pourquoi semble-t-il en être ainsi? À mon humble avis, c'est parce que la SPHQ s'est quelquefois montrée critique envers le MELS, tout particulièrement en 2006, tel qu'évoqué. Contrairement à ce qui se passait à la fin des années 1990 et au tournant des années 2000 par exemple, la SPHQ n'est pas automatiquement alignée sur le MEQ

au départ quant aux dossiers sensibles... Selon ce que nous pouvons voir et constater, tel n'est pas le cas à l'AQEUS et au GRUS... Pourtant, la SPHQ a continué d'offrir de la formation en concordance avec les programmes par compétences sans en remettre en cause les fondements didactiques, par exemple.

Cependant, la SPHQ n'a pas accepté le traitement que l'on a voulu faire de la question nationale en histoire autrefois nationale dans la foulée me semble-t-il du référendum serré de 1995 et de l'influence beaucoup trop forte qu'a eue jusqu'en 2006 sur le MEQ devenu le MELS, selon toute vraisemblance, les héritiers de la frange bonne ententiste d'historiens qui a cours au Québec depuis des générations et du didacticien à la retraite C. Laville en particulier⁸. À cet égard, la SPHQ peut être fière d'avoir fait reculer le Ministère et son responsable des programmes toujours davantage et par étapes successives depuis 2006. Le document sur la progression des apprentissages en troisième et quatrième secondaires⁹ constitue à cet égard un retour à la case départ et à l'esprit du programme d'histoire du Québec et du Canada, enseigné dans nos écoles de 1982 à 2007, quant au traitement à faire en classe de

cette question nationale. Ce n'est pas rien et j'affirme ici avec fierté que la SPHQ fut une des causes essentielles de ce processus au fil des dernières années. On peut présumer toutefois que le responsable des programmes en sciences humaines ne l'a pas apprécié, ce processus... Cependant, d'un point de vue didactique, pour que la méthode historique puisse se déployer avec succès, l'enseignement et l'apprentissage ont besoin de liberté. La « liste d'épicerie » que constitue la progression des apprentissages est en fait à l'opposé de ce qu'il faudrait faire pour que la méthode historique puisse être vécue en classe, foi de didacticien ! Il faudra donc à mon avis que le programme d'histoire nationale du Québec et du Canada soit à terme refait.

Pour revenir au C.A. de la SPHQ, il est en ce moment composé de gens passionnés d'histoire, de son enseignement, d'apprentissage, de didactique, de contenus et de fresques historiques et d'un amour certain du Québec et de la trame historique somme toute très belle qui est la sienne. Je vois ces gens travailler avec cœur et passion pour le rayonnement de la SPHQ, par exemple pour assurer cette année le succès du cinquantième congrès qui se tiendra les 2 et 3 novembre à Shawinigan et je suis très

HISTOIRE DE LA SPHQ

Mes dix ans au C.A....

fier d'eux. Je tiens à les remercier tous : Raymond, cette chère Madeleine, Laurent, François, Pascal, Sandra, Tommy et cette chère Valérie, nouvelle venue de Québec. Vous voir plusieurs fois par année est un plaisir et une source de mise à niveau à la fois saine et presque nécessaire pour l'universitaire que je suis dorénavant. Merci de vous impliquer de cette façon.

Conclusion

Que de chemin parcouru en dix ans, tout de même ! La SPHQ est toujours bien vivante, saine dans son ensemble je crois et toujours fidèle à la mission qui est la sienne dans la société québécoise. Elle compte toujours quelques centaines de membres et la revue *Traces* continue d'être une source de référence incontournable pour qui s'intéresse à l'enseignement de l'histoire au Québec. A chacune des années, elle continue d'offrir nombre d'articles à saveur didactique, historique et plusieurs occasions de forma-

tion aux enseignants et aux amateurs de l'enseignement de l'histoire. La revue et la SPHQ ne sont pas alignées idéologiquement et ne veulent pas l'être. Il s'agit principalement là de l'œuvre des différents C.A. au fil des ans. Je souhaite du fond du cœur longue vie à la SPHQ. Je lui souhaite par exemple un beau centenaire en 2062 ! La société québécoise a à l'évidence tirée profit des actions de notre association professionnelle depuis un demi-siècle. Il est pour moi très clair que ce même Québec a toujours besoin de l'action vigilante de la SPHQ, ce qui ne saurait se démentir au fil des années, des décennies et des générations à venir.

Références

bibliographiques

- ¹ Laurent Lamontagne (2007). « À deux amis didacticiens », *Traces*, Vol. 45, No 4, Novembre-Décembre, p. 6-14.
- ² Idem.
- ³ Voir, entre autres, Félix Bouvier (2007). « Quand

l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser », *Bulletin d'histoire politique*, Vol. 15, No 2, hiver, p. 89-106.

Voir aussi Félix Bouvier (2008). « *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire* », Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles (20 p.)

<http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports-experts.html>, Gouvernement du Québec.

⁴ Félix Bouvier et Laurent Lamontagne (2006). « Quand l'histoire se fait outil de propagande », *Le Devoir*, 28 avril, p. 4-9.

⁵ Raymond Bédard et Félix Bouvier (2012). « Où sont passés les conseillers pédagogiques », *Traces*, Vol. 50, No 2, p. 8-9.

⁶ Ce texte est adapté des Lettre patentes, loi des

compagnies, 3^e partie, données et scellées à Québec, le 15 juin 1976.

⁷ Raymond Bédard et Félix Bouvier, op.cit.

⁸ À ce sujet, voir : Christian Laville (1992). « Le loup et le Clocher. Histoire et enseignement de l'histoire du Canada. XIX^e-XX^e siècles », dans François Audigier et al. (dir), *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*, AFDG, Québec, p. 58-63.

⁹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages au secondaire, Histoire et éducation à la citoyenneté, 3^e et 4^e secondaire*, Gouvernement du Québec, 55p. www.mels-gouv.qc.ca/progression/secondaire/, page consultée les 3 et 4 novembre 2011.

Détenteur d'un baccalauréat en histoire (1984) et d'un certificat en enseignement de l'histoire (1989) de l'Université de Montréal, d'une maîtrise en histoire de l'Université du Québec à Montréal (1993) et d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (2003), Félix Bouvier est l'auteur, seul ou en collaboration, d'ouvrages historiques, d'essais et de guides d'enseignement de l'histoire. Ses champs d'intérêt sont les suivants : la didactique de l'histoire et des sciences humaines ; l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'univers social et des sciences humaines ; l'éducation à la citoyenneté ; la formation des enseignants relative à l'éducation à la citoyenneté et les partenariats enseignant(e)/élèves qu'une éducation à la citoyenneté réussie permet ; l'histoire du Québec ; et, enfin, l'histoire de l'éducation et le nationalisme québécois. Il est membre de l'Union des écrivaines et des écrivains québécois. (Raymond Bertin)

HISTOIRE DE LA SPHQ

LA SPHQ A 50 ANS

JEAN-VIANNEY SIMARD

PRÉSIDENT DE LA SPHQ DE 1992 À 1996

En septembre 1962, je me présente à la Faculté des Lettres de l'Université Laval, sise à cette époque dans le Vieux-Québec, pour entreprendre des études universitaires. Mais j'hésite encore entre la littérature française, l'histoire et la géographie. Je demande à la personne qui est à l'entrée à quel endroit dois-je aller pour m'inscrire en littérature. En parlant avec moi et constatant mon intérêt pour les trois champs de connaissance, cette personne me demande: « Pourquoi ne pas vous inscrire en histoire. » ? Cette personne, c'est monsieur Marcel Trudel, directeur de l'Institut d'histoire. Il m'explique qu'en m'inscrivant pour obtenir la Licence ès lettres en histoire, je pourrais suivre aussi des cours de littérature et de géographie. « Et en histoire, avait-il ajouté avec un sourire, vous aurez l'autorisation de lire tous les livres censurés ». Après réflexion et rencontres avec les littéraires et les géographes, j'opte pour l'histoire.



Jean-Vianney
Simard

Quelques semaines plus tard, plus précisément le 20 octobre 1962, je participe à une réunion où les étudiants en histoire étaient invités, réunion qui devait être « très importante » nous avaient dit nos professeurs. Elle le fut. Cette journée - 20 octobre 1962 - est la date de naissance de la SPHQ. Des professeurs d'histoire de différents collèges et séminaires de l'est du Québec, qui avaient enseigné l'histoire à quelques-uns d'entre nous; nos nouveaux professeurs depuis septembre - dont Marcel Trudel, Pierre Savard, Claude Galameau, Jean Bernier et Roland Sanfaçon - et nous, les étudiants en histoire, avons constitué une société dont les buts étaient de « tenir les membres au fait du mouvement de la science historique et aider à l'amélioration des techniques de l'enseignement. »

En cet après-midi d'octobre

1962, les membres présents, dont les étudiants, se sont donné une constitution et des règlements et ont élu Pierre Savard comme président. Celui-ci tenait beaucoup aux rencontres entre collègues pour échanger sur les instruments pédagogiques, et la production historique. C'est d'ailleurs Pierre Savard lui-même qui a proposé que la nouvelle société se dote d'un *Bulletin de liaison* qui deviendra la revue *Traces*. Les deux objectifs ciblés en 1962, soit l'évolution de la science historique et la façon de transmettre cette science aux élèves sont toujours présents à la SPHQ. Que s'est-il passé depuis 1962 ? Qu'est-il advenu de la SPHQ cinquante ans plus tard ?

Il serait illusoire de passer en revue tous les événements survenus à la SPHQ en cinquante années. C'est plus en tant que membre actif et responsable des archives de la

SPHQ que je ferai de mémoire ce survol d'un demi-siècle.

Dans les mois et les années qui suivent sa création, la SPHQ m'apporte beaucoup plus que je ne lui donne. En effet, par la voie du *Bulletin de liaison*, je peux comme étudiant et professeur d'histoire au collégial bénéficier d'excellentes bibliographies, connaître certaines expériences pédagogiques vécues dans des collèges et communiquer assez facilement avec les personnes, dont plusieurs, à cette époque-là, donnaient leurs coordonnées personnelles.

À partir de 1967, début de la création des cégeps et des polyvalentes, jusqu'en 1976, tout en étant membre, je me consacre davantage à préparer et dispenser les cours d'histoire à mes étudiants du collégial et à rédiger ma thèse de maîtrise sous la direction de monsieur Pierre Savard.

Mais cela ne m'a pas empêché de suivre tous les débats de plus en plus sérieux sur l'enseignement de l'histoire au Québec, de constater, entre 1966 et 1972, certaines divisions, voire des scissions, à l'intérieur de notre association, de suivre très attentivement les États généraux sur l'enseignement de l'histoire en 1971 qui mèneront à l'établissement, en 1974, d'un cours obligatoire d'histoire du Canada et du Québec pour tous les élèves du secondaire. La mobilisation des professeurs pour le cours d'histoire obligatoire permettra à la SPHQ de refaire son unité en 1973 sous la présidence de monsieur Nelson Dubé, qui aura l'heureuse idée de regrouper aux archives de l'Université Laval tous les documents de la SPHQ existant depuis 1962 qui étaient à la fois partout et nulle part.

En 1976, la SPHQ obtient ses lettres patentes et devient, dans les années qui suivent, incontournable pour le MEQ lorsqu'il s'agit des cours d'histoire au secondaire. À la demande de La Fondation Lionel-Groulx, en collaboration avec celle-ci, la SPHQ organise le concours Lionel-Groulx qui s'adresse aux élèves du secondaire et aux étudiants du collégial. Au début, en 1978, le concours consiste à faire une recherche

sur un thème historique et à produire un texte. À titre d'exemple, le premier thème proposé était : Lionel Groulx, éveilleur de conscience nationale de ses compatriotes. Je me souviens qu'une trentaine de mes étudiants du collégial y avaient participé. Le concours existe toujours pour les élèves du secondaire mais il a pris des formes diverses au cours des années : examens, bandes dessinées, diaporamas, etc. et c'est la SPHQ qui l'organise. C'est à cette époque qu'elle devient membre du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, «organisme qui regroupe des associations professionnelles et dont la mission est de contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence des enseignants en vue d'une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation au Québec». En 2012, la SPHQ y envoie toujours des délégués.

Dans la période 1980-2006, la SPHQ a connu des événements dignes de mention. Pensons à l'accueil des professeurs enseignant l'histoire au primaire, incluant un représentant au conseil d'administration et une journée spéciale pour eux aux congrès. Que dire des congrès annuels préparés par des comités d'organisation dévoués et préoccupés d'abord de la qualité en invitant des confé-

renciers de renom et en offrant aux congressistes des ateliers d'histoire au contenu riche, dirigés par des animateurs compétents? Souvenons-nous des congrès tenus à Valleyfield, Gatineau, Trois-Rivières, Montréal, Sherbrooke, Granby, Laval, Saguenay, Québec, Victoriaville, Saint-Hyacinthe, Mirabel. Pour chacun des congrès, il y aurait des dizaines de souvenirs à évoquer. Pour ma part, je me souviens du congrès de 1993 à Trois-Rivières qui a permis à la SPHQ de reprendre vie sur le plan financier et de celui de Québec, l'année suivante, où les congressistes avaient siégé une journée complète de session comme députés à l'Assemblée nationale. Aujourd'hui, la SPHQ est toujours un partenaire de l'Assemblée nationale et participe au Parlement des jeunes et au Tournoi des jeunes démocrates.

En 1990, la SPHQ, par l'intermédiaire de sa présidente, Lise Pothier, obtient de la Fondation Lionel-Groulx les archives liées au concours. La SPHQ, à son tour, cède à l'Université Laval toutes ses archives qui seront numérisées en 2001. C'est avec plaisir que je m'occupe des archives de la SPHQ depuis 1989 en déposant régulièrement à l'Université Laval les documents d'intérêt public et conservant chez

HISTOIRE DE LA SPHQ

La SPHQ a 50 ans

moi les documents confidentiels (documents financiers) et les numéros de *Traces* qui n'ont pas été écoulés. Je crois bien, monsieur Trifiro, que vous devez être satisfait !

Plusieurs se souviendront qu'en 1995, la SPHQ a déposé, aux États généraux sur l'éducation, un Mémoire sur l'enseignement de l'histoire au Québec aux ordres primaire, secondaire et collégial. Essentiellement, la SPHQ a demandé que les élèves et étudiants du Québec aient un plus grand nombre d'heures de cours en histoire et que l'histoire soit enseignée par des gens qui ont une formation en histoire. Plus tard, en 1999, la SPHQ, s'est exprimée lors de la commission Bisailon sur la réforme du curriculum.

À la fin des années 1990, la SPHQ a accepté que son congrès annuel se tienne en même temps que ceux des professeurs de géographie et des professeurs d'économie. Cette formule était intéressante parce que tous les enseignants de sciences humaines du primaire et du secondaire pouvaient tous être présents, la revue *Traces* étant même à quelques reprises le véhicule pour annoncer le congrès commun des trois sociétés. J'ai pu participer à quelques congrès «communs», le dernier se tenant à Québec en 2006.

À partir de 2007, la SPHQ, n'ayant pas accepté la fusion proposée par d'ex-présidents, se trouve amputée de beaucoup de membres. Le nouveau conseil d'administration décide alors qu'elle va se concentrer sur ses objectifs essentiels : la promotion de la science historique et de sa méthode. Les statuts et règlements sont refondus et le président, Laurent Lamontagne, prend personnellement en main le dossier du site web de la SPHQ qui ne contenait à peu près rien en 2007. Cinq ans plus tard, il a été visité par plus de 280 000 personnes qui peuvent obtenir de nombreuses informations sur la SPHQ, sur l'histoire, sur la didactique dans 264 articles numérisés de la revue *Traces* couvrant les années 1986 à 2012, dans 44 lettres d'information et 11 communiqués mis en ligne pour les professeurs d'histoire, tout cela sans frais ni mot de passe. Quant à la revue *Traces*, elle a continué de paraître avec un contenu riche susceptible d'intéresser ceux qui enseignent l'histoire dans nos écoles. Il faut rendre un hommage spécial aux membres du conseil d'administration qui, malgré l'adversité, ont dirigé la SPHQ.

Si la SPHQ a cinquante ans, c'est parce que de nombreuses personnes dans toutes les régions du Québec

ont cru que la science historique méritait cet effort d'œuvrer pour la promotion de l'histoire à l'intérieur de la SPHQ et il est agréable ici de citer les noms de quelques présidents demeurés fidèles à la SPHQ, de Pierre Savard en 1962 à Raymond Bédard en 2012 : Nelson Dubé, René Durocher, Gilles Berger, Gérard Cachat, Luigi Trifiro, Lise Hébert, Pierre Carle, Lydia Gionet, Lise Pothier, Laurent Lamontagne et les noms de quelques-uns des auteurs, chercheurs, didacticiens, animateurs que l'on a écoutés dans les ateliers lors des congrès annuels, dont on a lu les articles dans *Traces* : Micheline Dumont, André Ségal, Madeleine Vallières, Jean-Claude Richard, Monique Constant, Michel Guay, Louise Hallé, Pierre Michaud, Robert Martineau, Josiane Lavallée, Michel Guay, Gilles Bureau, Ghyslaine Couturier, Félix Bouvier, Marc-André Éthier. Mille excuses pour celles et ceux que je n'ai pas nommés et qui ont fait leur part pour l'Histoire; vous avez droit à notre admiration.

La SPHQ doit aussi un grand merci aux valeureux professeurs d'histoire qui, dans toutes les régions du Québec, ont fait ou font participer leurs élèves ou étudiants aux activités proposées par la SPHQ, comme le concours Lionel-Groulx et les activités

HISTOIRE DE LA SPHQ

La SPHQ a 50 ans

qui se déroulent depuis 20 ans à l'Assemblée nationale pour les jeunes de tous les ordres d'enseignement. Merci aussi à tous les enseignants qui ont partagé leurs expériences pédagogiques avec leurs collègues.

En somme, mon attachement à la SPHQ commence dès que j'entre à l'Institut d'histoire de l'Université Laval en 1962 et que j'assiste à la réunion de fondation. Chose remarquable, j'ai toujours été lié à la SPHQ, comme étudiant en histoire et comme professeur d'histoire au collégial. *Le Bulletin de liaison*, rédigé surtout par des professeurs d'histoire, m'a beaucoup aidé dans mes études en histoire et dans les cours d'histoire dispensés à mes étudiants qui avaient à peu près le même âge que moi, parce qu'au début, tout en faisant mes études à temps complet à l'Université, je donnais des cours d'histoire à temps partiel.

J'ai toujours été membre de la SPHQ mais c'est à partir

de 1978 que je commence à m'impliquer davantage en faisant participer mes étudiants au concours Lionel-Groulx et en étant présent régulièrement aux congrès. En 1988, je suis élu au conseil d'administration de la SPHQ comme représentant du collégial, nommé secrétaire par le conseil d'administration, (la personne élue s'étant désistée dès la première réunion) et responsable des archives. Elu président en 1992, j'occupe cette fonction durant quatre ans. Au cours des huit années au conseil d'administration, la question des archives et celle des finances ont été réglées et nous avons produit un mémoire aux États Généraux de l'Éducation. Mais, comme représentant du collégial, je n'ai pas réussi à convaincre les professeurs d'histoire des cégeps d'adhérer à la SPHQ, ces derniers préférant avoir leur propre association pour tenir leur congrès à la fin de l'année scolaire plutôt qu'en automne. J'ai alors décidé de ne pas me représenter au

C.A. en 1996. Celui qui était vice-président et qui a rendu de grands services à la SPHQ sera alors élu à la présidence.

Depuis 1996, je suis demeuré membre de la SPHQ et j'ai participé comme bénévole à plusieurs congrès des Sciences humaines et à chacune des assemblées générales de la SPHQ. Depuis 2007, à la demande du président, j'ai l'honneur de représenter la SPHQ à des activités qui se déroulent à Québec. Et, bien sûr, je m'occupe toujours des archives de notre association.

Je me demande ce que dirait de la SPHQ son premier président, monsieur Pierre Savard. Et je ne peux faire autrement que penser avec gratitude à ce grand historien, Marcel Trudel, qui m'avait dit : « Pourquoi ne pas vous inscrire en histoire? »

Jean-Vianney Simard a été enseignant d'histoire au collégial et président de la SPHQ de 1992 à 1996. Il gère depuis plusieurs années les archives de la Société et la représente dans la région de Québec, en se rendant notamment au Parlement des jeunes et au Tournoi des jeunes démocrates.

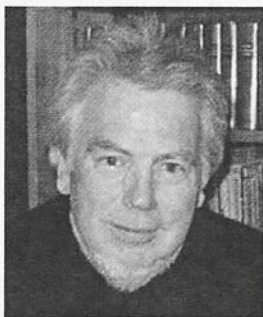
Au printemps 1995, le Québec s'engageait dans les États généraux sur l'éducation, convaincu que le temps était venu de faire le point sur la situation de l'éducation. Le 10 août, M. Simard présentait le mémoire de notre association devant les membres des États généraux, réunis à Québec. *Traces* avait publié le texte intégral du mémoire et l'article a depuis été numérisé et est disponible sur notre site web. (Volume 33, no 6, novembre/décembre 1995)

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

LES RÉFORMES EN ÉDUCATION, UNE CLÉ POUR S'EN SORTIR

BRUNO DESHAIES, DIRECTEUR DE LA DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'HISTOIRE ET DE L'ÉCONOMIQUE AU SECONDAIRE AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1969-1977)

Avant 1976, toutes ces années sont marquées par le courant d'idées cristallisé, en 1964, dans le Rapport Parent (5 vol.). Jusque-là, le monde scolaire au Québec est sous la tutelle du Département de l'Instruction publique et de deux Comités confessionnels. Le gouvernement Lesage adopte la Loi sur le Ministère de l'Éducation et de ce fait l'État québécois prend en charge le monde de l'éducation. En 1966, le nouveau Ministère adopte le Règlement no 1. Le processus de la réforme scolaire est véritablement amorcé. La Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES) est créée, puis chargée de l'application du règlement. Une Direction des programmes et examens est aussi créée.



Bruno Deshaies

Pour « les programmes d'études », on trouve dans le Rapport Parent, au volume 3, trois chapitres directement consacrés à la géographie, l'histoire et les sciences de l'homme (dans l'esprit des « social sciences » aux États-Unis). « Il y a là, lit-on dans le Rapport Parent, tout un champ de savoir qui va sans doute devenir de plus en plus important dans l'enseignement secondaire et même sans doute élémentaire. » (Cf., vol. 3, paragr. 867.) Or, cette recommandation du Rapport Parent s'apparente étrangement aux idées véhiculées dans le dernier *virage* de 1998 consacré au « Renouveau pédagogique ». La finalité des choix éducatifs sociaux est clairement exprimée : « [L]es sciences humaines sont à la fois une discipline intellectuelle et une science morale susceptible de modifier la vision du monde et le comportement de celui qui l'étu-

die » (cf., Ibid., paragr. 866).

En arrivant au Ministère de l'Éducation à l'automne 1969, j'entrevois immédiatement l'idée d'une formation à des disciplines de sciences de l'homme : l'économie, la géographie et l'histoire qui constituent des disciplines de base parmi les sciences humaines. Dans mon esprit, les programmes devront s'orienter vers des sciences humaines à l'élémentaire, puis la géographie, l'histoire et l'économique au secondaire. Dans les faits, l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire, en 1971, est principalement orienté vers le sens de l'observation et de l'éveil aux principales réalités de l'Homme et de la Nature suivant les dimensions de Temps (histoire), d'Espace (géographie) et de Société (faits sociaux et économiques) en relation avec des situations d'Hier, d'Aujourd'hui et de Demain, d'Ici ou

d'Ailleurs. Bref, une première étape d'apprentissage pour conduire à l'initiation aux méthodes et aux connaissances appliquées dans les disciplines de géographie, d'histoire et d'économique au secondaire. (Voir la Liste des publications en 1970-1977 de la Division des sciences de l'homme, ici :

<http://www.rond-point.qc.ca/histoire/reforme-02.html>).

À partir de 1966, la plupart des directeurs de Division de la Direction générale des programmes et des examens avaient réalisé la rédaction des programmes-cadres de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ils en sont rendus en 1969 à la diffusion et à l'implantation de leurs programmes. Les commissions scolaires ont déjà amorcé leur implantation dans les écoles. Quant aux sciences de l'homme, elles étaient en retard sur le travail déjà réalisé par les autres directeurs de

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Les réformes en éducation...

programmes à la DGEES. Devant cette situation, il fallait contourner les Comités confessionnels et le Conseil supérieur de l'Éducation. Il a été proposé aux différents comités consultatifs et de travail en sciences de l'homme de préparer des Plans d'études qui serviraient à réorienter les programmes officiels de 1959 pour faire en sorte que les enseignants et enseignantes de l'élémentaire et du secondaire puissent avoir un document officiel du Ministère de l'Éducation qui leur permette de développer dans leur milieu respectif des sciences humaines au primaire ainsi que de la géographie, de l'histoire, de l'économie et, surtout, de maintenir la place de l'enseignement de la géographie du Québec et de l'histoire nationale (Nouvelle-France, Québec et Canada) dans toutes les écoles publiques et privées, catholiques et protestantes, françaises et anglaises, au Québec. Cet objectif a été atteint. Toutefois, le travail de dissémination et d'implantation dans les commissions scolaires devait subir un revers après 1976.

1976. La Crise d'Octobre de 1970 avait laissé des séquelles profondes. Le Parti québécois se fait élire le 15 novembre 1976 ; il chasse du pouvoir le Premier ministre Robert Bourassa et son gou-

vernement. Jacques-Yvan Morin devient ministre de l'Éducation. Certaines choses vont se gâter. Le ministre de l'Éducation se lance tête baissée dans une vaste opération de consultations publiques. Il néglige de vérifier à l'intérieur de la Direction des programmes les enjeux qui sont en cause. Il se donne personnellement la mission d'entreprendre des audiences publiques qu'il préside lui-même. Ses conseillers ont des intentions précises : réécrire tous les programmes du primaire et du secondaire. Finalement, il a trouvé ce qu'il cherchait. Publication du Livre vert, du Livre orange et du Livre blanc en éducation. Le secteur de l'enseignement primaire et secondaire se lance dans cette mission sous la Direction générale du développement pédagogique (DGDP) qui met fin à l'existence de la DGEES. Dorénavant, tout à la « vie pédagogique » ! De nouveaux programmes sont rédigés. L'histoire de leur cheminement est pathétique. Si je résume, les disciplines doivent s'adapter aux écoles et à l'opinion publique.

1996. Vingt ans plus tard, avec le même parti politique, le bal de la révision des programmes recommence. Pendant des mois et des années, la course à la rédaction de programmes d'enseignement

par objectifs a en quelque sorte repris. Des programmes sont réécrits et même révisés et réécrits. Après trois décennies, les sciences humaines sont toujours sous la loupe de pédagogues et d'éducateurs fervents. Vient alors le « virage » annoncé par le ministre de l'Éducation après les États généraux sur l'éducation (1995). En 1997, le ministre Marois sait quoi faire. Elle publie *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (1997). La DGDP devient la Direction générale de la formation des jeunes (DGFJ).

Sur tout ce travail, voici la conclusion de Gisèle Painchaud et Claude Lessard au sujet de cette « nouvelle » réforme. « Une fois la période de consultation terminée, les décisions à propos de la réforme de l'éducation au Québec, se sont succédé à une cadence rapide et la mise en œuvre se réalise avec une certaine précipitation, pour le moment sans dérapage. [...] Il faudra donc attendre quelques années pour savoir si celle-ci a mené aux changements envisagés.¹ »

Nous avons vu au début de cet article que le Rapport Parent préconisait un enseignement des « sciences de l'homme » dans l'esprit même du Rapport final de la Commission des États géné-

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Les réformes en éducation...

raux (16 juillet 1997). Les commissaires du Rapport Parent proclamaient, en 1964, qu'« il nous semble que l'on devra de plus en plus considérer l'éducation comme un domaine d'exploration sociologique important [...] au niveau des études de comportement collectifs chez les enfants, des prolongements de ces comportements chez les adultes, et l'important facteur que représente l'école pour la formation de la mentalité collective adulte aussi bien qu'enfantine. » (Cf., vol. 3, paragr. 866.) Est-ce assez clair, 48 ans plus tard, que les pédagogues, les sociologues et les éducateurs fervents n'ont pas lâché prise ? Le MELS s'est donc doté d'une DGFJ.

2012. Les inquiétudes et les contradictions persistent au sujet de la réforme scolaire du primaire et secondaire dans l'opinion publique². Par ailleurs, l'ampleur de la documentation relative à l'étude de la réforme met en lumière la difficulté d'en saisir les forces et les faiblesses. De plus, on peut constater que l'esprit des réformes est trop axé principalement sur le décrochage scolaire, autrement dit sur l'idée assez simpliste de faire aimer l'école.

Dans le cas de cette énième réforme, les finalités éducatives et sociales ont pris le pas sur les quatre autres grandes

dimensions du processus de l'acte pédagogique. Le rejet du processus « enseignement-apprentissage » a conduit cette nouvelle réforme dans l'impasse. Malgré les choix éducatifs sociaux qui touchent tous les programmes d'études, il fallait sans faute tenir compte de quatre autres dimensions qui sont d'ordre pédagogique, d'objets d'étude, d'approche scientifique et du domaine psychologique³. Premier problème à régler. De plus, la complexité du fonctionnement des systèmes d'éducation combinée à l'organisation des conditions optimales nécessaires pour viser l'« amélioration en vue de l'action commune »⁴ en fonction des écoles, n'exigent-elles pas qu'il faille trouver une clé pour s'en sortir ? Second problème à considérer.

Deux problèmes à examiner

Le premier problème concerne davantage chaque enseignant parce que l'acte pédagogique constitue le propre même de son travail. Nous y reviendrons dans un instant. Le second problème est plus diffus parce qu'il affecte indirectement l'acte pédagogique dans la mesure où les services, les instruments, les ressources humaines et financières, le fonctionnement de l'organisation, les conventions collectives et les relations de travail, le style de

direction, la Loi sur l'instruction publique, les règlements, les programmes d'études, les outils pédagogiques, le mode de fonctionnement de l'école, les espaces scolaires, autres que la classe, tels que la bibliothèque, les locaux communautaires, les lieux d'activités sportives ou culturelles, le transport scolaire, etc. façonnent le milieu de vie de tous les membres de la « mini-société-école »⁴. Ce milieu n'est pas dissociable de la vie pédagogique. Il y a une synergie entre ces deux aspects de l'activité scolaire. Dans le cadre de cet article nous n'analysons que le premier problème. Le processus est en soi complexe parce qu'éduquer ne consiste pas simplement à « ouvrir, instruire » (former) mais aussi à « conduire hors de » l'élève qui est l'interlocuteur du maître. Le processus de communication ne se fait pas en vase clos, il est conditionné par les cinq dimensions de l'acte pédagogique³.

Le curriculum

Revenons au premier problème. L'ensemble des programmes d'études distincts, leur arrangement ainsi que leur intentionnalité constitue la base du curriculum. L'enseignement - apprentissage qui en résulte en dépend largement. Une société libre, démocratique et progressiste ne peut se limiter à « former »

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Les réformes en éducation...

des sujets de l'État même s'il se dit de droit et en plus démocratique. Dans les sciences humaines, il y a un quelque chose qui ne peut se satisfaire de l'éducation dans le sens uniquement de « former » quelqu'un à des techniques mais plutôt de « conduire hors de », c'est-à-dire de « faire éclorre ». L'élève n'est plus un acteur mais un auteur. D'où, selon Gaston Bachelard, l'éducation nécessite une « Société faite pour l'École et non une École faite pour la Société.⁵ »

Les cinq dimensions de l'acte pédagogique

I. Dimension pédagogique

Si l'on suppose que l'éducation ne constitue pas une vaste opération de manipulation des individus, alors la question de la relation pédagogique prend tout son sens éducatif. Essentiellement, il s'agit des rapports entre des maîtres et des élèves dans une situation scolaire donnée. Dans le cadre restreint de la classe, il s'agit de la relation d'un maître avec un groupe d'enfants. Dans cette relation pédagogique, ce qu'il ne faut pas sous-estimer c'est le rapport complexe de la communication humaine entre deux personnes : l'une, adulte, et l'autre, l'élève (soit un enfant ou un adolescent). Dans ce contexte-là, la technologie éducative fait plus référence à l'élève en tant que personne

qu'au contenu de l'enseignement. Cependant, une bonne communication ne peut mettre hors de portée de l'interlocuteur le contenu du message à transmettre. D'où l'importance de comprendre les éléments fondamentaux du processus de communication, car celui-ci suppose une interaction dynamique entre le locuteur et l'interlocuteur ou entre la source et le récepteur du message. Cependant, la communication réelle dans un groupe n'est pas unidirectionnelle, mais multidirectionnelle ; elle est un processus⁶. Donc, dans l'immédiateté de l'acte pédagogique, le maître est aux prises avec une double responsabilité : la première, maintenir le contact avec son interlocuteur (mécanismes affectifs); la seconde, de mettre au point un message éducatif qui pourra être accessible à chacun des élèves (interaction communicationnelle).

II. Dimension des objets d'étude

Le contenu de l'enseignement ou la « matière » à enseigner, comme on le dit couramment, pèse lourdement sur la transmission d'un savoir adulte auprès des enfants et des adolescents. Les choix de savoir à transmettre déterminés par les programmes d'études officiels traduisent une vision des « matières » à enseigner. Par

exemple, en limitant trop strictement la dimension des objets d'études à un savoir de base seulement, c'est-à-dire à ce qu'il faut apprendre (par exemple, les dates en histoire, les lieux géographiques, les quatre opérations en mathématique, etc.), l'enseignement s'atrophie sous le poids de l'apprentissage des « formules utiles ». Ainsi, pense Albert Jacquard, l'école « passe à côté, de l'essentiel : la participation à l'effort humain pour comprendre et pour se construire »⁵. Tel a été le sens du courant américain du « back to basic » que nous avons traduit au Québec par l'expression « le retour à l'essentiel » à l'époque du Livre Vert à la fin des années 1970. Cette vision éducative a fortement influencé les objectifs et les méthodes d'enseignement. D'ailleurs, n'est-il pas significatif de constater que le milieu scolaire fasse un usage considérable (voire même abusif) des cahiers d'exercices ? Le virage de 1998 a accéléré la dépendance des contenus d'enseignement aux prétentions des compétences³. Les disciplines des sciences humaines offrent des objets d'études incomparablement plus éducatifs que les objets d'études fourre-tout parce qu'il y a aussi les dimensions III et IV qui sont essentielles au développement global des

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Les réformes en éducation...

élèves.

III. Dimension scientifique (et artistique)

Cette dimension pose le problème spécifique de la démarche intellectuelle. Elle concerne tout autant la science que les arts. La question scientifique peut se poser sous deux plans : l'un, méthodologique et l'autre, épistémologique. Méthodologiquement, comment peut se présenter le programme des sciences humaines ? Des sciences de la nature ? Ou encore de langue maternelle ? Etc. Quelle est la méthode qui se trouve sous-jacente à ces corpus de connaissances ? Quelle démarche semble être celle des chercheurs eux-mêmes ? Par ailleurs, au plan épistémologique, il est impossible d'échapper aux processus de la connaissance elle-même, du rapport entre le sujet et l'objet. S'agit-il d'une science-certitude ou d'une science-du-doute ? Il est une chose d'assimiler des affirmations scientifiques, mais une autre de rechercher l'objectivité à travers le doute, l'incertitude, l'hésitation, bref l'angoisse personnelle. L'acte pédagogique qui évacue cette dimension mutile le développement de la connaissance chez le sujet qui apprend. Il lui donne l'impression d'un

savoir-tout-fait, immobile, garanti et certain mais qu'il ne découvrira pas nécessairement dans la vie réelle. Au fond, l'élève devra apprendre qu'il sera en quête toute sa vie et en procès de maturation (nous sommes déjà dans la dimension IV). Il n'y a pas de cloisons étanches entre connaissance et intelligence mais plutôt un mouvement circulaire.

IV. Dimension psychologique

Les processus cognitifs sont au cœur même de l'acte pédagogique. Cette dimension s'attache au vaste sujet des activités-mêmes de l'intelligence, soit la connaissance. Or celle-ci apparaît moins aujourd'hui comme un état, mais comme un processus. L'éducation de la pensée réfère à l'intelligence et à son corollaire : le processus de construction mentale qui représente le résultat de l'effort personnel à appréhender, comprendre et expliquer le réel. Contrairement à une idée assez répandue, le langage n'est pas surtout un instrument technique, mais principalement un outil de la pensée. Langage et pensée sont indissociables. Dans cette perspective, les théories de l'apprentissage tout autant que

celles de l'enseignement doivent saisir la portée du dilemme entre apprentissage et développement⁷. D'ailleurs, la portée d'un tel raisonnement passe les théories behavioristes, les usages simplifiés des théories psychanalytiques, les abus mutilants des théories de la socialisation, la réduction des processus d'adaptation cognitive à des savoirs acquis ou encore à la limitation des théories du sens et de la signification. La "cognition", c'est la connaissance sous toutes ses formes : perception, apprentissage, mémoire, langage, intelligence, attention, conscience...⁸.

La pensée humaine est multiforme. L'emprisonner dans un carcan particulier, c'est faire peu de cas de la différence qui existe entre tous les êtres humains. Le respect commande l'acceptation de l'autre. La dimension psychologique veut rappeler ce fondement particulier de toute éducation profonde.

V. Dimension des choix éducatifs sociaux

Cette dernière dimension du curriculum soulève les problèmes de finalités éducatives et d'objectifs pédagogiques. Les finalités éducatives se réfèrent aux choix effectués par rapport à la SOCIÉTÉ (par

exemple, la société et l'école en tant que sous-système social); les objectifs pédagogiques concernent les apprentissages de l'ÉLÈVE (par exemple, le projet éducatif de l'école comme instrument de développement individuel). De tels choix éducatifs sociaux mettent en cause tant des conceptions que des options sur la SOCIÉTÉ et sur l'HOMME. Il est reconnu que ces choix peuvent varier selon les époques, les différents milieux et les cultures. Ces choix influencent et même conditionnent le processus éducatif; ils touchent, indéniablement, l'ensemble des quatre autres dimensions³. Le débat fondamental au sujet de l'éducation consiste à trouver cet équilibre qui permet à un individu d'être ce qu'il est tout en étant conscient de sa participation et de son intégration harmonieuse dans la société de manière consciente. Pour reprendre une idée chère à Albert Jacquard : « ...il faut aussi "entrer en humanité", comme un engagement que l'on prend, engagement dans le jeu collectif où les hommes se font les uns les autres⁵. » Il ne s'agit plus de la croissance d'une plante et de son rendement mais de la croissance d'un enfant ou

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Les réformes en éducation...

d'un adolescent et de son épanouissement personnel et social.

La question qui tue : Quel rôle veut-on faire jouer à l'école dans la société ? Pour répondre, les sociétés de professeurs en sciences de l'homme sont bien placées pour corriger le tir. À cet égard, elles doivent travailler à définir leur position au sujet des cinq dimensions de l'acte pédagogique.

Références

¹« La réforme de l'éducation au Québec : le curriculum. » (1998)

<http://www.unige.ch/fapse/life/textes/>

Painchaud Lessard A1998_01.html). Voir *Réaffirmer l'école* (1997).

<http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole.htm>

N. B. Plusieurs documents de cette réforme ont quitté depuis le radar du site Internet du gouvernement du Québec.

²Brigitte Friset, « Réforme de l'éducation - Le refus d'"avancer en arrière" ». Lettre à la Ministre de l'Éducation Michelle Courchesne. » *Le Devoir*, 19 mars 2010, 23 réactions entre le 19 mars 2010 et le 6 juin 2010. Ayez le courage de lire les 23 réactions.

Source : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/285227/reforme-de-l-education-le-refus-d-avancer-en-arriere>

³ Bruno Deshaies, « 11. Les choix éducatifs sociaux et l'acte pédagogique. » Doc. PDF : p. 7-8 et p. 12 : ANNEXE I.

<http://www.rond-point.qc.ca/auteur/imprime-moi/acfas98.pdf> Vigile.net, 4 mai 2000.

Sources : <http://www.archives.vigile.net/00-5/deshaies-14.html> et <http://www.vigile.net/L-histoire-et-l-education-a-la>

Consulter les chroniques sélectionnées sur l'enseignement de l'histoire :

<http://blogscienceshumaines.blogspot.ca/2012/05/lenseignement-de-lhistoire-au-quebec.html>

⁴ Bruno Deshaies, « Amélioration en vue de l'action commune. » Colloque de l'AFIDES à Montréal en 1996. Figure 3, graphique en arête de poisson. VOIR diapositive no 26.

<http://www.rond-point.qc.ca/multimedia/ppt/afides96/sld026.htm>

⁵ Dans Albert Jacquard, *L'héritage de la liberté*, Paris, Seuil, 1986, p. 181-182.

⁶ Dans le processus de communication, on doit tenir compte du fait que la source et le récepteur du message sont des personnes qui se caractérisent par 1. des habiletés de communication, 2. des attitudes, 3. des niveaux de connaissances, 4. des adhésions à un système social et 5. des cultures respectives. En effet, chaque per-

sonne a sa manière individuelle de coder et de décoder un message; toute notre personnalité et notre culture y concourent. Voir David K. Berlo, *The Process of Communication. An Introduction to the Theory and Practice*. Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1960, vii + 318 p.

⁷ Voir Jean Piaget, *Épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970, p. 192-193 (coll. "Idées" No 260).

⁸ Jean-François Dortier, dir., *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*, Paris, Sciences humaines Éditions, 1998/2011, 480 p. Éd. entièrement revue et augmentée.

Réf. : http://editions.scienceshumaines.com/le-cerveau-et-la-pensee_fr-402.htm

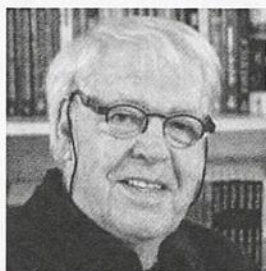
Bruno Deshaies a reçu l'enseignement d'André Lefebvre, Jean-Charles Faucher, Maurice Séguin, Guy Frégault, Jean Blain et Michel Brunet. En 1968-1969, il a assumé la coordination de la fusion des départements d'histoire des institutions impliquées par la création de l'UQAM. En 1969, il est nommé professeur au Département d'histoire de l'UQAM. Cependant, il accepte le poste de directeur de la Division de l'enseignement des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec. Pendant la même période, il a enseigné, à titre de chargé de cours, l'histoire de l'éducation au Québec à l'Université Laval et à l'Université du Québec à Chicoutimi, où il a aussi enseigné la didactique des sciences humaines au primaire pendant les années 1970, 1980 et au début des années 1990. Pendant huit ans, il a assumé la direction de la division de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de la géographie, de l'histoire et de l'économie au secondaire pour toutes les écoles publiques du Québec. C'est sous son mandat que l'enseignement de la géographie et de l'histoire nationale est devenu obligatoire dans toutes les écoles secondaires.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

RETOUR SUR LE PASSÉ

DENIS VAUGEOIS, HISTORIEN ET ÉDITEUR, DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1965)

Propulsé par la popularité du journal historique *Boréal Express*, je me suis retrouvé à l'automne 1965 directeur de l'enseignement de l'histoire au Ministère de l'Éducation. Le rapport Parent avait recommandé la création d'une quinzaine de postes semblables, pour autant de disciplines, regroupés dans une direction générale des programmes et des examens. Notre mandat allait de la maternelle à l'université.



Denis Vaugois

En l'espace d'une nuit, dès les premiers mois d'existence du Ministère de l'Éducation, des centaines de manuels et de programmes ont été mis de côté. Tout était à refaire. En priorité toutefois, nous devions avoir les yeux fixés sur les prochains examens de la fin du secondaire. En juin 1965, le Ministère avait frisé la catastrophe. Des ordinateurs géants avaient fait leur apparition et un docimologue, fraîchement diplômé d'une université américaine, avait présidé à la préparation d'examens de type objectif. Ce fut la pagaille. Des étudiants qui n'avaient pas fait l'examen recevaient des résultats et d'autres qui l'avaient fait n'en recevaient pas. Les notes de passage étaient établies de façon fantaisiste. Le fier Ministère de l'Éducation, encore dans ses langes, avait vacillé. Les anciens du Département de l'Instruction publique étaient trop civilisés pour pavoiser et acceptaient de seconder les nouveaux venus qui eux ne doutaient de rien. La population qui assistait impuissante à une improvisation généralisée dans le domaine de l'éducation

renvoya aux douches, en juin 1966, Lesage et son équipe du tonnerre.

La création du Ministère de l'Éducation était devenue une entreprise de démolition. Dans notre ouvrage de synthèse, *Canada-Québec* publié à l'automne 1968 sous le titre *Histoire 1534-1968*, nous racontons les origines de l'opération 55 qui entraînait dans son sillage d'immenses polyvalentes construites loin des gens. L'équipe des « programmes et examens » était affolée. En haut lieu, on nous contournait. À court d'arguments pédagogiques qui n'avaient aucun effet, nous évoquions le coût du transport scolaire. « C'est le Ministère des Transports qui paiera », nous a-t-on répondu. Tout était faux sauf pour les organisateurs libéraux qui avaient renoué avec le patronage malgré les beaux discours ».

La Direction générale des programmes et examens fut abolie. Cette petite équipe d'élites était en état de rébellion et refusait d'être soumise au pifomètre d'un mandarin. On la versa dans une direction générale de l'élémentaire

et du secondaire. En quelques mois, la plupart des spécialistes recrutés à l'été 1965 firent leur bagage. Je fus de ceux-là à l'automne 1967. Je renouai avec l'équipe du *Boréal Express* et, avec Jacques Lacoursière, je mis en chantier la rédaction d'un ouvrage de synthèse qui ferait abstraction de tout programme. Jean Provencher vint nous rejoindre de même que quelques collaborateurs tels Paul-André Linteau et Francine Nichols. Jean Hamelin et Maurice Séguin nous épaulaient.

Les examens de juin 1966 avaient été sauvés de justesse, des programmes avaient été improvisés et des documents fabriqués à la hâte tenaient lieu de manuels. Les plus âgés se souviennent du fameux Document « C » intitulé *La civilisation française et catholique en Amérique du Nord*. Ce n'était pas un programme électoral mais un programme-cadre qui dégageait quinze thèmes pour guider les professeurs. On est loin de la caricature qui résume les anciens cours d'histoire à de la mémorisation de dates. J'ai fait mon école normale et j'ai enseigné dans

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Retour sur le passé

une école normale. Je me considérais comme un pédagogue et l'histoire était à mes yeux une formidable discipline de formation.

Les choses ont été plus ou moins bien pendant des années jusqu'au jour où on a remplacé l'histoire par l'univers social, euphémisme destiné à camoufler l'infiltration sournoise d'un cours d'histoire doublé d'un pan appelé éducation à la citoyenneté. Ce jour-là, le Ministère a fait fausse route. C'est comme si l'histoire était jugée inutile et qu'il fallait lui assigner un rôle, la rendre utile, la faire « servir » à éduquer les futurs citoyens. Servir ou asservir?

La valeur de l'histoire

L'histoire doit être enseignée pour ses propres mérites. Dans l'esprit même des nouveaux programmes, c'est une des disciplines qui sert le mieux le développement de compétences transversales.

L'histoire implique un recours constant aux nouvelles technologies, exige une méthode de travail rigoureuse, oblige à communiquer de façon claire et surtout force l'exercice d'un jugement critique.

L'éducation à la citoyenneté est une compétence

d'ordre personnel et social et non seulement d'ordre intellectuel. Et encore, j'hésite à parler de « compétence ». On n'est pas loin du dressage. S'il s'agit d'expliquer les institutions, le mieux est nettement l'approche historique.

Les fameuses

« études canadiennes »

Cette réorientation vient de loin. Il y a longtemps qu'on la préparait, elle couvait sous les « Canadian studies ». J'étais à peine débarqué au Ministère qu'un certain M. Hodgetts me rendait visite. J'ai vite compris qu'il cherchait à établir un lien entre la montée du nationalisme québécois et l'enseignement de l'histoire. J'eus beau lui montrer des échantillons du matériel qui avait tenu lieu de manuels et de programmes, il s'accrochait à son hypothèse et publiait en 1968 *What Culture? What Heritage? A Study of Civic Education in Canada*. En gros, il critiquait l'enseignement de l'histoire à travers le Canada qui avait manqué à son rôle de soutenir « a sense of national unity » et appelait à la rescousse des fonds privés. Ils viendront sous diverses formes et on les retrouve aujourd'hui dans nos écoles. Parfois des odeurs de scandale ont flot-

té dans l'air. Qu'est devenu Robert Guy Scully? Le pire c'est que ces idées et ces objectifs ont fini par contaminer les programmes.

À la défense des didacticiens qui ont concocté les nouveaux programmes, il faut souligner que les historiens ont leurs torts, trop souvent enfermés dans leur tour, occupés à l'histoire structurale, sérielle, quantitative, égarés dans les tendances, les concepts, les représentations, à discourir de modernité et d'identité. L'histoire politique est venue bien près de rendre l'âme. Le passé dérange, on l'ignore. Il faut s'en fabriquer un neuf, aimable, pacifique, inclusif. Cela a été proposé avec le plus grand sérieux du monde. Je serai gentil, je ne donnerai pas de noms.

Le temps de l'histoire

Le rapport Lacoursière a fini par déboucher sur une nouvelle grille qui donnait plus de place à l'histoire. Le rapport allait dans la bonne direction. Il se pré-occupait du rôle joué par les autochtones, je dis bien du rôle et non de leur mode de représentation du monde, aussi de la contribution des divers groupes ethniques et non de leur seule existence. Le Québec n'a pas attendu les nou-

veaux programmes pour vivre la pluralité, se nourrir de la diversité et se montrer inclusif.

Il y a un lien à faire entre les orientations du programme proposé et la tentative de faire de l'histoire une discipline utilitaire plutôt qu'un lieu de formation. J'ai tellement peur de ces citoyens qui connaîtraient par cœur leurs devoirs et leurs responsabilités et auxquels on aurait enseigné « les réalités sociales du présent à la lumière du passé ». Je conviens qu'il y a un progrès par rapport aux cours de civisme d'autrefois, mais je crois profondément que pour bien faire on risque de priver les jeunes de ce qu'ils auront le plus besoin tout au long de leur vie : la capacité de décoder un programme électoral, d'analyser un discours politique, de se situer dans l'espace et dans le temps. De savoir d'où vient cette collectivité à laquelle ils appartiennent. C'est l'histoire qui façonne une collectivité, qui forge les mentalités, qui noue les solidarités.

L'histoire dite nationale fait peur ou du moins elle dérange. Raison de plus pour la connaître et la désamorcer. Pour la situer dans un large contexte et pour en connaître les composantes.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Retour sur le passé

Personne n'a aussi bien résumé la situation que Marie-Andrée Chouinard (*Le Devoir* du 21 septembre 2009). Dans son éditorial intitulé « Pan de brouillard », elle décrit l'opération la plus désolante qui soit : « L'histoire apprise à l'école repose sur un socle fragile nommé construction de la conscience citoyenne. Les dates ont laissé place aux approximations. Le défilé des généraux a cédé le pas à un inventaire flou où les noms n'ont plus d'importance. Les conflits du passé sont adoucis, au point que perdants et victorieux sont passés à l'impossible camp de la neutralité ».

Horizons bouchés?

Non, pas du tout.

Tout n'est pas perdu, loin de là. Les débats qu'ont suscités les nouveaux programmes peuvent être salutaires si on cesse de se gargariser avec des concepts fumeux, d'interroger les réalités sociales et de prétendument construire une conscience citoyenne à partir de théories et de bonnes intentions. Les horaires, du moins au secondaire, font plus de place à l'histoire, profitons-en pour en faire et confions cette tâche à des professeurs qui ont des connaissances historiques. Le cours d'his-

toire ne doit pas être une « queue de tâche ».

Au collégial, le défi est total. L'histoire qu'on considérait comme une discipline fondamentale est absente. Les programmes des cégeps ont été préparés au cours de deux fins de semaine organisées par le frère Desbiens. D'entrée de jeu, il avait décrété qu'il fallait de la philosophie, mon collègue, professeur d'éducation physique, avait plaidé la cause de sa discipline. Le bal était parti. J'avais invité dans mon atelier des professeurs d'école normale, de collèges classiques et de départements universitaires. Ces derniers ont pris le haut du pavé. J'en entends encore un déclarer que lui et ses collègues universitaires préféreraient recevoir des jeunes qui auraient reçu le moins de cours possible en histoire. Ils ont gagné leur point.

La parole à des professeurs

Depuis 50 ans, la Société des professeurs d'histoire du Québec a rendu des services inestimables et donné la parole à des professeurs. Elle était déjà bien en place au moment des balbutiements du Ministère et elle a permis à maintes reprises de corriger le tir, de soutenir la motivation et

d'enrichir la réflexion. J'en veux pour exemple deux articles récents, parus dans la revue de la SPHQ, *Traces*, l'un de Marc-André Éthier dans le volume 45, no 1 et l'autre de Marc Collin dans le volume 46, no 4. Le premier est fort éloquent avec un article intitulé « À l'aide de l'histoire; apprendre à exercer sa citoyenneté ». L'auteur fait comprendre qu'un bon cours d'histoire contribue naturellement à former l'individu. « Prendre le parti d'associer l'histoire à la citoyenneté n'implique pas automatiquement, écrit-il, de réduire l'histoire à un instrument de contrôle social, d'asservir les élèves à une vision sociopolitique prédéterminée ni de leur inculquer des préceptes civiques (payer le fisc, voter, recycler, s'enrôler dans l'armée, faire la charité et du bénévolat, etc.), bref de détourner l'histoire de sa tâche ». Les responsables des programmes sont-ils d'accord avec lui?

Marc Collin, pour sa part, rassure ceux qui doutent de l'utilité de l'histoire. L'histoire conduit à « une meilleure capacité d'exercer la citoyenneté. [...] Les bénéfices de la connaissance historique sont le résultat d'une activité qui présuppose un minimum de gra-

tuité et d'autonomie. [...] Les "compétences" qui constituent les objectifs principaux du programme, "interroger les réalités sociales dans une perspective historique", "interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique" et "construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire", font passer le savoir historique au second plan et ne l'abordent qu'en tant que moyen mis au service d'une fin ».

Et que dire des bienfaits que donne la connaissance!

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Retour sur le passé

Denis Vaugeois a été un des principaux artisans du journal historique *Boréal Express*. Il est sorti de l'ombre en 1968 avec l'édition d'une synthèse historique appelée *Histoire 1534-1968*. Il a complété ses études classiques au Séminaire Saint-Joseph, où il obtient un brevet A de l'École normale Jacques-Cartier en 1955, une licence en pédagogie de l'École normale secondaire de l'Université de Montréal en 1962 et une licence ès lettres de l'Université de Montréal en 1959. Il est aussi titulaire d'un diplôme d'études supérieures depuis 1967, et d'une scolarité de doctorat en histoire de l'Université Laval. De 1955 à 1965, il enseigne à Trois-Rivières au Séminaire Saint-Joseph, à l'École normale Duplessis et au Centre des études universitaires. Chargé de cours à Outremont, à Saint-Hyacinthe et à l'Université Laval, il a été directeur de la division de l'histoire à la direction générale des programmes et des examens au ministère de l'Éducation (1965 à 1967), directeur de la section québécoise au Centre franco-québécois de développement pédagogique (1967 à 1969), directeur général des relations internationales au ministère des Affaires intergouvernementales (1970 à 1974), et coordonnateur d'ententes ACIDI-Québec au Maroc et au Pérou (1974 à 1976). Il a écrit plusieurs comptes rendus, articles et ouvrages en histoire. Élu député du Parti québécois dans Trois-Rivières en 1976 et en 1981, il est adjoint parlementaire du ministre des Affaires intergouvernementales (1976 à 1978). Il devient alors Ministre des Affaires culturelles (1978 à 1981), puis des Communications (1979 à 1980). Adjoint parlementaire du Ministre délégué aux Affaires parlementaires (1981 à 1984), il est par la suite directeur des Éditions du Septentrion et consultant en histoire et enfin directeur général des Presses de l'Université Laval (1993 à 1995). (Adapté du site web de l'Assemblée nationale)

ULTRA BRANCHÉ.

CAMPUS CHEZ SOI

CERTIFICAT EN SCIENCES DES RELIGIONS À DISTANCE

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

ftsr.ulaval.ca



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de théologie
et de sciences religieuses

DIVERS

MACÉDOINE

WEBMESTRE DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 280 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?

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

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Québec (Université Laval), les 27 et 28 octobre 2012 / De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la Citoyenneté

Gros colloque à l'automne, à l'Université Laval, d'une durée de trois jours. L'espace manque pour en mentionner ici le contenu. Voici par contre en extraits du programme provisoire quelques exemples de conférences:

Vendredi 27 octobre, 10h45 - 12h15 Les manuels scolaires

Président : Marc-André Éthier, Professeur au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Directeur du Département de didactique, Université de Montréal.

- ⇒ Lorsque le manuel d'histoire adopté par l'enseignant est en rupture avec ses conceptions : quels usages effectifs dans les classes et quelles significations construites autour de ces usages : Mathieu Bouhon, Professeur, Université catholique de Louvain, Belgique / Jean-Louis Jadoulle, Professeur en didactique de l'histoire, Université de Liège, Belgique.
- ⇒ Des manuels scolaires au service du Sonderfall helvétique (1941-1998) : Lyonel Kaufmann, Professeur formateur, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Suisse.
- ⇒ Les manuels scolaires comme médiateurs entre le curriculum et les apprentissages et entre la didactique et les disciplines : Pedro Milos, Professeur d'histoire, Direction de l'enseignement, Universidad Alberto Hurtado, Chili.

Samedi 28 octobre, 10h45 - 12h15 Les questions socialement vives

Président : Yannick Le Marec, Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire, Université de Nantes, France

- ⇒ Comment développer la compétence sociale et civique dans la salle de classe à partir de l'analyse des problèmes sociaux? : Neus Gonzalez-Monfort, Professeure, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / Montserrat Oller, Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / Joan Pagès, Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / Antonio Santisteban, Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne.
- ⇒ Débattre d'une question controversée : un exemple du développement durable, plus précisément des ressources alimentaires, en particulier de la viande : François Audigier, Professeur honoraire, Université de Genève, Suisse.
- ⇒ Peut-on enseigner les Questions socialement vives en histoire et en géographie? Une analyse de la situation française : Nicole Tutiaux-Guillon, Professeure des universités, didactique de l'histoire-géographie, IUFM, Université d'Artois, France.

Dimanche 29 octobre, 9h00 - 10h15, Tables de discussion, Table 2

- ⇒ Le film de fiction utilisé en classe peut-il donner aux élèves une «vision de l'histoire» : Dominique Briand, Agrégé d'Histoire, Docteur en Sciences de l'éducation, IUFM, Université de Caen Basse-Normandie, France / Gérard Pinson, Agrégé d'Histoire, IUFM, Université de Caen Basse-Normandie, France.
- ⇒ La lecture partagée dans l'enseignement de l'histoire : Beatriz Aisenberg, Universidad de Buenos Aires, Argentine.
- ⇒ Lire en histoire et en géographie : réflexion sur les supports de lecture et l'accompagnement pédagogique nécessaire: Virginie Martel, Professeure en didactique des sciences humaines, Université du Québec à Rimouski.

Conférence de clôture par Linda S. Levstik, Professeure, département du curriculum et enseignement, Université du Kentucky. Consulter le site web de L'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG) pour en savoir plus.

Q a
nou-
his-
prés
éral
et le
res
tion.

ici

re-

ans

ho-

de

ur,

si-

ee

se

re

na

li-

e:

is

de-

re

re

ir

)

**POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834**

Adresse de retour
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
LONGUEUIL, QC J4J 3X1

DESTINATAIRE

***HQB 928 MONTREAL QC FWD ***
2/8/1 M 110
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

xx38(W)

