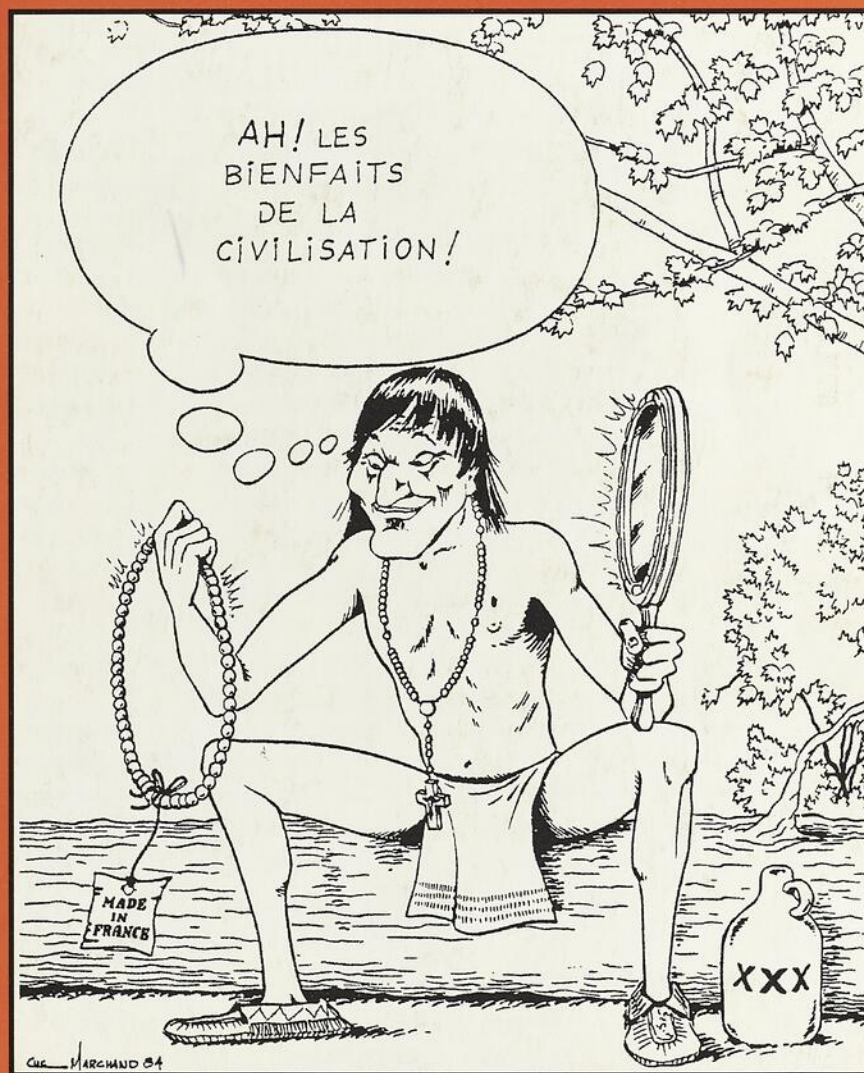


ER
-339

TRACES

Volume 29, N° 2 / Mars-Avril-Mai 1991

ISSN 0225-9710



LES AMÉRINDIENS D'HIER
DANS LES MANUELS D'HISTOIRE D'AUJOURD'HUI
p.26

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

**Adresse postale de la revue
TRACES**

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

Direction de la revue

Robert Martineau (514) 596-4110

Comité de rédaction

Gilles Berger
Jacques Décarie
Robert Martineau
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard

**Conception graphique et
correction d'épreuves**

Jean-Claude Richard

Mise en page et impression

Imprimerie des
Éditions Vaudreuil inc.

Publicité

Lina Forest

Distribution et abonnements

Denise Tellier

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

— Courrier de deuxième classe

— Date de parution: mai 1991

— Numéro d'enregistrement
6323 - port de retour garanti

— Parutions: 5 numéros/année

— Tarifs:

membres SPHQ - inclus dans les
frais d'adhésion - abonnement
annuel pour institutions - 30\$,
TPS en sus.

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

PAGE COUVERTURE:
FONCTION DES FOURRURES ET RAPPORTS CULTURELS
Illustration de Luc Marchand in
François Charbonneau et al. *Mon histoire, Montréal,
Guérin, 1985:55*

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

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

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

Les articles doivent être soumis en deux (2) exemplaires dactylographiés à interligne double sur papier 21x28 cm. À titre indicatif, pour obtenir une (1) page imprimée, vous devez fournir un texte de 20 à 24 mots de largeur sur 48 lignes de hauteur.

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

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

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

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

ÉDITORIAL
ÉCHO DU PRIMAIRE
ÉCHO DU SECONDAIRE
ÉCHO DU COLLÉGIAL
INFORMATIONS

DOCUMENT

DIDACTIQUE

MOYENS
D'ENSEIGNEMENT
ÉVALUATION

L'HISTOIRE
QUI S'ENSEIGNE
DISCIPLINES
COMPLÉMENTAIRES
LES GRANDS
ANNIVERSAIRES
PASSIONS OBSCURES

LA SPHQ

- De l'importance de l'histoire 2
- Le pluralisme culturel: une réalité 3
- Le temps du muguet 4
- Septembre 1991 5
- Concours franco-québécois 6
- Membres de la SPHQ: qui sommes-nous? 7
- Coup d'oeil sur le prochain Congrès 8
- Le 534 en chiffres 10
- De la tête bien faite et du prisonnier libéré 11

L'ENSEIGNEMENT

- Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire 16
- Contre le dogmatisme 22
- Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui 26
- Des outils pour la classe d'histoire 34
- Construire une pyramide 36
- L'épreuve d'appoint en histoire 214 38

L'HISTOIRE

- Quatrième secondaire: le module 7 en début d'année 39
- Au fil du temps 40
- Une bonne pâte 43
- Enseigner l'histoire 44

par: Jacques Décarie
Vice-président aux affaires internes
SPHQ

De l'importance de l'histoire

L'adage de notre profession veut qu'on ne peut expliquer le présent sans connaître le passé. Et l'ignorance du passé et de ses leçons nous empêche de façonner l'avenir. Alors qu'en est-il de notre avenir, nous, enseignants d'histoire au Québec?

Pour les membres de la SPHQ qui suivent, participent surtout, au débat sur l'importance de l'histoire dans les programmes d'enseignement au Québec, la période printannière ramène le stress annuel. C'est la période de l'année où les élèves et étudiants ont déjà fait leurs choix de cours pour la prochaine année et tout le monde vit l'anxiété des nombres d'inscriptions, donc des tâches à venir, des mutations, pis encore, des mises en disponibilité ou des non-rengagements.

Pourquoi faut-il toujours reprendre la lutte sur la place à faire aux cours d'histoire dans nos maisons d'enseignement? Vous trouverez dans ce numéro de **TRACES** un article sur la réforme tant attendue au collégial et un autre sur le cours HIS 534 au secondaire.

La question fondamentale reste cependant inchangée: pourquoi faut-il sans cesse reprendre le bâton du pèlerin et sensibiliser l'opinion publique à la trilogie PASSÉ-PRÉSENT-AVENIR?

Nos gouvernants ont-ils à ce point abdiqué leur rôle de leadership dans la collectivité qu'ils doivent maintenant s'en remettre à l'entreprise privée pour nous faire comprendre l'importance de l'Histoire? Et que cette entreprise privée, par le biais d'une fondation, injecte cent millions de dollars dans l'éducation historique⁽¹⁾ de la population canadienne nous force à nous interroger.

Nos gouvernants sont-ils si démunis, tant en idées qu'en ressources, qu'ils ne prennent plus d'initiatives par rapport à l'histoire et à son enseignement ou font-ils un calcul politique bien réfléchi?

Et l'histoire ne se limite pas au Québec et au Canada. Notre héritage occidental est à respecter. Nos considérations sur l'Histoire nationale ne doivent pas nous faire oublier le contexte mondial où tout bouge si rapidement. On ne peut échapper à l'histoire et ses enseignements, quel que soit notre niveau d'intervention auprès de la population étudiante.

Pourquoi devons-nous toujours revendre l'idée qu'on ne peut expliquer le présent sans une connaissance du passé? Et que dire de l'avenir?

Au moment où s'engage un débat politique sur l'avenir même du Québec et du Canada, nos gouvernants laisseront-ils à d'autres le soin d'enseigner notre passé collectif, pour ne parler que de chiffres, de coûts, d'actifs et de dettes à partager? ♦

⁽¹⁾ La Presse, 91-03-31, p. A1

VOUS ENSEIGNEZ LES COURS HISTOIRE 214 OU HISTOIRE 414? VOUS FAITES UNE PLACE DE PLUS EN PLUS GRANDE À L'HISTOIRE DES FEMMES DANS VOTRE ENSEIGNEMENT? VOUS CHERCHEZ UN OUTIL PÉDAGOGIQUE FAIT PAR DES ÉLÈVES ET POUR VOS ÉLÈVES?

ALORS POURQUOI NE PAS VOUS PROCURER UNE COPIE DE LA BANDE DESSINÉE GAGNANTE DU 1^{ER} PRIX AU CONCOURS NATIONAL LIONEL-GROULX DE 1990 INTITULÉE: «L'EFFORT FÉMININ» PAR NGAN-HA YO ET SENGMYN PHOMMACHAKR DU COLLÈGE DUROCHER DE ST-LAMBERT?

COMMENT SE LA PROCURER? FAITES PARVENIR UNE LETTRE DE CHANGE (PAS DE MONNAIE DE CARTE S.V.P.) DE 2,00\$ À LA SPHQ AVANT LE 1^{ER} JUILLET. NOUS VOUS RETOURNERONS VOTRE COPIE DANS LES PLUS BREFS DÉLAIS.

ADRESSEZ LE TOUT À: **sphq**
Bande dessinée Concours Lionel-Groulx
600, rue Fullum, 6e étage, Montréal (QC) H2K 4L1

Remerciements

Le comité de rédaction de la revue **TRACES** désire souligner le départ de Pierre Boucher qui a participé à ses travaux, au cours des dernières années, à titre de représentant du Conseil d'administration de la SPHQ. Nous remercions Pierre pour le travail qu'il a accompli et nous souhaitons que l'avenir comble ses vœux les plus chers.

Par: **Louise Hallé**
Conseillère au primaire, SPHQ

Le pluralisme culturel: une réalité

De 1968 à 1987, le Québec a accueilli une moyenne annuelle de 22 662 immigrants. Une partie de cette population s'est retrouvée dans nos écoles. Devant cette nouvelle réalité, les milieux scolaires ont implanté diverses mesures d'accueil.

Soucieux de l'importance d'offrir un soutien concret aux enseignants, le ministère de l'Éducation a créé un document intitulé: «Pour un éveil au pluralisme culturel: Guide complémentaire au programme d'études.»

De plus, les enseignants qui le désirent peuvent s'inscrire à des stages qui leur permettront d'introduire des notions de

pluralisme culturel dans l'enseignement du programme de Sciences humaines au primaire.

Deux jours de perfectionnement sur le sujet ont mis en relief la richesse que les différentes ethnies nous apportent. La présence des immigrants à l'école n'est-elle pas l'occasion d'apprendre à vivre dans un pays pluriethnique. L'école doit les y préparer.

Aux Jacques Cartier, aux Samuel de Champlain et aux personnalités qui ont façonné l'histoire de notre société, viennent s'ajouter les immigrants Vietnamiens, Cambodgiens, Haïtiens, etc. qui écrivent aujourd'hui l'histoire de demain.

On ne peut plus passer sous silence cette réalité sociale. Permettons à nos élèves de s'éveiller aux différentes cultures. N'est-ce pas une bonne façon de former des adultes plus tolérants et plus ouverts d'esprit? ♦

Civilisations dans l'histoire

par *Luc Guay*

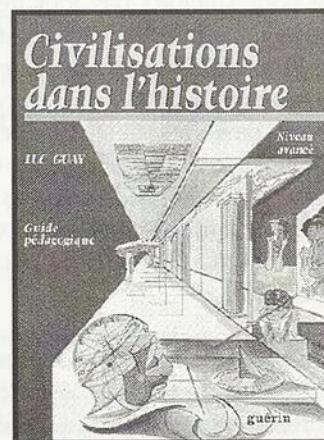
11e année niveau avancé

Civilisations dans l'histoire

comprend dix chapitres:

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

CONFORME AU MEO



Manuel de l'élève
ISBN-2-7601-2276-X
(373 p.) 24,95\$



guérin Montréal
Toronto

4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
(514) 842-3481

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

Le temps du muguet

C'était fatal! Les bruits de bottes qui se sont fait entendre au Moyen-Orient ont eu des effets jusque chez nous. C'est ainsi que l'exposition **Rome, 1000 ans de civilisation**, dont nous traitons dans notre dernier numéro, a été piétinée: évaluant qu'il était trop risqué, dans les circonstances, de laisser de si précieuses oeuvres d'art se promener dans la nature, le gouvernement italien s'est retiré du projet. On le comprend facilement. À notre grand désappointement, l'exposition n'aura pas lieu.

Comme un missile Scud égaré, une information, tout aussi désastreuse nous parvenait, en février dernier, du *plus grand quotidien français d'Amérique*. La directrice de la promotion du journal *La Presse*, madame Christiane Dubé, nous annonçait, en effet, qu'elle était navrée que les compressions budgétaires aient provoqué «l'annulation momentanée nous l'espérons, des programmes "Journal en classe" et de "La page des Six-Douze", programmes dont vous étiez les précieux collaborateurs».

Ne vous suicidez pas tout de suite, cependant. Vous le regretteriez, car madame Dubé nous assure que *La Presse* «continuera de maintenir son service de livraison dans les écoles». De plus, occasionnellement, on annoncera dans le journal «les activités pédagogiques reliées à des événements spécifiques». Tout n'est donc pas perdu. «Gott sei Dank!», comme dirait Goethe.

Je n'ai pas que de mauvaises nouvelles à vous transmettre. Mais non! Voyez plutôt. Les **Éditions Jeunesse** de MÉDIA-SPHÈRE nous font savoir qu'ils produisent des magazines, des guides d'activités éducatives et des documents audiovisuels destinés à différents groupes d'âge. *Ces publications sont offertes gratuitement.*

Les **Éditions Jeunesse** publient, pour le moment, deux magazines auxquels jeunes et éducateurs peuvent s'abonner personnellement, des esquisses de pays, un mini-dictionnaire et du matériel conçu plus spécifiquement pour les éducateurs. Il est aussi possible à ces derniers de se procurer un catalogue du matériel audiovisuel. C'est pas beau, ça?

J'attire particulièrement l'attention de mes passionnés lecteurs sur le **mini-dictionnaire du développement international** qui pourrait apporter une aide certaine à ceux d'entre eux qui enseignent le programme 534. Cet ouvrage de référence définit les termes usuels du développement et en précise certaines notions.

Il est aussi possible de se procurer des **Esquisses de pays** qui, sous la forme d'affiches attrayantes et informatives, tracent le portrait historique, physique, économique, culturel et social d'un pays ou d'une région et en présentent les priorités en matière de développement. Les dossiers couvrent actuellement onze pays ou régions. De plus, des ensembles de 20 diapositives pour chacun des pays concernés sont offerts aux institutions.

Des cartes sont aussi disponibles sous la rubrique **Un monde en développement**. La carte du monde, bien sûr — c'est celle que plusieurs connaissent —, mais aussi trois cartes continentales: **Afrique, Asie, Amérique latine et Antilles**. Il est même possible d'obtenir une carte muette pour le travail en équipe.

Ça vous intéresse? Vous voulez commander quelque chose ou, encore, obtenir la liste de ce qui est offert? C'est très simple. Vous écrivez à:

MÉDIA-SPHÈRE
Les Éditions Jeunesse
C.P. 1310
Succursale «B»
Hull (Québec)
J8X 9Z9

C'est pas tout! Je signale à tout le monde la parution du dernier bouquin d'Albert Jacquard intitulé *Voici le temps du monde fini*. C'est une histoire de la pensée technique et scientifique des origines à nos jours... commentée par le célèbre biologiste. De quoi réfléchir et enrichir sa pensée.

Bon, je vous laisse. Et je ne vous dis pas pourquoi j'avais choisi *Le temps du muguet* comme titre de cet article. Je serais obligé d'expliquer que j'avais d'abord écrit autre chose, que je me sentais au printemps, que la fin de la guerre... et puis... Alors, je vous laisse le soin d'imaginer.

C'est vrai, cependant, qu'il fait beau et que, lorsque vous lirez ce texte, ce sera probablement le temps du muguet.

Alors profitez-en bien, car le temps du muguet est malheureusement très court.

À la prochaine! ♦

Par: **Gilles Pesant**

Coordonnateur national d'histoire

Collège Lionel-Groulx

Septembre 1991

Cest maintenant officiel! Après des années de travail et d'attente, le collégial aura, en septembre 1991, un tout nouveau programme de sciences humaines.

L'objectif du nouveau programme est de préparer les élèves à des études universitaires en sciences humaines, en privilégiant l'acquisition des concepts fondamentaux propres aux sciences humaines et en contribuant à leur formation générale personnelle. Les principales règles d'organisation sont les suivantes:

- Deux cours obligatoires pour tous les élèves s'ajoutent au programme actuel:
 - Méthodes quantitatives (en 1^{ère} ou 2^e session). Ainsi, ceux qui ne suivent pas de cours de mathématique seront initiés à ces méthodes;
 - Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines (en 3^e ou 4^e session). L'élève sera alors initié aux diverses méthodes utilisées en sciences humaines et expérimentera, par une recherche, l'une de ces méthodes;
- Les trois cours suivants sont également obligatoires pour tous les élèves de sciences humaines:
 - HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE
 - INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE
 - ÉCONOMIE GLOBALE

Ce tronc commun de 5 cours représente un changement important par rapport au programme actuel qui est beaucoup moins structuré (choix selon le vécu des collèves, parmi plusieurs disciplines et de nombreux cours).
- Les élèves choisiront 5 autres cours de concentration dans une liste de cours restreinte par rapport à la liste actuelle. Ces cours seront choisis dans l'une ou l'autre des 10 disciplines de sciences humaines, selon le vécu des collèves. Cette liste comprend 7 cours en his-

toire, dont 3 sont privilégiés par les règles de la concentration:

- Histoire du temps présent: le XX^e siècle
- Histoire des États-Unis
- Fondements historiques du Québec contemporain

Les 4 autres cours d'histoire offerts en concentration sont:

- Histoire du Canada
- Histoire du Tiers-Monde
- Histoire des civilisations
- Histoire économique du monde contemporain

Certaines règles guident ce choix de cours de concentration:

- Pour éviter la spécialisation, l'élève ne peut suivre plus de 4 cours dans une même discipline.
 - Pour éviter l'éparpillement, il ne peut suivre de cours dans plus de 6 disciplines.
- L'élève devra également réaliser, en 2^e année, un travail qui démontre sa capacité d'analyser un problème en ap-

pliquant plus d'une approche des sciences humaines.

- En plus des 2 cours de méthodologie et des 8 cours de concentration, les élèves en sciences humaines conservent toujours les cours obligatoires communs à tous les élèves du collégial (Français, Philosophie, Éducation physique) et leurs cours complémentaires (4) choisis dans des disciplines autres que celles en concentration.

D'autres cours peuvent également s'imposer en concentration ou en complémentaire, s'ils sont requis par une faculté universitaire (Mathématique, Biologie).

Les professeurs des 10 disciplines de sciences humaines pourront donc, à partir de septembre prochain, oeuvrer à l'intérieur d'un programme mieux orienté, articulé, structuré. Le résultat ne pourra qu'être bénéfique pour la clientèle nombreuse qui s'oriente vers les sciences humaines au collégial. ♦

Pour en savoir plus long sur notre histoire, il faut voir

Montréal de la capitulation tranquille à l'union mouvementée 1760-1849

jusqu'au 1^{er} septembre 1991

Métro Champ-de-Mars

ouvert du **mardi** au **dimanche**

de **10h00** à **16h30**

et tous les jours du **15 juin** au **15 septembre**.

Adultes: **2,50\$**

Étudiants: **1,00\$**

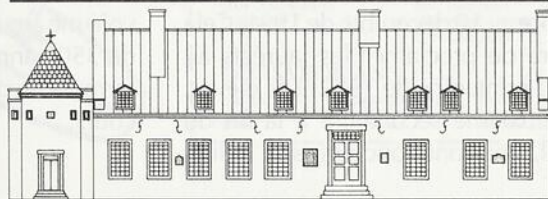
Aînés: **1,00\$**

Pour informations:
(514) 861-3708

280 est, rue Notre-Dame
Montréal

Le Musée du Château Ramezay

Musée privé subventionné par le Ministère des Affaires culturelles du Québec et le Conseil des Arts de la Communauté urbaine de Montréal.
Cette exposition a été rendue possible grâce à la participation financière du Programme d'appui aux musées, Ministère des Communications, Ottawa.



Par: **Jean-Marc Léger**
 Directeur général de la
 Fondation Lionel-Groulx

Concours franco-qubécois

Les grands anniversaires historiques doivent parler au cœur et à l'imagination autant qu'à la mémoire. C'est dans cet esprit que la Fondation Lionel-Groulx⁽¹⁾ a décidé de proposer à la jeunesse québécoise du secondaire et du collégial une façon originale et féconde de célébrer le 350^e anniversaire de Montréal.

L'événement est considérable (il n'y a que quatre ou cinq grandes villes en Amérique du Nord à pouvoir invoquer pareille longévité) et il intéresse toute la population du Québec, non seulement à cause de la place éminente de Montréal dans notre histoire commune, mais parce que l'avenir de la métropole est indissociable de celui de tout le Québec, qu'il y a entre celui-ci et celle-là une interdépendance fondamentale et une interaction permanente.

Et puis, comment ne pas reconnaître qu'à un moment capital de son évolution, à l'heure de nouveaux choix décisifs, le peuple québécois et surtout sa jeunesse peuvent trouver dans leur histoire les leçons d'audace, de courage, de lucidité et de persévérance, nécessaires à la poursuite de notre aventure collective. Selon le mot célèbre de Paul Valéry, l'histoire donne à l'avenir le moyen d'être pensé.

C'est avec la caution et grâce à l'appui du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, de la Ville de Montréal, de la Corporation des fêtes de 1992 et de l'Office franco-qubécois pour la jeunesse, que la Fondation a été en mesure d'organiser ce concours, qui se déroulera du 16 septembre au 10 décembre de 1991. Cela permettra de proclamer les lauréats au cours du printemps de 1992. Les élèves, de la deuxième secondaire à la fin du collégial, pourront concourir soit indivi-

duellement, soit collectivement, par des travaux écrits ou par des documents audiovisuels à partir de trois thèmes: les origines et la fondation de Ville-Marie, devenue Montréal; la place déterminante de Montréal dans l'histoire de l'Amérique française comme avant-poste pour l'exploration du continent et carrefour économique; enfin, la vie quotidienne à Montréal pendant le régime français, c'est-à-dire de 1642 à 1760.

Il va de soi que la réussite d'une pareille opération suppose la collaboration la plus large possible des enseignantes et des enseignants. Il importe de souligner à ce propos que les professeurs d'histoire ne



pas les seuls concernés: une approche multidisciplinaire de cet anniversaire et du concours doit permettre d'y intéresser toutes les disciplines. Le français et la géographie, la musique et les arts plastiques, l'économie, la science politique et la sociologie aussi bien que le cours de religion ou de pastorale constituent autant de domaines où il est possible de concevoir une approche inventive et dynamique du 350^e anniversaire de Montréal et une formule féconde de participation au concours.

On trouvera dans le numéro de juin de la revue «Vie pédagogique» un dossier substantiel qui fournira tous les éléments nécessaires d'information à propos de ce grand concours. Dès la rentrée de 1991, un dépliant, comprenant un formulaire de participation, sera distribué massivement dans l'ensemble des écoles secondaires, des cégeps et des collèges du Québec. Les auteurs des cent meilleurs travaux recevront des prix substantiels sous forme de lots de livres et de cassettes et, surtout, les douze meilleurs de ceux-ci, c'est-à-dire les «super-lauréats», bénéficieront d'un voyage et d'un séjour de deux semaines en France. Signalons à ce propos que l'opération s'inscrit dans la coopération franco-qubécoise, c'est-à-dire qu'un concours analogue se déroulera en France à la même époque, bien que les travaux doivent être jugés séparément, par des jurys distincts.

La Fondation Lionel-Groulx et les membres du comité de coordination du concours comptent sur une large collaboration des enseignantes et des enseignants de toutes les disciplines et remercient les associations spécialisées de la sympathie qu'elles manifestent à l'endroit de cette initiative.

Nous avons le sentiment que ce concours, tel qu'il a été conçu, s'inscrit naturellement dans votre mission pédagogique au sens le plus élevé de l'expression et qu'il correspond sans doute à votre souci de solidarité nationale. ♦

⁽¹⁾ Institution sans but lucratif, créée en 1956, la Fondation Lionel-Groulx (du nom de notre grand historien national) est un centre d'études et de recherche voué à la promotion de l'histoire de l'Amérique française. Il est situé au 257, avenue Bloomfield, Outremont, H2V 3R6 • Téléphone: (514) 271-4759 • Télécopieur: (514) 271-6369.

Membres de la SPHQ: qui sommes-nous?

Par: **Johanne Noiseux**
Secrétaire au recrutement - SPHQ

Moccupant depuis cette année du recrutement pour la SPHQ, je me suis posé les questions suivantes: parmi les membres actifs de cette année, qui sommes-nous? combien d'enseignants y a-t-il?... Après avoir fait des recherches et communiqué avec un ange gardien nommé Denise Tellier, voici quelques chiffres pour l'année 1990-1991.

L'an passé, au 12 mars 1990, il y avait 347 membres actifs. Cette année nous dépassons ce nombre puisque nous avons 374 membres. Ce chiffre ne tient pas compte des membres honoraires qui sont au nombre de 17.

FONCTIONS: que font nos membres?

275 membres sont enseignants:

- 9 sont au niveau primaire
- 242 sont au niveau secondaire
- 21 appartiennent au collégial
- 3 sont de l'université

14 membres sont étudiants universitaires, tandis que 9 sont directeurs d'école et 47 conseillers pédagogiques. 14 membres proviennent de «diverses fonctions» (centre d'archives, musées, maisons d'éditions, etc.); les membres restants n'ont donné aucune fonction.

D'OU VIENNENT-ILS?

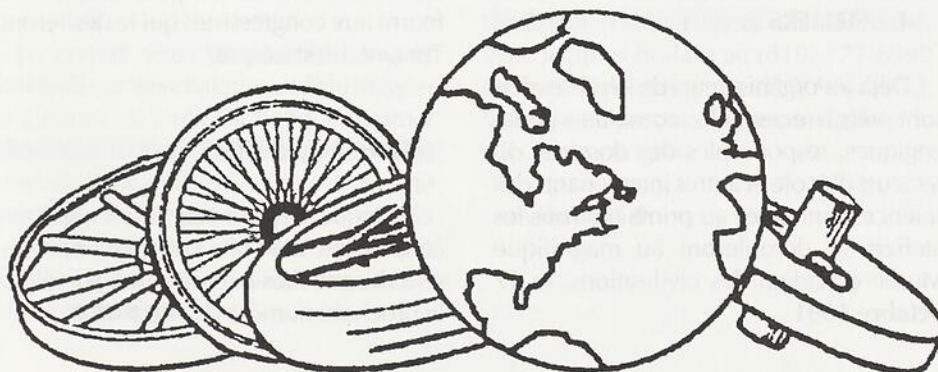
L'autre question qui m'est venue à l'esprit, c'était le nombre de membres par région. Voici les résultats:

- Sud de Montréal: 84 membres
- Île de Montréal: 57 membres
- Trois-Rivières: 35 membres
- Outaouais: 17 membres
- Saguenay, Lac St-Jean: 15 membres
- Abitibi-Témiscamingue: 3 membres
- Terre-Neuve: 1 membre
- Québec: 61 membres
- Nord de Montréal: 50 membres
- Estrie: 28 membres
- Bas St-Laurent, Gaspésie: 15 membres
- Côte Nord: 6 membres
- Ontario: 2 membres

J'espère que pendant que j'écrivais cet article, quelques nouveaux membres se sont ajoutés, faussant les données.

Si vous connaissez des gens hors de notre domaine mais que l'histoire intéresse, faites leur délecter la revue **TRACES** et faites-leur remplir la fiche d'inscription suivante. Il serait tellement intéressant d'atteindre le cap des 400 membres avant le prochain congrès!

Au plaisir de se voir au congrès! ♦



sphq

600, rue Fullum, 6e étage
Montréal (Québec) H2L 4L1
Tél.: SPHQ (418) 623-8640
CPIQ (514) 873-3196

FORMULAIRE D'ADHÉSION

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

NOM

PRÉNOM
ou
NOM DE L'ORGANISME

à l'attention de

ADRESSE

n° rue

ville

code postal

téléphone rés. ()

bur. ()

FONCTION	NIVEAU
<input type="checkbox"/> professeur	<input type="checkbox"/> primaire
<input type="checkbox"/> étudiant	<input type="checkbox"/> secon.: 2e, 4e, 5e
<input type="checkbox"/> directeur	<input type="checkbox"/> collégial
<input type="checkbox"/> cons. pédago.	<input type="checkbox"/> universitaire

autres (précisez)

école - prim. ou secon.

com. scolaire:

autres organismes (précisez)

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas-St-Laurent-Gaspésie | <input type="checkbox"/> 06.1 Nord de Montréal |
| <input type="checkbox"/> 02 Saguenay-Lac-St-Jean | <input type="checkbox"/> 06.2 Sud de Montréal |
| <input type="checkbox"/> 03 Québec | <input type="checkbox"/> 06.3 Île de Montréal |
| <input type="checkbox"/> 04 Trois-Rivières | <input type="checkbox"/> 07 Outaouais |
| <input type="checkbox"/> 05 Estrie | <input type="checkbox"/> 08 Abitibi-Témiscamingue |
| | <input type="checkbox"/> 09 Côte-Nord |

COTISATION ANNUELLE

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

Date: Chèque: Mandat:

Par: **Robert Roy**
 Coordonnateur du congrès

Coup d'oeil sur le prochain congrès

1. SITE

Le comité organisateur du congrès 1991 souhaite la bienvenue dans l'Outaouais à tous les membres de la SPHQ.

À l'ombre de la Colline parlementaire, à deux pas du Musée canadien des civilisations, c'est au Québec, à **Hull**, les 17, 18, 19 et 20 octobre prochains, que se tiendra le **Congrès 1991** de la SPHQ. En effet, les activités des congressistes se dérouleront tant au palais des Congrès, à la maison du Citoyen de Hull, à l'hôtel Ramada qu'au Musée canadien des civilisations.

2. THÈME

Écrire l'histoire... Cela semble tellement passionnant et facile pour le lecteur, qui, lui, n'a qu'à déguster ligne par ligne les propos judicieux et intéressants de l'auteur.

Mais, lorsque pour rédiger un simple article pour **TRACES** annonçant le prochain congrès de la SPHQ, je dois remanier, recomposer, trouver l'idée juste qui va attirer ou justifier votre venue dans l'Outaouais, je constate que le métier d'auteur est très complexe.

Facile ce métier, passionnant, décourageant, nécessaire, motivant et même payant! Qu'en pensent les auteurs?

Quoi de mieux, pour débiter un congrès sous le thème «**Écrire l'histoire**», qu'un débat entre des auteurs connus de manuels québécois. C'est un rendez-vous à ne pas manquer, ce **jeudi soir, 17 octobre 1991**, car les Louise Charpentier, Guy Dauphinais, Luc Guay, Jean-Luc Picard, Danielle Dion-McKinnon et Lise Pothier pourront vous expliquer les facettes de ce passionnant métier.

3. CONFÉRENCIERS

Le Québec s'achemine vers des changements politiques majeurs. Devrons-nous bientôt réécrire l'histoire? M. Lucien Bouchard, chef du Bloc québécois à Ottawa, est sûrement l'homme politique idéal pour nous en parler. C'est avec intérêt que nous pourrions entendre M. Bouchard au palais des Congrès le **vendredi soir, 18 octobre 1991**. Belle soirée en perspective! Il est à noter que l'acceptation de M. Bouchard à cette conférence est actuellement officieuse mais en voie de réalisation. Tout sera confirmé dans le prochain **TRACES**.

Qui ne connaît pas Michel Guay? Professeur émérite à l'UQAM, auteur prolifique d'écrits historiques captivants, M. Guay a toujours su capter l'attention de son auditoire. Nul doute que les congressistes se masseront pour écouter ce dynamique historien, le **matin du vendredi, 18 octobre 1991**, au palais des Congrès.

Un auteur sera aussi invité comme conférencier, lors du brunch du dimanche matin, dans le décor enchanteur du restaurant Les Muses (vue magnifique de la rivière des Outaouais et de la colline parlementaire).

4. ATELIERS

Déjà les organisateurs de la présession sont prêts à recevoir les conseillers pédagogiques, responsables des dossiers, directeurs d'école et autres intervenants des sciences humaines au primaire. Tous les ateliers se dérouleront au magnifique Musée canadien des civilisations, le **17 octobre 1991**.

Près d'une quarantaine d'ateliers, dans les jours suivants, viendront satisfaire les attentes des congressistes, tant au primaire, qu'au secondaire et au collégial. Ateliers du ministère de l'Éducation, ateliers-rencontres, ateliers sur logiciels d'informatique, ateliers du Musée canadien des civilisations, ateliers-expériences, ateliers-affaires internationales, ateliers-histoire régionale, voilà tout un éventail, fourni par des bénévoles qualifié(s), qui vous apportera sûrement un ressourcement profitable.

5. VISITE

Le comité organisateur proposera 3 volets-visites aux participants du **Congrès 1991, l'après-midi du samedi, 19 octobre**. Nul doute que chacun y trouvera son intérêt:

- maison du Citoyen, Musée canadien des civilisations;
- promenade sur la rue Wellington: Parlement canadien, Banque du Canada, Archives nationales;
- Musée canadien de la guerre, Musée des beaux-arts, Musée de la caricature.

Les adeptes de la marche pourront être satisfaits, car ces lieux sont à proximité. Naturellement, un transport adéquat sera fourni aux congressistes qui le désireront. Tentant, n'est-ce-pas?

6. CONJOINT(E)S

Pourquoi ne pas inviter votre conjoint(e) au **Congrès 1991**? Le comité leur proposera des activités intéressantes. Surveillez le prochain numéro de **TRACES**.

Problèmes de garderie? Faites-en la demande lors de l'inscription. Il y aura une solution.

7. MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS

Le Musée participe activement au **Congrès 1991** en offrant aux congressistes et aux conjoint(e)s:

- un billet d'entrée aux différentes salles du Musée;
- l'accès gratuit au cinéma Omnimax;
- une représentation spéciale Omnimax du film L'Empereur de Chine;
- Cinq (5) ateliers permettant aux enseignant(e)s de visualiser sur place les exposés des animateurs.

8. SALON DES EXPOSANTS

Près d'une trentaine de maisons d'édition viendront une fois de plus présenter les manuels, volumes, cartes, matériels informatiques susceptibles d'intéresser le monde de l'histoire. Les visiter apporte souvent l'idée, la trouvaille, le chaînon qui pouvaient manquer à certaines situations d'apprentissage.

9. BANQUET

Le comité vous propose le banquet dans le décor très chaleureux de la maison du Citoyen de Hull. Ce banquet permet principalement d'honorer les gagnants du concours Lionel-Groulx. C'est donc une invitation à une soirée-détente où les discours seront brefs et la musique agréable, sous la direction de sept musiciens professionnels.

10. EXPOSITIONS

Beaucoup de membres ou d'enseignant(e)s en histoire ont déjà écrit des thèses, des manuels ou des volumes d'histoire locale ou régionale.

Le comité aimerait exposer ces oeuvres lors de ce congrès. Si vous êtes auteur(e) d'un de ces ouvrages ou si vous en connaissez, pourquoi ne pas nous faire parvenir cet ouvrage ou tout au moins une photocopie de la page couverture.

Osez, ne soyez pas modeste. Votre document est valable et les participant(e)s au congrès seraient sûrement heureux de connaître cet ouvrage. Le comité attend vos envois:

Congrès 1991
28, rue Desjardins
Hull (Québec)
J8Y 6B2

Il semble que ce programme contienne suffisamment d'éléments pour vous inciter à participer en grand nombre au **Congrès 1991**, à Hull, les 17, 18, 19 et 20 octobre 1991.

Vous y serez, n'est-ce-pas?

N'oubliez pas que toute personne intéressée à participer comme animateur(trice) d'ateliers peut communiquer avec Jacques Boilard au (819) 777-6999 ou avec Robert Roy au (819) 986-5972. Votre participation s'avérera un facteur de succès du congrès.

À bientôt! ♦

«Dans le passé, les historiens présumaient que les hommes tiraient leçon de leurs erreurs. L'avenir apparaît aujourd'hui si trouble et incertain que le passé semble dénué de sens, même aux yeux de ceux qui consacrent leur vie à l'explorer.»

Christopher Lasch

«...L'Histoire, la reconstitution du passé immédiat, la restitution de la mémoire collective est un antidote qui permet de libérer la conscience et la pensée "de la domination inhumaine de l'imaginaire... du pouvoir magique de la lettre morte" pour reprendre des termes de Pasternak, et de faire sortir de la léthargie, de la passivité et de l'indifférence les forces vives de la société.»

*Roy Medledev,
"Le Stalinsisme", 1972*

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

Le 534 en chiffres

La promotion pour le cours, «Histoire et Civilisations XXe siècle», donne-t-elle des résultats satisfaisants?

La décennie 80 nous a tous fait frémir devant la perspective de perdre à jamais notre option. Entre 1980 et 1987, le nombre d'élèves n'a cessé de décroître. Nous sommes en effet passés de 9838 inscriptions à 4481.

Suite à cette situation, Mesdames Louise Charpentier, Monique Constant, Ghislaine Desjardins, Denise Monette et Marielle Vermette ont formé un comité pour la promotion de l'histoire 534. Ce dernier a secoué notre torpeur et dissipé certaines craintes qui nous assaillaient par moments. Un numéro spécial du *Bulletin* de la SPHQ a été lancé à cette occasion pour sensibiliser les enseignants à la nécessité de bien faire connaître le contenu du cours. Ce comité a continué son travail jusqu'en 1989, appuyé par

Monsieur Jacques Décarie.

C'est sûrement tous ces efforts des dernières années tant en promotion qu'en formation didactique qui ont permis de sauvegarder ce niveau d'inscription. Tenant compte que des pressions incessantes et nombreuses se font quant à la place des sciences et des mathématiques dans la grille-matière de 4e et de 5e secondaire, nous devons nous féliciter des résultats obtenus et considérer que tout n'est pas perdu pour nous.

En effet, près de 1700 élèves se sont inscrits à l'option pour l'année 1990. Nos efforts ne sont pas vains et il faut non seulement promouvoir notre cours optionnel mais encore le rendre de plus en plus intéressant, captivant et accessible à nos étudiants. Le contenu du programme est trop souvent notre bête noire et sera, espérons-nous, bientôt retravaillé, remodelé et remanié à la satisfaction de la plupart d'entre nous.

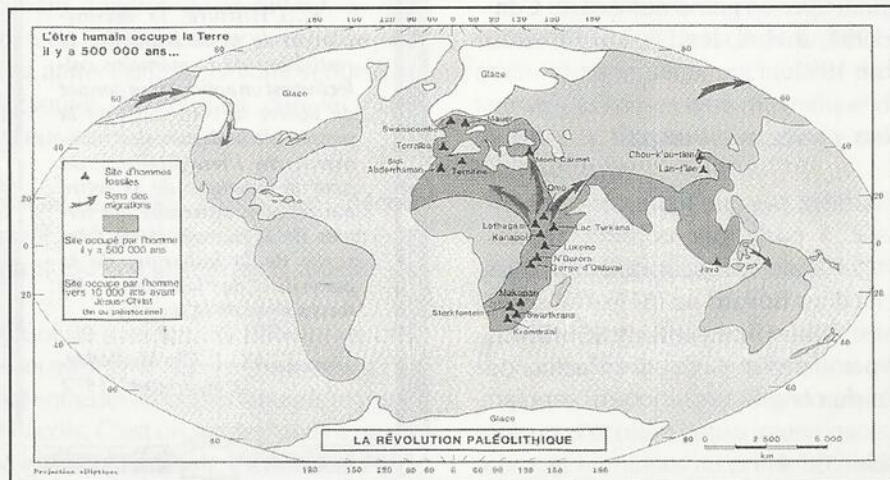
Une vingtaine d'enseignants ont manifesté au dernier congrès de Sherbrooke, leur intention de travailler à l'élaboration d'un nouveau contenu. La formation d'un comité ad hoc pour une relecture du programme s'impose de toute urgence. C'est donc un sujet qui mérite toute notre attention et qui attend une réponse. Si certains enseignants remarquent l'anomalie de 1989 et qu'ils trouvent des explications à cette baisse subite, il serait intéressant de recevoir les explications de cette situation. ♦

TABLEAU DES INSCRIPTIONS • HISTOIRE 512-514-534

AN	NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS AU PRIVÉ ET AU PUBLIC	AN	NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS AU PRIVÉ ET AU PUBLIC
1980	9838	1986	4946
1981	9654	1987	4481
1982	8911	1988	5535
1983	6964	1989	3437
1984	5351	1990	5175
1985	5085	1991	À VENIR

Atlas d'histoire générale

Luce Deschênes Damian • Raymond Damian



2e SECONDAIRE
APPROUVÉ PAR LE M.E.Q.

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



guérin Montréal
Toronto
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
(514) 842-3481

ATLAS D'HISTOIRE
GÉNÉRALE (cartonné)
ISBN-2-7601-1388-4
(104 p.) 19,95\$

Par: **Jean-Claude Proulx**
Secrétaire du Conseil Supérieur
de l'Éducation

De la tête bien faite et du prisonnier libéré

N.D.L.R.:

Nous reproduisons ici le texte de la conférence prononcée par monsieur Jean Proulx lors du Congrès de la SPHQ, à Sherbrooke, en octobre 1990.

É DUQUER DEMAIN

Montaigne disait qu'il était préférable de "choisir un précepteur qui eût la tête bien faite plutôt que bien pleine". On peut dire que ce choix vaut aussi pour l'élève de demain. Les paroles de Montaigne sont même tout à fait adaptées à une société qu'on dit en voie de devenir une société des cerveaux, autrement dit une société où la tête bien faite constitue la première force économique. Je vous présente donc cinq traits, qui sans être exclusifs sont pourtant essentiels, de cette tête bien faite.

Le premier trait de cette tête bien faite réside dans la maîtrise des outils de l'éducation permanente. En ce sens, éduquer, dans une société en mutation sur les plans économique, social, culturel et politique, c'est favoriser l'acquisition des outils de l'éducation permanente. Des outils d'éducation permanente — à ne pas confondre avec l'éducation des adultes —, qu'est-ce à dire?

Ce sont d'abord ces compétences qui permettent à chaque personne d'apprendre tout au long de sa vie et dans toutes ses situations de vie. Il s'agit de cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes fondamentales, génériques et pour autant transférables dans l'espace et le temps, qui permettent à chaque personne d'apprendre à apprendre. Ces compétences incluent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ayant trait à la lecture et à l'écriture, à la communication avec autrui, à la compréhension et à la critique des

changements sociaux, à la participation au développement collectif ou à l'exercice autonome et efficace des rôles de parent, consommateur, travailleur ou citoyen⁽¹⁾.

Le deuxième trait consiste dans l'acquisition d'une compétence culturelle et interculturelle. Éduquer, dans le contexte d'une pluralité multiforme d'ordre aussi bien ethnique et moral que religieux et idéologique, comporte une évidente ouverture culturelle et interculturelle. La société plurielle de demain, en lien avec la mondialisation des cultures et la globalisation de l'histoire humaine, requiert cette compétence culturelle et interculturelle qui comporte, précisément, deux dimensions complémentaires⁽²⁾.

D'abord, l'appropriation de sa propre culture. Il s'agit donc ici de l'initiation aux manières de sentir, de penser et d'agir de sa collectivité d'appartenance — ce qu'on appelle la culture première —, mais aussi de l'accès aux grands domaines du savoir que sont les sciences de la nature, les sciences humaines, les arts, la littérature et la technologie, par exemple — ce qu'on appelle la culture seconde, dont les racines sont à la fois québécoises, nord-américaines et occidentales.

Aussi, l'ouverture à l'altérité culturelle. On parle ici d'un accueil de la différence culturelle qui requiert que l'on soit capable de relativiser ses propres modèles culturels. Cette ouverture à l'autre en tant qu'autre exige qu'on soit capable de prendre une distance à l'égard de soi-même. Il faut savoir qu'il n'y a pas une seule façon de sentir, de penser et d'agir; qu'un autre regard et un autre comportement sont possibles; que ce qui est autre peut avoir du sens.

Mais il importe de réaffirmer que l'accueil ne se fait pas normalement dans la dissolution de sa propre identité et dans la négation de ses appartenances. Au contraire, la véritable ouverture à la différence se fait dans le respect de l'identité et de l'être propre de la personne qui accueille. Sur cette base se construisent le dialogue, l'échange mutuel et l'interaction féconde. L'acceptation de l'altérité culturelle peut faire évoluer en quelque sorte mon identité, mais elle ne peut en être la négation. L'accueil d'une culture immigrante, par exemple, se fait sur la base du respect du contrat social fondamental accepté au sein d'une société: vie démocratique, liberté d'expression, égalité de principe de l'homme et de la femme peuvent, entre autres choses, faire partie d'un tel contrat. En ce sens, l'éducation interculturelle n'a rien à voir avec ce bazar des cultures, ce multiculturalisme et ce relativisme culturel, où finalement "tout est bon et se vaut".

Le troisième trait renvoie à la possession d'une formation polyvalente. Dans un monde en transformation économique, sociale et culturelle, en somme dans une société en profonde mutation, l'adaptabilité exigée rend de plus en plus nécessaire cette formation polyvalente, et ce, aussi bien en formation générale qu'en formation professionnelle⁽³⁾.

La formation générale doit donc être la plus polyvalente possible. Cette polyvalence comporte au moins deux aspects majeurs. Le premier a trait à cet ensemble de connaissances-repères, concepts-clés ou habiletés génériques qui permettent aux personnes de fonctionner dans la société de façon autonome et efficace. Outils méthodologiques, référentiels dans l'espace et le temps et racines idéologiques font partie de ces savoirs fondamentaux et transférables qui

...ET DU PRISONNIER LIBÉRÉ...

peuvent s'acquérir dans la fréquentation des diverses disciplines.

Le second aspect ouvre sur les divers champs de la formation évoqués plus haut — sciences de la nature, sciences humaines, arts, lettres, technologie —, qui sont eux-mêmes le reflet de la polyvalence de la culture. Dans ce contexte, il est toujours pertinent de parler de la fréquentation des grandes oeuvres humaines, des grands personnages ou des grands événements de l'histoire. Ce sont des miroirs où l'on peut se reconnaître et des signes irremplaçables de l'humanité. Ils peuvent aussi témoigner d'idées, comme celles d'égalité, de liberté, de personne, de droit ou d'État, qui sont le fruit de conquêtes historiques majeures. Par une part d'elle-même, la culture peut être un culte.

La formation professionnelle doit également être polyvalente. La compétence professionnelle doit effectivement faire place à l'autonomie, à la créativité, à la responsabilité et à l'adaptabilité des individus. Elle doit permettre la mobilité à l'intérieur d'un champ professionnel et, pour autant, la maîtrise d'activités professionnelles plus globales.

Le quatrième trait concerne le développement d'une compétence éthique⁽⁴⁾. Une société devenue pluraliste, mondialisée et technicisée lance des défis éthiques inédits. À vrai dire, la présente mutation sociale pose des dilemmes éthiques qui concernent l'ensemble des individus et des groupes et elle requiert que le développement d'une compétence éthique soit une dimension importante de l'intervention éducative. Par exemple, chacun peut se demander: "Faut-il sauver la vie d'un enfant dont on sait qu'il sera déficient profond? Faut-il poursuivre un développement économique qui assure

des emplois même s'il contribue à détruire l'environnement? Où se situe le point d'équilibre entre notre ouverture à la culture de l'autre et le respect de notre identité? Sommes-nous responsables de la misère qui existe en d'autres pays?"

Chaque personne est en effet aujourd'hui confrontée à de tels dilemmes ayant trait à la vie personnelle ou collective; il lui faut juger et discerner en situation, choisir en fonction de valeurs et répondre d'options et d'actes qui ont pour but l'accomplissement personnel ou collectif. C'est là le défi éthique de toujours en un sens, mais vécu à l'heure présente dans le contexte d'une profonde mutation sociale qui ébranle les fondements mêmes des traditions morales.

La tête bien faite d'aujourd'hui et de demain doit posséder cette compétence éthique qu'appelle l'incertitude du temps présent. Cette compétence requiert d'abord de chacun qu'il assume l'inquiétude et le risque, qu'il s'ouvre à l'interrogation et à la recherche, qu'il pratique la délibération intérieure, le dialogue interpersonnel et le débat public. Elle exige également qu'il soit critique à l'égard des moeurs, des morales institutionnalisées, des lois et de l'héritage culturel et qu'il soit capable de créer éthiquement, c'est-à-dire de discerner des valeurs en situation. Elle appelle enfin ces dispositions profondes à l'autonomie et à l'engagement, qui font qu'on intériorise des valeurs et qu'on accomplit l'humanité dans des actions personnelles et collectives.

Le cinquième trait se rapporte à l'intégration des apprentissages⁽⁵⁾. Éduquer, c'est toujours en quelque manière poursuivre, au coeur de l'acte d'apprendre, cette intégration des apprentissages

ou des savoirs. Une société éclatée, dont le changement est paradoxalement ce qu'il y a de plus permanent et dont l'information multiple et multiforme constitue une caractéristique majeure, requiert plus que jamais cette intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes.

L'acte d'intégrer se passe dans la tête et le coeur de chaque personne. Il comprend au moins trois dimensions. La première se situe à l'accueil d'un nouveau savoir: elle le greffe aux acquis antérieurs; elle en permet la rétention et l'ancrage. La deuxième se vit au centre même de la conscience: l'accueil de la nouveauté — connaissance, habileté ou attitude — transforme l'univers intérieur et même le restructure. La troisième apparaît à la sortie: elle suscite le transfert des savoirs acquis et leur application à des situations nouvelles.

Il existe d'autres traits d'une tête bien faite dans la société d'aujourd'hui et de demain. Mais dans "la société des cerveaux" dont on parle, l'éducation permanente, la compétence culturelle, la formation polyvalente, la compétence éthique et l'intégration des apprentissages constituent des traits qu'on peut, sans crainte de se tromper, juger essentiels.

ÉDUIQUER EN TOUT TEMPS

Il y a des défis éducatifs qui sont d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Et pour vous en parler, j'ai choisi de vous rappeler une vieille histoire. On l'appelle l'Allégorie de la caverne. Platon l'a écrite quatre siècles avant notre ère, en hommage sans doute à son maître, devenu par la suite l'un des maîtres de l'Occident: Socrate.

Socrate dit à Glaucon: représente-toi notre condition humaine selon qu'elle est ou n'est pas éclairée par l'éducation. Imagine des prisonniers enchaînés par les jambes et le cou, depuis leur enfance, dans une caverne. Ils ne voient que devant eux, ne pouvant même se tourner la tête. Derrière eux, il y a une route élevée, une montée, le long de laquelle se dresse un petit mur où défilent des objets. Un peu plus haut, derrière le mur, il y a un feu et à l'extérieur de la caverne, il y a la lumière du soleil.

Que se passe-t-il? Les prisonniers enchaînés et tournés vers le fond de la caverne n'y voient que les ombres des objets qui circulent le long du mur qui est derrière eux; ils ne voient que l'ombre d'eux-mêmes et des autres; ils n'entendent que l'écho de leurs voix. Si l'on détache l'un de ces prisonniers, qu'on l'aide à se tourner le cou, à marcher, à monter vers la lumière, il verra les objets qui circulent le long du mur et comprendra que les choses qu'il voyait auparavant n'étaient que des ombres; il verra le feu puis, sortant de la caverne, il regardera la lumière du soleil et le soleil lui-même; il souffrira d'éblouissement et il comprendra finalement que c'est là la réalité et que les ombres de la caverne ne sont que des illusions et des apparences. Revenant dans la caverne pour aider ses compagnons à se libérer de leurs illusions, il sera incompris et il pourra même arriver qu'on décide de s'en débarrasser (ce qui est arrivé à Socrate)⁶. De cette Allégorie de la caverne, je dégage six défis éducatifs d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Le premier défi consiste à prendre conscience qu'on ne sait pas. Éduquer, c'est en ce sens amener chacun à savoir qu'il ne sait pas. Écoutons Platon: "Ils (les prisonniers) croiraient nommer les objets

réels eux-mêmes en nommant les ombres (...) Et s'il y avait un écho qui renvoyât les sons du fond de la prison (...) ils prendraient la voix pour celle de l'ombre (...) Qu'on détache l'un de ces prisonniers (...) Si on le délivrait de ses chaînes (...) et qu'on le traîne à la lumière (...) Il serait prêt à vivre tous les maux possibles plutôt que de revenir à ses anciennes illusions".

L'Allégorie nous indique bien que le début du savoir et de la sagesse réside dans la prise de conscience qu'on "ne sait pas les choses" en leur profondeur, qu'on vit dans des apparences, des illusions et des mirages: apparences de soi et d'autrui certes, mais aussi de tout ce qui se produit dans le monde; échos des paroles, c'est-à-dire du sens même des mots qu'on emploie et qu'on entend.

L'ouverture de l'esprit trouve là son levier. Comment démarrera-t-on la recherche sans le désir de savoir? et comment le désir de savoir s'éveillera-t-il sans cette prise de conscience de sa propre ignorance? En un sens, toute démarche éducative exige cette critique des ombres et des échos.

Entreprendre une démarche autonome et intérieure: tel est le deuxième défi. Éduquer, en tout temps, c'est favoriser d'une manière ou d'une autre cette démarche autonome et intérieure. Écoutons encore Platon: "L'éducation n'est point ce que certains proclament qu'elle est; ils prétendent en effet mettre la science dans l'âme où elle n'est pas (...) Toute âme a en elle cette faculté d'apprendre et un organe à cet usage (l'intelligence) (...) L'éducation ne consiste pas à mettre la vue dans l'organe, puisqu'il la possède déjà (...) L'éducation est l'art de tourner cet organe (...) car il regarde ailleurs qu'il ne faudrait (...) et de trouver pour cela la méthode la plus facile et la plus efficace".

Platon affirme en somme que chaque personne est sa première éducatrice, comme on le dit aujourd'hui. On ne met pas la vue dans l'oeil; on aide l'oeil (l'intelligence totale) à se tourner vers la lumière, le savoir et la sagesse. Chaque personne est responsable de son éducation et ce mouvement d'éducation part de l'intérieur. Le philosophe Alain disait qu'il fallait mettre entre les mains de chacun son propre apprentissage. C'est aussi ce que prônent l'approche organique de l'éducation et l'idée même d'éducation permanente.

Le troisième défi rappelle que s'éduquer, c'est mener une démarche globale et que la tâche de tout éducateur consiste à soutenir cette démarche. Écoutons encore une fois Platon: "Cet organe (l'oeil, l'intelligence) doit être détourné avec l'âme tout entière (...) Quant à la montée dans le monde supérieur, vois-y la montée de l'âme dans le monde intelligible".

C'est l'être entier qui s'éduque, tête et coeur ou encore corps, âme et esprit. La démarche éducative est globale en ce sens, d'abord, que chaque être humain cherche à développer son intelligence totale — connaissances, habiletés et attitudes fondamentales —, mais en ce sens également qu'il poursuit l'accomplissement de toutes les dimensions de sa personne. Le développement éducatif, comme on le dit maintenant, est holistique. Il s'agit d'apprendre, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à être.

Le quatrième défi consiste à se dépasser soi-même. Éduquer quelqu'un est en tout temps l'aider à se dépasser. Platon écrit justement: "Qu'on détache l'un de ces prisonniers (...) qu'on le force à se dresser (...) à lever les yeux vers la lumière (...) tous ces mouvements le feront souffrir

...ET DU PRISONNIER LIBÉRÉ...

(...) Qu'on lui fit gravir la montée rude et escarpée (...) Il devrait s'y habituer, s'il voulait voir le monde supérieur (...) tenter l'ascension".

Toute éducation est une montée, une ascension ou encore un dépassement de soi. Ce dépassement est toujours une difficile conquête et pour demain, comme pour hier et pour aujourd'hui, il implique une certaine souffrance et requiert un effort certain. Le philosophe Alain écrivait que s'éduquer c'était triompher de soi-même, se vaincre, se hausser au-dessus de soi-même: en cela résidait, pour lui, ce principe de fierté qui constitue le centre de tout être humain. L'élan humain dont parle Jean Châteauneuf est dirigé vers le haut. L'effort et le travail font apparaître des aptitudes et le vrai plaisir en éducation est le plaisir de la difficulté vaincue. Et au terme, toute difficulté vaincue est un triomphe sur soi-même.

Accéder à la compréhension: voilà un cinquième défi éducatif. Éduquer, c'est toujours d'une certaine manière aider à accéder à la compréhension de soi et du monde. Écoutons encore Platon nous dire: "Quant à la montée dans le monde supérieur (...) vois-y la montée de l'âme dans le monde intelligible (le monde des idées et du sens des choses) (...) Rendre capable de supporter la vue de l'être (c'est-à-dire des idées et du sens) (...) Qu'on le force à lever les yeux vers la lumière" (vers les idées et le sens).

Celui qui s'éduque accède à la libération de la compréhension des choses. Pratiquant le nécessaire détour par les idées, il s'éloigne du monde des ombres pour s'approcher de la lumière. Grâce au détour des signes et de leurs significations, il peut interpréter le monde. Il peut dire, comme Balzac, "le monde m'appartient,

parce que je le comprends".

Le sixième défi consiste à cheminer vers la sagesse. Éduquer, c'est en définitive conduire vers la sagesse. Platon écrivait justement: "Aux dernières limites du monde intelligible est l'idée du Bien (...) cause universelle de tout (...) Il faut la voir pour se conduire avec sagesse, soit dans la vie privée, soit dans la vie publique (...) Lorsqu'ils auront suffisamment contemplé le Bien (...) incitons-les à redescendre chez les prisonniers (...) à prendre part à leurs travaux (...) à chercher à réaliser le bonheur dans la cité toute entière (...) Descendre dans la demeure commune aux autres (...)".

La sagesse réside dans ce mouvement dialectique comportant ces deux pôles extrêmes: aller aux limites du monde des idées et revenir partager avec ses frères et soeurs ce qu'on a découvert du sens de la vie; pratiquer le détour par les idées et les valeurs et le retour dans la cité; intégrer en soi-même des savoirs et les appliquer avec pertinence aux situations diverses de la vie; vivre le dégageant et l'engagement, le détachement et l'attachement. Toute éducation va jusque là: elle mène au bout de soi-même et au coeur de l'autre; elle est solitaire et solidaire. Tous les grands maîtres de sagesse témoignent de ce double mouvement, que Jonathan Livingston le Goéland nous enseigne encore aujourd'hui.

CONCLUSION

C'est le défi éducatif de chaque personne de donner une tête bien faite et de cheminer dans la voie de sa propre libération. C'est de tout temps le défi éducatif par excellence. Mais le prisonnier se libère dans une société donnée. Et la tête

doit être également bien faite dans un contexte socioculturel particulier. Les exigences éducatives d'une époque imposent des accents. C'est pourquoi il est aussi possible de dire que la décennie qui vient comporte ses propres défis éducatifs. ♦

(1) CSE, L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement, Québec, 1991, p. 23.

(2) CSE, Les Défis éducatifs de la pluralité, Québec, 1987, pp. 11-17; La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée, Québec, 1987, pp. 14-15.

(3) CSE, L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 13-21; Le rapport Parent, vingt-cinq ans après, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, pp. 149-150; La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre: le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa, Québec, 1986, p. 24; Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique, Québec, 1987, pp. 18-20.

(4) CSE, Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990.

(5) CSE, Au coeur de l'acte d'apprendre: l'intégration des savoirs, Québec, 1991.

(6) Platon, La République, Livre VII, 514a - 521b, Paris, Éditions Les Belles-Lettres, pp. 145-155.

Pour la cinquième année du secondaire

LE XX^e SIÈCLE

Histoire et civilisations



Dans une présentation succincte, l'auteur aborde les composantes de l'évolution du monde depuis 1900 :

- l'industrialisation et ses conséquences socio-économiques;
- les grands conflits et les efforts de paix;
- les relations entre les pays riches et les pays pauvres;
- les regroupements régionaux et les organisations internationales.

Les principaux concepts sont définis au début des chapitres et un court lexique à la fin de l'ouvrage explique les termes moins connus. Cet ouvrage s'adresse tout autant aux personnes qui désirent s'initier aux faits de civilisation du XX^e siècle qu'aux élèves inscrits à un cours sur l'histoire contemporaine.

18 x 25 cm
164 pages
ISBN : 2-89370-041-1
Prix : 20 \$
Prix scolaire : 14 \$



MEMBRE DU GROUPE MORIN

175, boul. de Mortagne
Boucherville (Québec)
J4B 6G4

Tél.: (514) 449-1079
Téléc.: (514) 449-1096

ans un
Les exi-
e impo-
est aussi
ui vient
trés. ♦
e base au
irement
Québec,
à l'école
987, pp.
ciété en
Rapport
ducation,
t Parent
87-1988
zec,
sionnelle
s entoux
-Ottawa,
e pour la
e. Projets
ogique
que pour
sentelle
s besoins
égration
- 320h
45-155.

Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire

Par: **André Segal**
Université Laval

Le texte, que nous présentons est formé d'extraits d'un article publié par l'Institut Québécois sur la culture, à la suite du colloque organisé à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire du Ministère de l'Éducation⁽¹⁾. Nous avons retenu environ la moitié du texte et résumé, en italiques, le contenu de certains des passages omis. Nous avons aussi supprimé la plupart des notes infrapaginales.

Nous proposons ici une réflexion sur la fonction de l'éducation historique dans la culture des Québécois et particulièrement sur le rôle de l'école secondaire⁽²⁾. Nous ne tracerons pas l'évolution de l'enseignement de l'histoire depuis 1962, ni son bilan actuel. D'autres l'ont fait avec précision, optimisme ou ironie⁽³⁾. Par contre, nous tenterons de cerner quelques perspectives, dominées à vrai dire par le problème incontournable que posent les deux fonctions conférées à l'histoire et pourtant peu compatibles: renforcer l'identité collective et développer l'esprit critique. La réflexion sur les fonctions éducatives de l'histoire nous amènera à nous interroger sur l'efficacité culturelle des pratiques éducatives.

L'enjeu est considérable, dans l'un et l'autre sens de la «culture». La culture d'un groupe, son imaginaire, le système de référence commun qui aide à sa cohésion sociale sont fortement tributaires du rapport qu'il entretient avec le passé, sous forme de mémoire ou d'histoire. La culture personnelle, que j'aime définir comme aptitude de la personne à dépasser son expérience propre et son environnement immédiat, se bâtit fondamentalement par le contact avec les sociétés d'autres temps et d'autres lieux. Dans l'un et l'autre cas, l'enseignement scolaire pose les premières pierres et dessine les premières inclinations.

Avant d'aborder fonctions et pratiques éducatives, il nous paraît utile de répondre à deux questions préalables. L'une est

factuelle: rappeler brièvement quelle place occupe actuellement l'histoire dans les programmes scolaires. L'autre est théorique: esquisser le cadre conceptuel dans lequel se situent nos réflexions.

Il n'est pas utile de rappeler ici la place de l'histoire dans les programmes scolaires.

HISTOIRE, MÉMOIRE, ÉDUCATION

Pour esquisser le cercle de référence dans lequel nous nous inscrivons, il suffira d'indiquer la conception que nous nous faisons de l'histoire, de la mémoire et de l'éducation.

Il importe d'abord de distinguer «mémoire» et «histoire». L'une peut se définir comme le rapport empirique, pour une grande part irrationnel et implicite, que la société entretient avec son passé, tandis que l'autre est l'entreprise rationnelle et explicite d'élucidation de ce rapport. Quel que soit le degré de scientificité de la production historique, celle-ci est rationalisée, elle résulte d'un travail savant dans un cadre institutionnel. Certes, l'histoire produite par les historiens est un imaginaire construit, mais cette construction obéit à des règles qui tendent vers l'objectivité, sinon comme adéquation du savoir à l'objet étudié, au moins comme objectivisation de la procédure suivie. La construction historique, à travers bien des avatars, se matérialise dans les livres d'histoire qui rejoignent le grand public et les manuels qui pénètrent dans les écoles⁽⁴⁾.

L'activité historique est cependant indissociable de la «mémoire collective».

Pour mettre fin à ces observations préalables, il nous reste à préciser la portée que nous donnons à l'«éducation». L'éducation n'est pas l'instruction. Elle n'est pas seulement la formation de l'esprit par l'acquisition de savoirs intellectuels. L'éducation englobe l'instruction mais tend à développer toutes les facultés par lesquelles l'éduqué s'adapte à l'environ-

nement naturel et social et devient capable d'y jouer un rôle personnel et conscient. L'éducation est inévitablement transmission de la culture sociale et donc instrument de reproduction de la collectivité. Mais elle est aussi nécessairement et prioritairement construction de la culture personnelle, donc de l'autonomie de l'individu. Éduquer c'est conduire hors de soi, hors de l'expérience immédiate, hors de ce que certains nomment avec délectation le «vécu» personnel. Éduquer c'est précisément ouvrir à ce que l'on n'a pas vécu soi-même, à un savoir extérieur(...). L'éducation est bien entendu plus ou moins large, plus ou moins ouverte. Mais, dans tous les cas, elle s'oppose à l'«induction», qui consisterait à ressasser le vécu personnel de l'«indiqué», plutôt que de s'en servir comme d'un tremplin. À l'éducation ainsi conçue, l'histoire est admirablement adaptée.

C'est pourquoi le problème que nous avons à considérer dans les pages qui suivent est celui de la fonction de l'histoire dans l'activité éducative. Cette fonction est indissociable de celle de la mémoire. En effet, sans même aucune éducation historique, il se transmet des perceptions de la durée, des représentations du passé et des idées sur le changement social. Elles charrient habituellement les deux mythes contradictoires de l'âge d'or et du progrès. Dans cet univers de la rétrospection, l'éducation historique insère un effort de rationalité, de distanciation, de critique, d'objectivation. Cette éducation n'en véhicule pas moins des contenus mémoriels. Et — nous l'avons déjà suggéré — l'enracinement de l'histoire dans la mémoire engendre l'ambiguïté fondamentale de la fonction éducative de l'histoire: identité ou altérité. Faut-il que l'éducation historique réponde au besoin d'identification ou développe la faculté de distanciation?

LES FONCTIONS ÉDUCATIVES

Il n'y a pas de «leçons de l'histoire» à usage général. La fonction sociale de l'histoire se réduit pratiquement à sa fonction éducative. Le savoir historien ne sert qu'à ceux qui le détiennent. Il n'y a pas d'application de la connaissance historique dont on puisse profiter, si ce n'est en acquérant de la culture historique.

Or si elle s'impose grossièrement avec assez d'évidence pour susciter des consensus distraits, la fonction éducative de l'histoire est, au Québec comme ailleurs, double et ambiguë. L'enseignant est déchiré entre les deux pôles. Selon la tradition la plus ancienne mais toujours très vivante dans le grand public, l'histoire doit fonder l'identité collective, attacher au passé, enraciner. Mais le public attend aussi de l'histoire, de plus en plus, et par son discours officiel surtout, qu'elle développe le sens critique. Est-il possible de remplir simultanément ces deux fonctions? La fonction identitaire appelle le «nous»; elle tend à abolir les distances, elle conduit à penser que «nous avons été vaincus sur les Plaines d'Abraham». La fonction critique appelle l'altérité. Elle invite à la distanciation dans le jugement. Elle constate que «l'armée, conduite par Montcalm, a été vaincue sur les Plaines d'Abraham» (...)

Les historiens en général et particulièrement les didacticiens de l'histoire recommandent que l'éducation scolaire écarte la préoccupation identitaire au profit de la formation critique, Henri Moniot analyse aussi ce «double langage» de l'histoire, mais il le croit incontournable et «plutôt que de nier cette tension, de croire pouvoir en préserver le jeune âge», il propose d'«entraîner progressivement les élèves à reconnaître pour ce qu'elles sont l'histoire critique et l'histoire intériorisée, à vivre consciemment leurs deux jeux, à saisir leurs exigences différentes et leur lien insécable⁽⁵⁾». Il a certes raison de

chasser l'illusion d'une éducation historique purement critique. L'alternative qu'il indique me semble cependant quelque peu utopique, compte tenu des conditions d'enseignement et de la formation des maîtres. Il est peut-être possible par d'autres voies de rendre ces fonctions moins contradictoires. C'est ce que nous suggérerons plus loin.

Le discours officiel, celui des programmes, met aussi l'accent sur la fonction critique.

Le discours didactique et le discours officiel ne traduisent cependant pas toute la réalité; loin s'en faut. Les attentes du public et la réponse des enseignants, la coloration de nombreux manuels et la structure même des programmes du secondaire contribuent encore à privilégier la fonction identitaire et le savoir mémorisé.

L'IDENTITÉ: LES RACINES

Pour le plus large public, l'histoire est «histoire de...». Non pas une démarche de raison, une méthode, une manière de savoir, mais un objet de savoir, un contenu, une démarche de mémorisation (...) Le public attend qu'on lui raconte une histoire, son histoire. Il compte que l'enfant, l'adolescent apprenne «son histoire» à l'école, qu'il partage la mémoire des générations précédentes, qu'il s'alimente aux mêmes racines (...) À ces attentes du public, les maîtres répondent positivement (...) et se mettent volontiers au service de l'identité (...) Cette centration de l'enseignement de l'histoire sur le «nous» collectif est d'ailleurs soutenue par les manuels dont certains titres sont évocateurs: «À la recherche de mes racines», «Mon histoire», «Notre histoire».

En outre, la structure traditionnelle des programmes du secondaire contribue à privilégier la fonction identitaire. Histoire générale à treize ans en deuxième année, histoire nationale à quinze ans en quatrième année⁽⁶⁾. La progression pédagogique

que inviterait à l'inverse, du plus proche au plus éloigné, du plus connu au moins connu, du plus facile au plus difficile. Or on mène d'abord l'enfant «De la préhistoire au siècle actuel». Il couvre des millénaires, la moitié de la planète et de multiples civilisations. Il n'applique pas ses premiers rudiments d'histoire aux sources voisines, aux témoignages accessibles, aux paysages familiers, mais à des mondes étranges et lointains. On ne s'étonne guère alors que le goût de l'exotisme l'emporte sur l'apprentissage de l'histoire⁽⁷⁾. Par contre, deux ans plus tard, quand l'adolescent a mûri, on lui propose l'étude d'une société unique, sur un espace et dans un temps réduits. Il n'y a pas là progression pédagogique, mais progression idéologique implicite du moins important au plus important. Ce qui importe le plus n'est pas l'acquisition progressive d'une méthode, ni la connaissance de l'évolution des civilisations dans la longue durée, mais bien l'histoire nationale, l'enracinement identitaire. La structure des programmes dément le discours des programmes (...)

Le type d'identification collective recherchée dans l'étude historique importe beaucoup. On a tort de percevoir a priori toute identité collective comme étroitement ethnique, nationale, voire nationalisante ou nationalitaire. Les groupes s'identifient par des réseaux complexes et hiérarchisés d'appartenance. Et si l'appartenance nationale occupait naguère, servie par l'historiographie, le champ central ou supérieur de l'identité, d'autres espaces culturels et d'autres valeurs suscitent aujourd'hui de larges adhésions. La fonction identitaire de l'histoire se joue aussi aux racines de ces espaces et de ces valeurs, par exemple, l'espace nord-américain ou la justice sociale.

Car l'identité des gens qui peuplent le territoire québécois n'est pas simple. Le peuplement est divers; les appartenances,

Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire

...BILANS ET PERSPECTIVES...

ambiguës; les origines lointaines. L'image de l'association simple d'un peuple et d'un territoire tient rarement. Au Québec, elle est particulièrement problématique. La réduction au plus petit dénominateur commun est donc tentante: le descendant des premiers colons, parlant encore français et vivant sur le sol provincial. Il serait excessivement optimiste de penser que ce schéma réducteur n'est que caricatural et qu'il est partout dépassé. Il n'en est pas moins, presque partout, en voie de dépassement. Et ceci est important quant au rôle de l'éducation historique et quant à la compatibilité de l'identitaire et du critique.

Considérons donc trois directions d'élargissement de l'identité collective et de l'éducation historique: la multiplicité ethnique, le champ spatial, la profondeur temporelle.

Chacune de ces directions fait l'objet d'une brève analyse. Nous n'en retenons que la conclusion.

Il est illusoire de penser que l'enseignement de l'histoire et a fortiori la diffusion publique de l'histoire abandonne sa fonction identitaire. Le problème que nous avons posé est celui de la conciliation des deux fonctions. L'incompatibilité paraît évidente quand la fonction identitaire conduit à rétrécir les champs d'étude, à stimuler les exclusions, à susciter des passions religieuses, patriotiques, nationalistes, à développer des oeillères. Nous avons montré cependant que l'identité collective pouvait n'être pas réduite à son plus petit commun dénominateur national. S'identifier comme Québécois, c'est s'identifier dans un rapport multi-ethnique complexe, c'est se définir par des appartenances particulières au Canada, à l'Amérique du nord, à la Francité, c'est enfin surtout se reconnaître dans la longue durée occidentale.

Certes ni le public, ni même les enseignants d'histoire ne vivent entièrement

ainsi leur identification collective. Ces orientations ne sont cependant pas utopiques; elles se dessinent lentement(...). Et, dans cette perspective, fonction critique et fonction identitaire de l'histoire deviennent peut-être conciliables⁽⁸⁾. L'enseignant peut échapper à la schizophrénie.

L'ALTÉRITÉ: LA CRITIQUE

Il reste que c'est à la fonction critique de l'histoire que l'enseignant doit consacrer l'essentiel de ses énergies, pour la simple raison qu'il est seul à remplir ce rôle social. *Les médias ne peuvent y suppléer; c'est à l'école de développer l'autonomie personnelle.*

L'exercice de cette fonction critique dans l'éducation historique, comment se manifeste-t-elle?(...) Nous essaierons de répondre à cette question en partant du premier module des programmes du secondaire. Nous en marquerons la promesse et les faiblesses. Cela permettra d'illustrer quelques-uns des principaux objectifs d'apprentissage critique et de comprendre quels effets sociaux pourraient produire l'atteinte de ces objectifs.

Les objectifs généraux des cours sont centrés sur les apprentissages méthodiques: «Avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés», «Être initié à la démarche historique», «Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique», «Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux». Cependant, sauf le premier, tous les modules des programmes d'histoire du secondaire sont déterminés par des contenus historiques disposés chronologiquement et les objectifs de ces modules sont orientés vers les apprentissages de ces contenus et non vers les apprentissages d'aptitudes historiques. Comme nous l'avons déjà constaté sous un autre angle, il y a ici aussi divorce entre le discours du programme et

la structure du programme. La structure invite à l'enseignement traditionnel, pour lequel il importe d'accumuler des connaissances factuelles, entre autres celles qui constituent les principaux repères identitaires.

Reste le premier module d'histoire générale. Son objectif? «À la fin de ce module, l'élève devrait comprendre la nature de l'histoire et les moyens de s'initier à la connaissance historique» et il est précisé que «...les objectifs de ce premier module doivent être poursuivis tout au long du programme et ne peuvent être vraiment atteints qu'à la fin de ce dernier». Si cette précision n'était pas un voeu pieux, nous disposerions au Québec d'un programme exceptionnellement novateur. Chacun des deux volets du module illustre fort bien les types d'apprentissage qui seraient au coeur d'une histoire orientée vers sa fonction critique.

Dans le premier volet, il s'agit de «définir l'histoire comme étant l'étude de l'évolution des sociétés⁽⁹⁾». *Suit l'analyse de ce premier volet.*

Avec le deuxième volet, on passe de la fonction de l'histoire au fonctionnement de l'histoire. Il s'agit d'«utiliser des moyens qui permettent de retracer l'évolution des sociétés». La façon la plus sûre de développer l'esprit critique n'est-elle pas d'initier à la méthode même de l'histoire? *Suit l'analyse de ce second volet.*

Ainsi donc à écouter le discours didactique et les intentions programmatiques, à considérer le premier module du cours d'histoire générale, il semblerait que notre éducation scolaire fasse une belle place à la fonction critique de l'histoire. Certes beaucoup de conditions sont favorables, plus sans doute que dans d'autres pays francophones. Mais les réalités demeurent assez loin des projets.

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Après avoir déclaré que les objectifs

conceptuels du premier module doivent être poursuivis toute l'année, la structure des six modules suivants n'en tient guère compte et les meilleurs manuels à peine plus. Les enseignants restent dominés par la masse des enseignements factuels qu'on leur impose. Quant au programme de quatrième secondaire, on n'y trouve plus aucune trace des apprentissages proposés en deuxième. Les deux programmes s'ignorent. On sait cependant combien il est important que les apprentissages de savoir-faire soient entretenus et progressivement développés. Si de tels cloisonnements existent entre histoire générale et histoire nationale, que dire des cours de géographie et d'initiation à la vie économique? Comment les cinq cours de sciences humaines convergeraient-ils vers un même développement intellectuel et social de l'élève? Mais le succès d'une éducation historique et critique et d'une véritable formation du citoyen autonome est encore bien plus compromis par les conditions même de l'enseignement. Les pratiques éducatives historiques sont mal servies par le système scolaire.

L'enseignant d'histoire au secondaire qui lit ces pages sourit doucement ou se met en colère. Selon son caractère, il se moque ou se révolte du bavardage universitaire. Il se soucie peu d'analyser les parts du conceptuel et du factuel dans ses pratiques, ni de savoir dans quelle mesure il oriente son enseignement vers le renforcement de l'identité ou l'ouverture à l'altérité. Il a le sentiment qu'il fait probablement tout cela en même temps selon les moyens du bord et les circonstances. Heureux quand il maintient la discipline et que ses élèves semblent intéressés. D'ailleurs, selon toute probabilité, cet enseignant a acquis sa formation en histoire à une époque où ces problèmes ne se posaient pas, à moins qu'il n'ait jamais acquis de formation en histoire et que, mathématicien ou géographe, il enseigne

l'histoire par la grâce administrative du «bumping».

Ni le climat des écoles, ni l'administration scolaire, ni l'état du corps enseignant ne favorisent la réorientation de l'éducation historique vers le meilleur exercice de sa fonction sociale. Les succès dans ce sens sont l'oeuvre de marginaux. Sans doute le climat des écoles n'est favorable à aucune discipline. Il l'est encore moins dans les secteurs dont l'intérêt pragmatique n'est pas évident et que ne valorise pas l'opinion publique, surtout si l'effort intellectuel requis devient comparable à celui qu'il paraît normal d'attendre en mathématiques, par exemple.

L'administration scolaire — à tous les niveaux — est peu sensible aux «petites matières». Les enjeux sociaux de l'éducation ne la concernent pas. Seuls comptent le bon ordre et le budget. Les maîtres d'histoire sont des modèles; ils tiennent bien leurs classes et demandent peu d'investissements. La philosophie de l'éducation qui l'emporte est celle qui facilite la gestion. Nous illustrerons cette tendance par deux exemples.

L'administrateur donne la priorité à la pédagogie générale sur la didactique des disciplines. Il peut d'ailleurs avoir une certaine connaissance de la pédagogie, alors qu'il ne saurait connaître les didactiques de chacune des disciplines qu'il gère. Dans l'orientation du perfectionnement pédagogique, les problèmes généraux l'emportent presque toujours, particulièrement les questions d'évaluation. Cette philosophie aboutit à penser qu'un bon pédagogue peut enseigner n'importe quoi, s'il dispose du matériel adéquat⁽¹⁰⁾. Ceci simplifie beaucoup la gestion du personnel. L'administrateur aurait raison dans une certaine mesure, si les apprentissages visés n'étaient que factuels: guidé par le livre du maître, un enseignant d'expérience peut expliquer le contenu d'un manuel. Il en va tout autrement

quand il s'agit de transmettre les habiletés intellectuelles liées à la méthode d'une discipline. Il est exclu d'espérer le progrès d'une histoire méthodique, critique et conceptuelle, sans recourir à des maîtres formés dans la discipline.

Suit un paragraphe sur l'état peu encourageant de l'enseignement de l'histoire au niveau collégial.

L'état général du corps enseignant n'est pas non plus actuellement un facteur de renouveau didactique. Certes, il s'en trouve chaque année pour animer leur société, organiser le congrès, produire le bulletin — et même en faire une revue. Il s'en trouve de Thetford à Baie-Comeau, pour entreprendre de difficiles recyclages dans leur discipline, sans l'espoir d'aucune gratification matérielle. Il s'en trouve pour sacrifier plusieurs années de labeur ardu à la production d'un manuel. Nous saluons avec admiration ces hommes et ces femmes — une petite centaine — qui disposent de réserves d'énergie pour l'amour du métier. Il n'empêche que l'atmosphère dominante est à la fatigue. Horaires excessifs, classes lourdes, problèmes de discipline, bureaucratie administrative, conflits de travail, dégradation du statut social, nous avons usé prématurément une génération entière d'hommes et de femmes, ceux-là mêmes à qui nous devons le formidable effort de démocratisation scolaire qui fait la fierté des Québécois.

Car il s'agit bien d'une génération d'un âge maintenant assez mûr. Ils sont grisonnants les pionniers des années soixante et soixante-dix. Parmi eux, faute de renouvellement, les jeunes diplômés sont rares; (ceux-ci) font de la recherche, vivent de «jobines» ou ont quitté le domaine de l'histoire. (Cependant les) «anciens» connaissent bien leur métier et ont acquis depuis près de vingt ans leurs qualifications universitaires. Les connaissances alors acquises ont vieilli avec eux. Parfois elles se sont même rétrécies aux limites de leur

...BILANS ET PERSPECTIVES...

enseignement quotidien. Leur savoir et celui qu'ils enseignent suit mal les besoins d'une société en mutation rapide. Les conditions de travail gênent le perfectionnement de ceux qui souhaiteraient mettre à jour leurs problématiques historiques et leurs connaissances historiques. Par ailleurs les administrations — nous l'avons dit — favorisent plutôt les perfectionnements pédagogiques en vase clos.

PERSPECTIVES D'AVENIR

La tendance à élargir la fonction identitaire de l'éducation historique et à privilégier sa fonction critique est désormais manifeste et répond sans doute adéquatement aux besoins de la société québécoise. Toutefois, cette évolution reste compromise en raison d'incohérences dans la structure des programmes, des blocages administratifs et du vieillissement du corps professoral. Les perspectives sont-elles donc décourageantes? Dans le court terme, peut-être. À plus long terme cependant, l'école adaptera son éducation historique à la nouvelle modernité du Québec, tout comme elle l'a fait après 1962⁽¹⁾. Cela dépendra essentiellement de trois facteurs: la volonté politique, le renouveau du corps enseignant et la réflexion programmatique.

Dans une conjoncture où les milieux d'affaires commencent à ressentir la pénurie d'un personnel cultivé, les pouvoirs publics ont commencé à s'émouvoir des lacunes dans l'apprentissage de la langue maternelle — ce qui était le plus urgent. Il est vraisemblable qu'ils se soucieront aussi bientôt de la formation intellectuelle et sociale, d'autant plus que l'histoire a cessé d'apparaître comme un instrument révolutionnaire.

Inévitablement, l'école recommencera bientôt à recruter des enseignants. Deux questions se poseront. Ces recrues seront-elles recherchées parmi les jeunes candidats les plus brillants et disposant de la

meilleure formation en histoire? Ces recrues seront-elles accueillies et stimulées à mettre en oeuvre leurs savoirs, leur enthousiasme et leur inexpérience ou devront-elles d'abord se ranger?

Les programmes sont réformés environ aux dix ans. La prochaine réforme interviendra probablement à la fin des années quatre-vingt-dix. Sera-t-elle préparée par une réflexion systématique sur les fonctions sociales de la formation historique et sur l'état actuel des connaissances en histoire comme en didactique? Ou résultera-t-elle de négociations et de compromis entre enseignants, historiens, didacticiens et administrateurs?

Le texte se termine par une réflexion sur l'éducation permanente à l'histoire. ♦

NOTES:

- (1) André Ségal, «L'éducation par l'histoire» dans *L'éducation 25 ans plus tard et après*, sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 241 à 256.
- (2) Nous avons coutume d'employer «historien» comme adjectif pour distinguer l'activité présente, «recherche historique», «production historique», «éducation historique», de son objet ou de ses matériaux passés, «source historique», «personnage historique», «changement historique».
- (3) Le bilan le plus récent et le plus positif est celui de Micheline Dumont, «L'enseignement de l'histoire», *Traces*, n° 27, avril 1989, p. 29-36. L'évolution du dernier quart de siècle est tracée avec une verve décapante sous la forme du témoignage par Jean Breton, «Quand l'humble se raconte...», *Traces*, n° 26, juillet 1988, p. 14-21. Les moûtures successives des programmes sont décrites par Louise Charpentier, «Qu'avons-nous enseigné?», *Bulletin de liaison - SPHQ*, n° 25, octobre 1987, p. 31-36. D'une manière générale, le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, qui paraît depuis 1988 sous le titre de *Traces*, est un bon révélateur des genres et des niveaux des préoccupations et débats suscités parmi les enseignants d'histoire.

- (4) Nous n'oublions pas les films, séries télévisées et matériels audiovisuels. Toutefois les historiens, encore gens du livre, se sont jusqu'ici peu impliqués dans ces formes de diffusion. Il en résulte un hiatus profond entre ces productions populaires et la production scientifique.
- (5) «Didactique de l'histoire», *Dictionnaire des sciences historiques*, dir. par André Burguière, Paris, P.U.F., (1986), p. 196. L'auteur exprimait déjà cette idée dans «Présentation», *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 22, n° 1.
- (6) Cette séquence du général au national n'a pas changé depuis 1962 (L. Charpentier, *loc. cit.*, p. 34). On la retrouve aussi hors du Québec.
- (7) Ainsi les pyramides d'Égypte ont un grand succès. Mais il faut éviter de confondre le goût de l'étrange et l'intérêt pour l'étranger, l'évasion vers ailleurs et la compréhension de l'autre. Il se peut qu'ils soient contradictoires.
- (8) Ce problème fait écho au débat beaucoup plus large et ancien entre la culture universelle et les cultures particulières. On en trouve une trace récente dans Alain Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987 (Folio/essai), 185 pp. et dans la lecture critique qu'en fait Marcel Rioux, «Les frusques de la semaine et l'habit du dimanche», *Possibles*, vol. 12, été 1988, p. 27-36.
- (9) Nous avons fait l'analyse critique de cette unité dans «Enseigner la différence par l'histoire», *Mélanges Van Santbergen. Cahiers de CliO*, n° spécial, 1984, p. 39-45; réédité dans *Traces*, vol. 28, (janvier-février 1990), p. 16-19. Voir aussi «Les concepts fondamentaux de l'histoire en deuxième secondaire», *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 23, 2 (1985), p. 19-20. Les observations qui suivent sont inspirées de ces articles.
- (10) Nous ne sommes pas hostiles à la polyvalence des enseignants du secondaire, à condition que leur formation soit, elle aussi, polyvalente. Particulièrement, nous souhaiterions qu'existe un corps professoral unique pour les sciences humaines (géographie, économique, histoire) et préparé en ce sens par l'Université. Cela faciliterait la gestion du personnel — ce qui n'est pas un but — et surtout cela aiderait à la cohérence des enseignements et à la progression des apprentissages en sciences humaines d'une année à l'autre. Mais aussi longtemps que des mesures de formation n'auront pas produit leurs effets, les parachutages d'amateurs en histoire seront désastreux et de même dans d'autres disciplines.
- (11) Micheline Dumont (*Traces*, n° 27, avril 1989) montre très bien le virage pris dans les années soixante et poursuivi depuis. Elle en tire une conclusion fort optimiste quant à la santé actuelle de l'enseignement de l'histoire. Notre point de vue est différent en ce que nous pensons qu'il y a un nouveau virage à prendre et qu'il tarde.

DE LA PRÉHISTOIRE AU SIÈCLE ACTUEL

GUY DAUPHINAIS

Ce matériel est conçu en fonction du programme d'histoire générale du MEQ pour la 2^e année du secondaire. Il respecte la structure du programme et couvre ses objectifs et ses éléments notionnels.

Le manuel de l'élève est axé sur l'étude du monde occidental, étude largement orientée vers les aspects socio-économiques. Écrit dans une langue accessible, précise et agréable à lire, il comporte plus de 500 illustrations dont 42 cartes réalisées avec le plus grand soin.

De la Préhistoire au siècle actuel propose une initiation complète et diversifiée à l'histoire et accorde une place importante aux activités d'apprentissage.

Le manuel est accompagné d'un guide pédagogique qui constitue une source de référence méthodologique complète. Le guide propose, entre autres, une bibliographie détaillée et une banque de 90 documents reproductibles.

Un ensemble de 48 feuilles d'acétate en couleurs complète le matériel, permettant de varier les activités d'enseignement.



LA GRANDE MOSAÏQUE DE L'HISTOIRE

SI L'HISTOIRE M'ÉTAIT ILLUSTRÉE

- L'outil idéal pour faire une synthèse du cours d'histoire de 2^e secondaire
- Un repère visuel pour les activités de chaque époque
- Une frise du temps continue

8 tableaux, couvrant chacun une grande période de l'histoire. Chaque tableau est divisé en quatre sections représentant chacune un domaine de l'activité humaine: politique, économique, social et culturel.

154 timbres préencollés illustrant les notions qui apparaissent dans les cases des sections.

5025



ERP ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE INC.

8925 BOUL. SAINT-LAURENT, MONTREAL (QUEBEC) H2N 1M5
TELEPHONE (514) 384-2690 • TELECOPIEUR (514) 384-0955

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

N.D.L.R.
Tiré du texte de Rachel Desrosiers-Sabash (UQAM)
et de Serge Racine (UM).

Dans le vol. 29, n°1 de **TRACES**, Christine Gauthier exposait une expérimentation sur le modèle d'atteinte et de développement des concepts de Jérôme Bruner. Ce n'était pas la première fois que Jérôme Bruner était évoqué dans **TRACES** et le bulletin de liaison de la SPHQ. La publication, en 1984, de «Comment enseigner les concepts: vers un système de modèles d'enseignement», PUQ, de Rachel Desrosiers-Sabash, n'est pas étrangère à cet intérêt. À **TRACES**, on pense qu'il est pertinent de s'intéresser à cet aspect de la didactique. Dans le présent numéro, on introduit le concept de modèle d'enseignement. Dans les prochains numéros, on compte illustrer six ou sept modèles qui sont les plus applicables et efficaces en Histoire.

L'IDÉE DE MODÈLES

Ceux qui n'ont pas fréquenté l'Université dans des études de deuxième cycle après 1975, ont peu de chance d'avoir côtoyé la notion de modèles d'enseignement. C'est vers cette date que quelques professeurs d'Université ont commencé à utiliser les travaux de Joyce, B. et Weil., *Models of teaching*, 1972.

Un modèle d'enseignement s'inscrit dans une vision de l'action didactique. Joyce, dans le volume cité plus haut, illustre bien cette vision. Il illustre la démarche à partir du droit de vote des Noirs au Mississippi. On aurait pu changer l'exemple par le droit des autochtones au Québec.

Trois groupes avaient le même objectif et étudiaient le même problème. Les trois

Contre le dogmatisme: les modèles d'enseignement en histoire

professeurs ont toutefois utilisé des approches très différentes. On peut imaginer les différences qu'on aurait pu trouver si le contenu avait été différent.

LE GROUPE «INVESTIGATEUR»

Dans la première classe le professeur présente des documents aux étudiants, dont le rapport d'une commission d'enquête fédérale qui tente de nuire au droit de vote des Noirs du Mississippi. Le professeur se sert des réactions des étudiants, les oppose et tente de permettre à chacun de mieux préciser ses réactions. Il engage aussi les étudiants dans une enquête collective sur l'ensemble du problème. Ce professeur, qui apprécie beaucoup cette forme d'enseignement, l'explique ainsi: «J'enseigne en établissant une relation personnelle avec les étudiants. Nous développons une relation et je confronte les étudiants au sujet d'une situation problématique afin de les engager dans une étude significative».

L'ÉTUDE DE CAS

Dans la deuxième classe, les étudiants reçoivent une série de cas sur le droit de vote des Noirs. Certains cas concernent plus particulièrement les lois et les amendements, d'autres les points de litige et les moyens de pression employés. Avec chaque cas, on donne un ensemble de documents de première source. Les étudiants travaillent en groupe et font part de leurs conclusions qui sont discutées par l'ensemble de la classe.

Ce professeur, qui aime l'histoire et qui a fait de petites études sur l'histoire politique locale, croit que les méthodes employées en histoire sont essentielles pour approfondir l'héritage d'un peuple. Avant

de faire les cas, les étudiants lisent une étude faite par un historien qui a dû analyser également des documents.

LE COURS MAGISTRAL

Dans la troisième classe, le professeur donne une série de cours bien structurés en présentant le point de vue d'un psychologue social sur le sujet. Ce professeur croit que les étudiants ont besoin de voir présenter une structure pour pouvoir comprendre des problèmes sociaux complexes.

QU'EST-CE QU'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT?

Un modèle d'enseignement est un plan ou un paradigme que l'on utilise pour donner une forme à un programme, pour élaborer des ensembles éducatifs et pour orienter les activités d'une classe. L'enseignement est le processus par lequel l'enseignant et l'étudiant créent un environnement dans lequel ils partagent des valeurs qui colorent leurs vues de la réalité. Le modèle parfait n'existe pas. Nous ne devons pas nous limiter à un seul modèle, qu'il fût le plus attrayant possible, parce qu'aucun modèle ne peut permettre d'accomplir tous les types d'apprentissage ou ne peut fonctionner avec tous les styles d'apprentissage. Joyce et Weil postulent qu'il y a plusieurs sortes d'apprentissage différents qui nécessitent la plupart du temps différentes méthodes d'enseignement.

La recherche sur les modèles d'enseignement, sur ce qu'est un «bon enseignement», est remarquablement ambiguë. Plusieurs centaines d'études comparent une méthode d'enseignement générale avec une autre et la plupart montrent que

les différences entre ces approches dépendent d'objectifs spécifiques. On a trouvé que certains modèles étaient utiles pour tous les buts et que d'autres, moins nombreux, pouvaient servir à tous les types d'étudiants.

Joyce et Weil ont choisi vingt-deux modèles pouvant servir de base à un répertoire pédagogique. Ces modèles sont regroupés en quatre familles qui représentent des orientations distinctes pour les gens et pour leur façon d'apprendre. Les modèles axés sur le traitement de l'information se réfèrent aux façons dont les gens perçoivent les stimulus de l'environnement, organisent les données, pèsent les problèmes, engendrent des concepts et des solutions à ces problèmes et utilisent des symboles verbaux ou non verbaux. Certains modèles se centrent sur l'habileté de l'étudiant à résoudre des problèmes et mettent alors l'accent sur la pensée en action alors que d'autres se centrent plutôt sur le processus cognitif lui-même. Les modèles axés sur la personne sont centrés sur l'individu et le développement de son autonomie. Ils mettent l'accent sur les processus par lesquels les individus construisent leur propre réalité. Ils attirent fréquemment l'attention sur la vie émotive. Ils veulent ainsi aider les individus à développer des relations productives avec leur environnement et à se voir eux-mêmes comme des personnes « capables » d'entreprendre des relations interpersonnelles plus riches et de traiter l'information d'une manière plus efficace. Les modèles axés sur l'interaction sociale mettent l'accent sur les relations de l'individu avec la société et les autres personnes. Ils sont centrés sur les processus de négociation de la réalité. Ils s'occupent en priorité de l'amélioration des habiletés de l'individu à traiter avec les autres, à s'engager dans des processus démocratiques et à travailler efficacement dans la société. Les modèles

axés sur la modification du comportement mettent l'accent sur le changement du comportement visible de l'étudiant plutôt que sur la structure psychologique sous-jacente et le comportement non observable. Fondés sur les principes du contrôle de stimulus et du renforcement, les modèles comportementaux sont efficaces dans des conditions interactives et médiatisées. Une caractéristique de ces modèles est qu'ils découpent les tâches d'apprentissage en une suite de petits comportements.

Ces familles de modèles ne sont absolument pas opposées ou mutuellement exclusives bien que chacune présente une approche distincte de l'enseignement. Les étudiants ont besoin de se développer dans tous les domaines. Tendre à devenir personnel, mais non social; ou informationnel, mais non personnel, sont des fins qui n'ont plus de sens aujourd'hui. Par conséquent, améliorer son enseignement implique un accroissement de la maîtrise d'une variété de modèles d'enseignement et de l'habileté à les utiliser efficacement. Nous pouvons tous facilement nous constituer un répertoire de six à huit modèles d'enseignement qui vont nous permettre de faire face aux exigences de notre tâche d'enseignant. Certains vont être plus appropriés à un programme d'étude que d'autres. C'est justement les objectifs du programme qui vont nous aider à définir notre rôle et les types de compétences à développer.

Chaque modèle est décrit selon quatre composantes: sa composante théorique, sa composante méthodologique, sa composante pratique et ses effets directs ou indirects. Dans sa composante théorique, on décrit les buts du modèle, les postulats théoriques, les principes et les concepts majeurs sous-tendant le modèle. Dans sa composante théorique, on ana-

lyse chaque modèle selon quatre concepts: 1) la syntaxe présente le modèle en action en terme d'une suite d'étapes. 2) l'organisation sociale décrit les rôles et les relations entre les étudiants et l'enseignant ainsi que les rôles et les relations entre les étudiants et l'enseignant et les normes qu'ils encouragent. Il s'agit de la structure de l'environnement de l'apprentissage. À mesure que les rôles, les fonctions, les normes et les activités deviennent moins imposés de l'extérieur et plus contrôlés par l'étudiant, l'organisation sociale devient moins structurée. 3) Les principes de réactions disent à l'enseignant comment voir l'étudiant et répondre adéquatement à ce dont il a besoin. 4) Les ressources comprennent les conditions matérielles et humaines nécessaires au fonctionnement du modèle. Dans sa composante pratique, on fournit des informations sur l'usage du modèle dans la classe ainsi que des exemples. Enfin, dans la section objectifs, on présente les objectifs qui sont directement et indirectement visés par le modèle. Les effets directs ou académiques sont les objectifs directement réalisés par l'orientation explicite de l'étudiant. Les effets indirects surviennent à cause de l'expérience qu'un étudiant prend au contact d'un modèle.

Selon Joyce et Weil, le professeur devrait voir ces modèles d'enseignement comme des façons de réaliser des intentions très diverses. Puisqu'aucune stratégie d'enseignement ne peut réaliser chaque intention, un professeur prudent maîtrisera un répertoire suffisant de stratégies pour faire face à tous les problèmes qu'il va rencontrer.

Ces modèles d'enseignement servent à créer des environnements et fournissent les spécifications nécessaires au design et à la construction de situations d'apprentissage. ♦

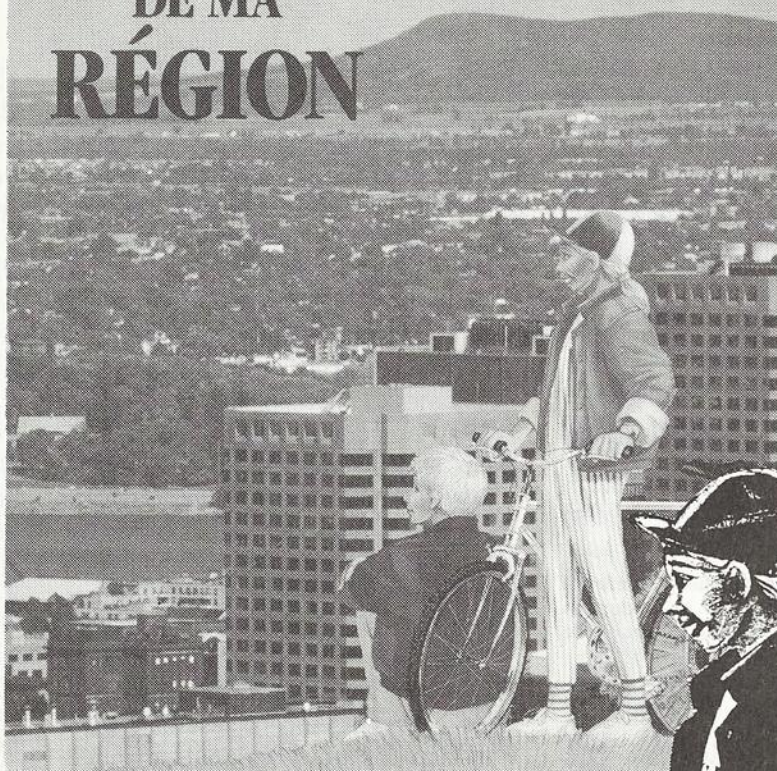
Contre le dogmatisme:
les modèles d'enseignement en histoire

LES MODÈLES QUE NOUS COMPTONS ILLUSTRER EN HISTOIRE			
Modèle	Principal théoricien	Famille ou orientation	Buts pour lesquels ils s'appliquent
Modèle inductif	Hilda Tabe	Traitement de l'information	D'abord pour le développement de processus mentaux inductifs et le raisonnement académique ou la construction de théorie. Ces capacités servent à des fins tout aussi bien personnelles que sociales.
Recherche scientifique	Joseph J. Schwab (et le mouvement de réforme de curriculum; voir Jérôme Bruner, « <i>The Process of Education</i> » pour l'explication)	Traitement de l'information	Dans le but d'enseigner le système de recherche de la discipline, mais aussi dans l'intention d'avoir des effets dans d'autres domaines. (ex.: Les méthodes sociologiques peuvent être enseignées dans le but d'accroître la compréhension de l'aspect social et la solution de problèmes sociaux..)
Pour l'atteinte de concepts	Jérôme Bruner (voir TRACES, vol. 29, n°1)	Traitement de l'information	Dans le but de développer le raisonnement inductif.
Modèle du développement	Jean Piaget Irving Sigel Edmund Sullivan	Traitement de l'information	Pour accroître le développement intellectuel général, spécialement le raisonnement logique, mais s'applique aussi au développement social et moral (voir Kohlberg).
Ordonnateurs supérieurs	David Ausubel	Traitement de l'information	Pour améliorer les capacités de traitement de l'information, absorber d'une façon significative et mettre en rapport des corps de connaissances par méthode déductive.
Enquête sociale	Byron Massialas Benjamin Cox	Interaction sociale	D'abord la solution de problèmes sociaux par une enquête académique et le raisonnement logique.
Méthode de jurisprudence	Donald Oliver et James P. Shaver	Interaction sociale	Pour enseigner le cadre de référence de la jurisprudence comme une façon de traiter l'information, mais aussi comme façon de penser et de résoudre les questions sociales.
Enseignement non-directif	Carl Rogers Gilles Berger	Développement de la personne	On insiste sur le développement des capacités devant permettre à l'individu de s'instruire par lui-même et par ce moyen on souhaite favoriser le développement personnel, une plus grande compréhension de soi-même, l'auto-découverte et l'auto-concept.

POUR LA **4**^e ANNÉE:

J E A N - L U C P I C A R D

IMAGES DE MA RÉGION



UN MANUEL
NOUVEAU

QUI TIEN
DES RÉACTI
D'UTILISATE
ET D'UTILIS
DE **MA RÉGION**,
QUI REJOINT LE
MATÉRIEL DE
5^e ET DE **6^e** ANNÉE
PAR SON ESPRIT
ET PAR SA PRÉSENTATION !

COLLECTIONS COMPLÈTES POUR TOUT LE PRIMAIRE

ÉVEIL À LA RÉALITÉ

Ginette Lambert,
Jean-Luc Picard

Dans ma rue

Aux alentours

Dans mon coin

ET

**EXPLORATION
DE LA RÉALITÉ**

Jean-Luc Picard

IMAGES DE MA RÉGION

Images du Québec

Images du Canada

CEC

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



Les amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui⁽¹⁾

Par: Christian Laville
Université Laval

N.D.L.R.

Nous remercions la maison Guérin de nous avoir permis d'utiliser l'illustration de Luc Marchand pour illustrer notre page couverture. Nous rappelons que cette caricature a pour objet de montrer l'aliénation des premières nations dans le commerce des fourrures. Elle ne peut être dissociée des explications qui l'accompagnent et que nous reproduisons ci-dessous.

- Amérindiens nomades vivant dans les bassins de fourrure.
- Fournissent la fourrure.
- Trappent, chassent l'animal, «escorchent» les peaux.
- Portent la fourrure, ce qui en détermine la qualité.
- Fournissent la plus grande part du travail.
- LE BÉNÉFICE QU'ILS EN RETIRENT EST MINIME.

N.B.: Les marchandises européennes permettront à l'Amérindien d'augmenter sa production sans nécessairement augmenter sa marge de bénéfice.

L'adite découverte de l'Amérique, puis l'implantation des Européens - dont on fêtera bientôt deux épisodes en commémorant le 500^e anniversaire de l'arrivée de Colomb et le 350^e de la fondation de Montréal -, c'est d'abord la rencontre de cultures qui s'ignoraient, celles des Européens et des Amérindiens; c'est aussi l'apparition, suite à cette rencontre, de traits culturels originaux. Car, comme pense l'ethnohistorien James Axtell, «c'est moins la traversée vers l'ouest de la Santa Maria elle-même qui a un sens historique que la vaste et souvent turbulente rencontre de cultures qui s'en suivit.⁽²⁾»

C'est par l'enseignement de l'histoire, principalement, et à travers les manuels notamment que les jeunes de notre société sont instruits de cette rencontre de cultures, que leur conscience historique est alimentée à ce propos. Qu'en dit-on dans les manuels, dans quelles perspectives, avec quels effets visés ou probables?

Il y a une douzaine d'années les anthropologues Sylvie Vincent et Bernard Arcand

ont voulu le savoir et ont examiné les manuels alors en usage au Québec. Ils y ont cherché le sort fait à cette rencontre et notamment celui fait à sa partie amérindienne⁽³⁾. Absolument navrant, ont-ils conclu! L'histoire présentée, en bref, n'est que l'histoire des Blancs. Ce sont eux les seuls héros et les référents de tout fait historique rapporté. Les Amérindiens ne sont présents qu'en fonction de l'histoire des Blancs. Et rarement décrits en termes positifs. Au contraire, on les montre barbares, féroces, cruels, hostiles; on les voit chicaniers, naturellement guerriers, et on les devine, lorsque ce n'est pas carrément dit, portés à l'ivrognerie; leur civilisation originale est ignorée, et ils ne savent pas tirer profit de la civilisation blanche...

Dans un article publié à peu près au même moment dans le *Bulletin de la SPHQ*, Sylvie Vincent résumait leurs constatations pour les seuls manuels d'histoire⁽⁴⁾:

- a) Les Amérindiens des manuels n'existent que jusqu'au début du XVIII^e siècle;
- b) Même quand les manuels parlent des Amérindiens, la présence de ces derniers est comme mise en doute;
- c) Les Amérindiens ne sont jamais considérés pour eux-mêmes;
- d) Quand on parle des cultures amérindiennes, on le fait en marge de l'histoire proprement dite;
- e) Pour évaluer une culture amérindienne, il faut la comparer à la nôtre;
- f) Les Amérindiens du Québec n'étaient que des primitifs.

Bien sûr, on est aujourd'hui devenu plus attentif à ces questions et on veut généralement mieux présenter les rencontres de cultures en Amérique du Nord-Est et traiter plus correctement les Amérindiens. Mais y arrive-t-on comme on le voudrait? C'est ce que nous verrons en examinant la nouvelle génération des manuels d'histoire nationale autorisés au

Québec pour l'enseignement secondaire⁽⁵⁾. Nous y chercherons, d'abord, s'il est tenu raisonnablement compte des savoirs maintenant disponibles. Pas parce que nous estimons que les manuels doivent être des calques serviles de l'historiographie. Nous pouvons au contraire concevoir l'existence d'une historiographie scolaire qui ait une certaine indépendance de l'historiographie savante. Mais parce que l'avancement de celle-ci donne des indications sur le genre de questions qu'une société juge utile de se poser, propose des réponses élaborées selon une démarche fiable et éprouvée et qu'il serait dommage de ne pas en profiter. Nous y chercherons ensuite s'il est bien tiré tous les bénéfices de formation que l'on peut espérer du sujet, en glissant à l'occasion quelques suggestions. De sorte à faire se conjuguer, comme il se doit, une juste information et une bonne formation.

1. DU CÔTÉ DES FAITS ET DES INTERPRÉTATIONS

Pour faire une plus juste place aux Amérindiens et à la rencontre de leur culture avec l'europpéenne, il s'agit d'abord d'ajuster les perspectives puis, dans la foulée, de rétablir, préciser ou nuancer, selon le cas, certains faits et interprétations. Pour cela, l'avancement du savoir historique ces dernières années procure des indications utiles, nous alerte aussi à propos de quelques écueils à éviter, notamment celui d'un excès de sympathie qui aveuglerait ou amènerait à glorifier à rebours ce qu'il ne s'agit que de rendre juste. Car il faut se garder de remplacer une histoire défaillante par un récit mythique.

A. Ajuster les perspectives

Donner une juste place. Même dans leur dernière mouture, les manuels restent fortement marqués par cet ethnocentrisme qu'avaient observé Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Les Blancs qui font les

manuels font l'histoire des Blancs et ramènent tout à eux. Même s'ils prétendent, à l'occasion, faire l'histoire de tous.

Ainsi, les Amérindiens continuent à n'apparaître dans les manuels qu'avec l'arrivée des Blancs. Tous les manuels, d'ailleurs, font «découvrir» l'Amérique par des Européens. Comme si l'Amérique n'était pas occupée depuis longtemps déjà. Un manuel prend même la peine d'écrire en introduction que l'histoire du Canada commence en 1534, l'arrivée de Cartier, et le rappelle à tout bout de champ avec une ligne du temps qui débute cette année-là. Trois manuels font des introductions sur le présent, les autres commencent avec l'arrivée des Blancs. Pour tous, c'est dans des chapitres intitulés «Une colonie française en Amérique», «L'empire français d'Amérique», «Le Québec, une colonie française», que l'on voit, après les Blancs, apparaître les autochtones, sauf dans deux cas où ces chapitres débutent avec les Amérindiens. Dans un manuel, on les retrouve dans une partie intitulée «L'Amérique et ses ressources»; dans un autre, les influences culturelles réciproques sont dans «L'exploitation des ressources»: comme si les Amérindiens étaient des ressources! Tout ce qui tourne autour de la «découverte» est vu d'une telle importance qu'il arrive, par exemple, que la description des trois voyages de Cartier prenne autant de place (jusqu'à quatre pages dans un manuel) que la présentation des cultures amérindiennes ou des rapports culturels.

Dans les six manuels, les Amérindiens font un peu figure de décor, car c'est surtout une sorte de portrait statique d'eux à l'arrivée des Blancs qui est présenté. Comme si les Amérindiens n'avaient pas plusieurs millénaires d'histoire derrière eux et ne participaient pas d'une évolution. D'ailleurs, on trouve encore dans un manuel le concept de préhistoire, comme pour mettre leur histoire à part de la vraie histoire, celle qui commencerait avec les

Européens. Même quand ils apparaissent en premier et pour eux-mêmes dans le récit historique, c'est le cas dans deux manuels, et qu'il sont présentés avec une certaine ampleur, c'est encore dans la perspective qui vient d'être dite.

Dans trois des six manuels, le récit historique est précédé d'un état interrogatif de ce qu'est le pays aujourd'hui et des problèmes qu'on y rencontre. Dans un d'entre eux, les Amérindiens sont présentés d'emblée avec leurs propres problèmes; ils sont à peine évoqués sinon totalement ignorés dans les autres. Il en va de même dans les chapitres fermants des manuels. Quatre seulement ramènent les Amérindiens et Inuit actuels en raison de leur place dans l'ensemble de la société et des problèmes qu'ils y connaissent, et encore de façon fort légère souvent. C'est là, par exemple, qu'un manuel enseigne que les Amérindiens et les Inuit ont été refoulés au Nord, ce qui est faux pour un bon nombre d'entre eux: n'est-ce pas une autre façon de les exclure?

Dans l'ensemble du récit historique, les Amérindiens sont peu présents. En fait, on ne les retrouve que lorsqu'ils servent l'histoire des Blancs ou sont en rapport avec elle. Ainsi les Inuit, les Cris, et même les Montagnais ou les Micmacs, ne sont à peu près jamais mentionnés. Durant le Régime français, surtout sa première partie, alors que les Européens ont grand besoin d'aide pour s'installer et développer la traite des fourrures, on rencontre encore assez souvent des Amérindiens, bien qu'en seconde ligne. Mais après la Guerre de la conquête, ils disparaissent. Sauf toujours, mais de plus en plus rarement, lorsqu'on leur fait jouer un rôle dans l'histoire blanche. Ainsi la révolte de Pontiac, dont la plupart des manuels disent ou laissent entendre que les Amérindiens luttaient pour la France et les Français: comme s'ils ne pouvaient avoir leurs propres buts. Ou la Guerre de 1812,

mentionnée dans tous les manuels sauf un, sans qu'aucun ne donne un rôle un peu substantiel aux Amérindiens, même si des historiens parfaitement crédibles estiment que les Amérindiens ont exercé une «influence décisive» sur les succès britanniques⁽⁶⁾. Ou encore la rébellion des Métis de 1885, faite avec la participation effective de nombreux Amérindiens: les manuels font une bonne part aux Métis, probablement parce que les problèmes posés intéressent hautement l'expansion blanche et les rapports politiques des Blancs entre eux (sans compter que les Métis sont en partie leurs descendants), mais les Amérindiens sont seulement évoqués dans trois manuels et ignorés dans les autres.

Pourtant, ils s'en passe des choses entre la Conquête et aujourd'hui qui touchent les Amérindiens. Pensons, par exemple, aux seules circonstances de l'implantation des Blancs sur l'ensemble du territoire. Qu'advient-il de ces Amérindiens lors de la colonisation au Lac Saint-Jean, ou de l'exploitation des ressources naturelles de la Côte Nord plus récemment? Quels sont seulement les principes et les circonstances des traités dits amérindiens et de la création des réserves, dont on sait les problèmes qui en découlent aujourd'hui? À propos de cette dernière question, un seul manuel paraît présenter des données un peu substantielles.

Les Amérindiens sont à ce point écartés qu'ils ne sont le plus souvent pas comptés dans la population. Ainsi, durant tout le Régime français, les nombreux tableaux de population présentent un Canada et une Amérique habités seulement par des Blancs. Une seule exception, heureuse: un manuel qui prend soin de préciser dans ses tableaux et dans le texte à l'occasion qu'il s'agit des populations française et anglaise. Plus près de nous, les Amérindiens restent absents ou non distingués dans les bilans de population, sauf

Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui

Par Christian Lemle

...LES AMÉRINDIENS D'HIER...

exceptions encore, comme dans ce manuel où les données de 1861 et 1971 comprennent la catégorie Indiens⁽⁷⁾.

En fait, on garde l'impression que ce que Vincent et Arcand avaient observé dans les manuels des années 1970 perdure dans ceux qui les ont remplacé: les Amérindiens sont là lorsqu'ils servent de référence à l'histoire des Blancs, lorsqu'ils contribuent, finalement, à justifier l'identité spécifique des ex-Français devenus Canadiens (Canadiens français, Québécois). «L'influence marquante des Amérindiens, explique un manuel, contribue également à particulariser la nationalité canadienne».

Au point que l'on retrouve souvent les Amérindiens enfermés dans l'espace politique du groupe dominant. Un auteur n'écrit-il pas que les Algonkiens du XVI^e siècle «occupent le centre du Québec, l'Ontario et une partie des provinces centrales». Comme si les Amérindiens du Nord-Est avaient eu que faire des frontières nationales dessinées depuis par les Blancs!

Le regard de l'autre. Ajuster les perspectives, c'est aussi tenir compte du regard de l'Amérindien. Cela peut être fait en lui donnant la parole. Déjà un manuel a eu l'excellente idée d'inviter un Amérindien⁽⁸⁾ à contribuer à l'enseignement par trois courts textes de son cru. Mais ces textes paraissent parfois donner des Amérindiens une vision un peu simplifiée, dans l'esprit de cette «histoire compensatrice» dont s'est inquiété James Axtell⁽⁹⁾. Il faut probablement plus que retourner le gant pour le rendre mieux ajusté. Sans compter que des contradictions apparaissent à l'occasion avec le reste du manuel. Ainsi selon l'auteur amérindien, les autochtones n'ont rien perdu de leurs valeurs ancestrales, alors que selon les autres auteurs du manuel ce n'est pas le cas.

Une autre façon de faire serait de tenir compte des points de vue et des repré-

sentations des Amérindiens dans le récit des faits rapportés et les interprétations présentées. Prenons-en deux exemples, à propos de l'alcool et du martyre des missionnaires. Il est reconnu que les Amérindiens se montraient vite friands d'alcool et s'enivraient facilement. Pourtant, des témoignages l'indiquent, ils aimaient peu le goût de l'alcool. Pourquoi boire alors? Probablement, pense-t-on, parce qu'ils croyaient, par l'ivresse, faciliter le songe, qui était de très grande importance dans leur culture religieuse. De même, on sait que plusieurs missionnaires ont connu chez eux le martyre. Barbarie de leur part? On sait aussi qu'à leur arrivée dans les tribus, les missionnaires sont bien accueillis et rapidement acceptés dans la communauté. Or les missionnaires, des Européens, amènent des maladies infectieuses contre lesquelles les Amérindiens n'ont pas développé d'immunité naturelle. Un grand nombre en meurent, principalement ceux qui ont été le plus en contact avec les missionnaires. Ceux-ci paraissent alors des êtres nocifs, et on se retourne contre eux. Ces explications simples sont largement admises aujourd'hui. Elles reposent sur la conscience que nous avons de la vision amérindienne des choses, de la culture et des représentations des Amérindiens. Or les manuels, sauf exception, en font encore peu de cas. Lorsque dans les manuels il est question du martyre des missionnaires (moins souvent qu'avant), sauf dans un, aucune explication ne prend en compte les motifs et les circonstances du comportement amérindien. Quant à l'alcool, trois manuels font adéquatement le rapport avec le rêve et la culture, mais d'autres se contentent de souligner le goût de l'alcool chez les Amérindiens, l'attrance de ce produit de traite, l'ivrognerie qui en découle.

Pour avoir le regard de l'autre, il faudrait aussi, à côté des Amérindiens vus par

les Blancs, montrer les Blancs vus par les Amérindiens. Même si les Amérindiens n'ont pas laissé d'écrits pour nous dire leur vision, il est possible de la connaître, notamment en lisant entre les lignes des écrits des Blancs. Cornelius Jaenen l'a fait d'excellente façon⁽¹⁰⁾. Cela inspire des prudences et des nuances qui pourraient enrichir les manuels et aider à donner une image plus équitable de la culture amérindienne.

Plusieurs des nouveaux manuels continuent à suggérer - sinon à affirmer - une supériorité de la culture blanche sur l'Amérindienne. Non sans maladresses parfois, d'ailleurs. Ainsi, il est enseigné dans l'un d'eux que «nos connaissances actuelles⁽¹¹⁾ des techniques d'irrigation, de mise en jachère et d'enrichissement des sols sont inconnues des Amérindiens». Et des Blancs de l'époque, donc? Ou bien: «Les Amérindiens ne construisaient ni pont ni route». Comme s'ils n'avaient pas les voies d'eau, et devaient être évalués à la lumière de la civilisation automobile actuelle.

Les Amérindiens, suggèrent plusieurs manuels, auraient souhaité accéder à la culture blanche, en emprunter les usages, se seraient montrés avides des outils et des techniques venues d'Europe. Tous les manuels, d'ailleurs, parlent de leur dépendance envers les technologies blanches. Et finalement, paraît-il, la civilisation des Européens l'aurait emporté sur l'autre. «Nous les avons "découverts" et nous les avons "civilisés", dit l'un deux - qui par ailleurs se montre ensuite des plus sympathiques aux Amérindiens.» «À la longue, la civilisation amérindienne sera engloutie⁽¹²⁾ par la civilisation européenne», explique un autre. Or, en y regardant de près, tout ça ne paraît pas si simple. S'il est vrai que les Amérindiens se montraient curieux et souvent intéressés par les outils des Blancs, ce n'est pas aveuglement. On les voit critiquer dès les premières ren-

contres avec Cartier⁽¹³⁾, et comme le souligne Jaenen, on en a vu peu employer ces outils pour, par exemple, construire leurs habitations ou cultiver leurs champs⁽¹⁴⁾. Les manuels qui tous montrent des Amérindiens déstabilisés par les emprunts technologiques faits aux nouveaux venus, gagneraient donc à être plus nuancés. De façon générale, passées les curiosités premières, les Amérindiens paraissent sceptiques devant la civilisation des Blancs. Les écrits des missionnaires les montrent critiques devant les moeurs, les pratiques sociales, les usages de l'administration et de la justice...⁽¹⁵⁾ Peu acceptent, on le sait, de contracter mariage avec des Blancs ou de confier leurs enfants à l'éducation européenne. En fait, ils paraissent plutôt penser que la culture des arrivants est inférieure à la leur. L'aide irremplaçable qu'ils apportent aux Blancs dans leur établissement et leurs activités les conforte dans ce sentiment. Comme l'écrit Jaenen, «le fait que les Français avec qui ils étaient en contact avaient tendance à apprendre leurs langues, à adopter dans une certaine mesure leurs façons de vivre, de voyager, de chasser et de se battre, et dépendaient grandement d'eux pour leurs succès économiques et militaires, les confirmait dans le sentiment que leur mode de vie était supérieur à celui des Français»⁽¹⁶⁾. Des missionnaires, telle la religieuse Marie de l'Incarnation, ont d'ailleurs noté qu'un Français «devient plus facilement Sauvage qu'un Sauvage ne devient Français», et James Axtell a montré combien certains Blancs détenus, pour diverses raisons, dans les tribus du Nord-Est se montraient peu pressés de revenir parmi les leurs lorsque ce devenait possible⁽¹⁷⁾.

B. S'assurer des faits

En révisant et en ajustant leurs perspectives, les manuels sont amenés à rétablir ou à ajuster certains faits. Nous en avons vu plusieurs cas. Les manuels ont déjà beaucoup progressé sur ce plan dans leurs

versions récentes. L'avancement de l'historiographie nous montre que quelques précisions pourraient encore être apportées chez certains. Voyons-en différents exemples.

Le nomadisme. Les Amérindiens nomades des manuels paraissent en déplacement constant, sans attache territoriale d'aucune sorte. Or les nomades se déplaçaient selon des cycles annuels et entre des lieux familiers⁽¹⁸⁾. Ce qui réduit leur nomadisme à un espace quand même délimité. D'autre part, les sédentaires ne le sont pas absolument, puisque de façon cyclique, dix-quinze ans, ils transportent leurs villages ailleurs, sur des terres plus riches.

La propriété. La plupart des manuels déclarent que les Amérindiens ne connaissaient pas la propriété privée, certains suggèrent qu'ils en avaient le mépris. C'est une façon de les distinguer des Blancs, mais pas entièrement juste. En fait, si les Amérindiens ne prétendent généralement pas à la propriété du sol, par exemple (il faut dire que la terre n'était pas comptée), ils n'en ont pas moins certaines pratiques de propriété privée, qui s'appliquent à leurs outils, instruments de chasse et de pêche, cadeaux reçus... et même à l'occasion, chez les Algonkiens, sur le site de l'habitation et la portion du territoire de pêche ou de chasse attribuée par les chefs⁽¹⁹⁾.

La religion. La moitié des manuels mettent des esprits dans tous les éléments de la nature. En réalité, les Amérindiens ne voient des esprits que dans les éléments animés, et il n'en est pas dans les pierres ou la terre en elle-même, par exemple, ce que laissent croire pourtant la majorité des manuels⁽²⁰⁾.

La langue. On continue d'affirmer que les langues amérindiennes étaient rudimentaires, vides des mots abstraits nécessaires pour accéder à la civilisation européenne et à la religion chrétienne. Il

semble, en effet, que les Amérindiens ont eu quelques difficultés à saisir les concepts d'eucharistie, de transsubstantiation, d'immaculée conception et quelques autres semblables. Les missionnaires en témoignent. Mais qui n'a pas de difficultés à saisir de tels concepts? Un manuel précise que les langues amérindiennes n'avaient pas de grammaire. Comme s'il existait des langues sans grammaire. En réalité, la linguistique moderne montre que les langues amérindiennes n'avaient pas ces déficiences⁽²¹⁾.

La guerre. Plusieurs manuels continuent à présenter les Amérindiens hostiles, naturellement belliqueux, constamment sur le pied de guerre. C'est faire peu de cas du rôle des Blancs pour les amener dans leurs propres guerres. Guerres dans lesquelles, d'ailleurs, les manuels ne reconnaissent pas souvent leur rôle. Nous l'avons vu pour la Guerre de 1812. C'est aussi le cas pour celle de la Conquête, dans laquelle ils ont pourtant joué un rôle de premier plan.

En outre, c'est par les guerres que les manuels les font fréquemment disparaître. On ignore alors les effets des maladies épidémiques, dont on reconnaît largement aujourd'hui les ravages autrement grands.

Quant au nombre des Blancs tués par les Amérindiens, il est certainement moindre que plusieurs manuels le laissent croire. John Dickinson en a d'ailleurs fait le relevé méthodique pour la première partie du Régime français⁽²²⁾. En tenir compte ramènerait à plus de mesure.

Pour ce qui est des guerres entre tribus, on pourrait par ailleurs rappeler combien ces guerres visent parfois à simplement maintenir, par le rapt, le niveau démographique de la tribu victorieuse, ainsi que Denis Delâge l'a montré pour les Iroquois⁽²³⁾.

Le matriarcat. Autour du matriarcat, qui existait effectivement dans des tribus iroquoiennes, quelques manuels laissent

...LES AMÉRINDIENS D'HIER...

supposer un pouvoir féminin considérable. Or ce qu'il faut voir, c'est d'abord un système de filiation. Il donne rarement aux femmes le pouvoir supposé. Sur le plan que nous appellerions aujourd'hui politique, les femmes sont consultées plus qu'elles ne décident. Elles restent plutôt confinées aux tâches serviles. On les voit souvent méprisées et quand les hommes veulent, par exemple, se moquer des missionnaires, ils les traitent de femmes⁽²⁴⁾.

Cette intention de valoriser la place des femmes amène parfois, dans les manuels, de surprenantes contradictions. Ainsi dans un manuel, un long texte suggère, sur un ton plutôt lyrique, un important pouvoir aux femmes, alors qu'ailleurs dans le récit il est déclaré que le père détient l'autorité. Dans un autre, le récit annonce: «Les responsabilités confiées aux femmes leur permettent de jouer un rôle socio-politique assez important.» Suit un témoignage de Champlain montrant les femmes reléguées aux plus basses besognes.

Cette liste de faits à rétablir, préciser ou nuancer n'est pas exhaustive. À ce propos, on consulterait avec intérêt la liste de suggestions établie par James Axtell dans un article récent sur la place faite aux Amérindiens dans les manuels d'histoire américains⁽²⁵⁾.

2. DU CÔTÉ DES EFFETS FORMATEURS

Agir sur les faits et les interprétations est important pour faire connaître, des Amérindiens et des rapports de cultures, une vision plus juste et tenant mieux compte des savoirs disponibles. Mais ce type d'opération, bien que souhaitable, reste à refaire constamment, selon l'évolution des questionnaires et les développements de l'historiographie. Ses effets formateurs, déjà limités à l'ordre des connaissances factuelles ou construites, se trouvent donc limités aussi dans la durée. Or nos systèmes scolaires souhai-

tent former de façon durable, pour la vie dit-on souvent. Quels effets formateurs durables peut-on alors tirer du sujet que nous considérons? En tire-t-on parti de façon adéquate actuellement, pourrait-on faire plus?

Au delà des connaissances à faire acquérir, former c'est développer des capacités intellectuelles et affectives, celles notamment qui permettent de prendre la mesure des connaissances, de choisir, éventuellement de réviser les connaissances offertes et même d'en constituer de nouvelles si besoin est. Car il est supposé que ceux qui seraient ainsi formés deviendront plus capables de «s'y retrouver», de façon autonome et effective, dans les situations sociales qu'ils rencontreront une fois sortis de l'école.

A. Des apprentissages conceptuels

Pour cette formation, les concepts sont de première importance. Ils sont des instruments clés pour explorer le réel et l'ordonner de façon cohérente. Mais ils ont des sens variables, souvent chargés de préconceptions. Plusieurs de ceux que l'on rencontre dans notre objet d'étude méritent une attention particulière. Voyons-en quelques exemples.

Découverte. Dans les manuels, nous l'avons vu, le concept de découverte est ainsi employé qu'il subordonne l'histoire des Amérindiens à celle des Blancs et fait apparaître les Amérindiens comme un décor planté là à l'arrivée des Européens. C'est vrai que ce concept est depuis longtemps un habitué de notre tradition historiographique et qu'il paraît difficile de l'éliminer complètement: au moins pourrait-on l'écrire entre guillemets, et expliquer aux élèves pourquoi.

Mais le concept, tel qu'il est généralement employé, écarte d'autres gens que les Amérindiens. Il écarte aussi tous ces pêcheurs anonymes qui, de France, d'Espagne, d'Angleterre, venaient régulière-

ment pêcher et à l'occasion échanger avec les Amérindiens avant Colomb ou Cartier, et qui continuent de le faire avant que les colonies européennes du Nord-Est soient vraiment établies. Leur fait-on une place convenable dans les manuels? D'où vient que les uns soient des découvreurs et les autres pas? On le sait, c'est une conjonction d'usages sociaux et historiographiques qui explique ça. Mais il y aurait là une bonne occasion de faire réfléchir à la façon dont se fait l'histoire et à la fonction sociale de celle-ci.

Du côté des «découvreurs» eux-mêmes, les manuels francophones du Québec ont tous choisi Jacques Cartier comme découvreur officiel du Canada. Or un Génois au service d'Anglais, Giovanni Caboto, serait venu plus tôt et c'est lui, sous le nom de John Cabot, qui tient le rôle de découvreur dans les manuels du Canada anglais. Voilà cette fois une bonne occasion d'initier à l'usage de l'histoire aux fins d'enraciner l'identité nationale. Les manuels offrent d'ailleurs de l'excellente matière pour ça. Cinq d'entre eux évoquent en effet, avant l'expédition de Cartier, celle de Cabot. Mais quatre le font de manière à ce qu'on n'y croit pas vraiment. «Certains en doutent», «On en doute de plus en plus» affirme notamment l'un d'eux. Un autre, toutefois, profite de l'occasion pour proposer un fort intéressant petit exercice méthodologique: «Où est la vérité?», est-il demandé; «Un pays peut-il avoir deux découvreurs? Lequel selon vous est le vrai découvreur?».

En fait, le «découvreur», c'est un des supports de l'identité collective à construire par l'enseignement de l'histoire. D'où ceux que se disputent francophones et anglophones du Canada. D'où aussi que d'autres préfèrent, selon leurs origines, des Vikings ou des moines irlandais qui seraient venus avant Cabot et Cartier, et que d'autres minorités ethniques qui ont entrepris d'écrire leur histoire durant les récentes

décennies se choisissent également des «découvreurs» du Canada de leurs origines⁽²⁶⁾.

Massacre. Les manuels sont devenus plus modérés dans la description des caractères guerriers des Amérindiens. Il est pourtant encore des traces d'usages anciens qui pourraient être mieux gommés. Ainsi l'usage du terme massacre. La moitié des manuels l'utilisent encore (l'un d'eux entre guillemets, toutefois), en particulier à propos du «massacre de Lachine». Or on estime aujourd'hui qu'il n'y a pas eu le massacre qu'on a dit. Un manuel, d'ailleurs, manque à ce propos une occasion de proposer un bon exercice méthodologique et historiographique en n'exploitant pas les contradictions entre les deux récits du «massacre» qu'il présente. Surtout, il y a là une question de traitement équitable. Dans plusieurs manuels, les Amérindiens «massacrent», «se ruent» sur les Blancs, les harcellent sans cesse... Les Blancs de leur côté, se contentent le plus souvent d'organiser des «expéditions». Et encore, il peut ne s'agir que d'expéditions «punitives», comme il est précisé dans deux manuels, montrant bien ainsi qui a commencé et qui ne fait que répondre!

Il faut toutefois signaler, à ce propos, l'exercice de réflexion fort bien pensé qu'une auteure offre aux élèves: «Traditionnellement, est-il expliqué, les historien(ne)s qualifient de "massacre" l'attaque du village de Lachine par les Iroquois. N'est-il pas curieux d'appeler massacres les incursions des Iroquois, et attaques, campagnes, expéditions, escarmouches, celles des Français?»

Sauvage. Les missionnaires et les explorateurs aimaient nommer les Amérindiens «sauvages». C'était dans les usages du temps, et non sans signification, le sauvage étant le non-civilisé. Vu sous cet angle, le mot avait bel et bien, dans leur esprit, une connotation péjorative.

On devrait donc l'éviter aujourd'hui. Mais ne pas essayer d'en contourner le sens, comme ces manuels qui écrivent en note: «L'emploi du terme "Sauvage" dans les textes d'époque n'est pas péjoratif (sic)»; «(sauvage au XVIIe siècle) signifie primitif et n'a aucun sens péjoratif». Cela naît certes d'une bonne intention, mais il serait de meilleure venue d'expliquer et faire comprendre dans quel univers mental et pour quelles raisons les témoins en question employaient le mot sauvage.

Il est bien d'autres de ces concepts qui devraient valoir notre vigilance dans l'emploi et une bonne compréhension en vue d'un réemploi éventuel. Pensons notamment, pour clore cette partie, à tous ces concepts qui tournent autour du rapport et de l'échange culturel, à commencer par culture, civilisation, acculturation, avec aussi bien sûr intégration et assimilation, et sans oublier d'initier en passant aux mécanismes de la déstabilisation culturelle.

B. Des apprentissages méthodologiques

Se former par l'histoire, c'est aussi savoir comment se construit le savoir historique, avec quelles informations, selon quels principes de choix et de traitement de ces informations, selon quels modes d'explication.

L'écrit. Les premiers rapports de cultures en Amérique du Nord-Est permettent d'abord de rappeler que l'histoire peut se faire avec autre chose que des documents écrits. Les Amérindiens d'alors ne connaissent pas l'écriture, c'est par le document archéologique et par la tradition orale qu'ils se font connaître, à côté des témoignages laissés par les Blancs.

Le cadre de référence. Quant aux témoignages des Blancs, ils offrent cent occasions de rappeler combien le savoir historique et la démarche qui amènent sa constitution sont partout marqués de la

personnalité des témoins comme des historiens, de leurs cadres de référence, de leurs valeurs. Ce sont les lieux par excellence du rapport entre l'objectif et le subjectif et de la nécessaire opération d'objectivation.

Du côté des Amérindiens, tels que nous les font connaître les observateurs blancs, nous avons déjà vu, à propos de l'alcool, de la religion, des maladies, combien jouent leurs visions du monde. Le répertoire des connaissances sur les Amérindiens offre nombre d'autres situations pour faire constater aux élèves, de façon frappante si nécessaire pour les plus jeunes, le jeu des préconceptions. Ainsi, par exemple, ces Amérindiens qui trouvent ridicule l'usage alors répandu chez les Blancs du mouchoir, car ceux-ci se trouvent à garder sur eux ce que les Amérindiens se hâtent de jeter par terre⁽²⁷⁾; ou ces Amérindiens qui voyant des Blancs s'alimenter de biscuits et de vin, ce qu'ils ne connaissent pas, les pensent en train de manger du bois et de boire du sang⁽²⁸⁾.

Certains manuels offrent déjà d'intéressants exercices, en termes de formation visée, à propos du cadre personnel de référence en histoire, de son jeu, du jeu des valeurs dans la lecture des témoignages. Ainsi, l'un propose aux élèves le témoignage d'un missionnaire sur les qualités et défauts qu'il avait vu ou cru voir chez les Amérindiens. Suit un questionnement qui demande d'abord ceci: le missionnaire a-t-il «cherché à comprendre les Amérindiens à partir de leur point de vue ou à partir de son point de vue à lui?» Puis: «Essayez d'établir votre propre liste de qualités et de défauts chez les Amérindiens. En quoi votre liste est-elle différente de celle du (missionnaire)?» C'est que votre cadre personnel de référence a joué, enchaîne le manuel, avant de poursuivre l'enseignement: «Si au lieu d'être missionnaire, (le témoin) avait été marchand de fourrures ou mili-

...LES AMÉRINDIENS D'HIER...

taire, aurait-il porté le même jugement sur les coutumes amérindiennes?». Ailleurs, ce manuel, après un exercice de collecte d'informations sur la religion amérindienne dans d'autres témoignages de missionnaires, initie à l'opération d'objectivation. Après une définition de ce dont il s'agit, «Les missionnaires paraissent-ils capables d'objectivation?», demande-t-on aux élèves. «Acceptent-ils facilement que les croyances amérindiennes soient différentes des leurs?» (...) «Est-il dans l'intérêt des missionnaires de parler ainsi?» Et enfin: «Si, à votre tour, vous deviez connaître les croyances amérindiennes (ou une autre religion), comment procéderiez-vous pour être aussi objectif que possible?».

Les élèves en apprennent à développer leurs capacités d'objectivation, mais aussi à procéder dans le champ des valeurs, à se garder de l'ethnocentrisme et à s'ouvrir aux vues de l'autre, à développer ces capacités d'empathie sans lesquelles il n'y a pas de pleine compréhension de l'autre.

Les modes d'explication. On souhaite habituellement, dans l'enseignement de l'histoire, que les élèves soient initiés à la manière dont le savoir historique se constitue et qu'ils sachent les paramètres principaux sur lesquels repose l'explication historique, avons-nous rappelé. Le long mouvement de l'esprit qui va de la prise de conscience d'un problème au récit explicatif n'est pas toujours facile d'accès pour les plus jeunes, surtout quand ils ne sont pas encore arrivés, comme beaucoup, à ce que les psychologues nomment la pensée opératoire formelle. Ils sont alors peu capables de déduction, mais bien capables d'induction. Pour eux, nous avons vu un jour dans une classe un exercice composé à partir d'une liste de mots d'usage courant chez les habitants d'origine française durant la période coloniale⁽²⁹⁾. De ces mots, les élèves étaient invités à induire des traits de la civilisation de l'époque. Ils décelaient facilement des

mots d'origine espagnole ou basque, témoignant des influences reçues de membres de ces communautés, puis d'autres mots venant tel quel du français et gardant leur sens original, d'autres transformés pour s'adapter aux nécessités nouvelles, et enfin ils trouvaient de nombreux mots empruntés aux Amérindiens, la plupart relatifs à la faune et à la flore, ce qui leur faisait découvrir tout un chapitre du contact Blancs-Amérindiens avec ses fondements socio-économiques. Les manuels pourraient sans peines s'inspirer d'une telle pédagogie.

Toujours du côté de l'explication historique, on sait que les historiens aiment distinguer ce qui procède du temps court, l'événement, et de durées de plus d'ampleur: les conjonctures, les structures. Ils y voient une façon de distinguer le superficiel de l'essentiel dans l'évolution des sociétés. L'arrivée des Blancs en Amérique offre maintes occasions d'initier à ça, à commencer par le fait même de la «découverte». On peut effectivement y retrouver la brève durée des événements de découverte, les voyages de Colomb, de Cartier, par exemple, mais montrer aussi que ces voyages s'inscrivent dans une conjoncture particulière, qui conjugue les progrès de la cartographie, l'avènement de techniques nouvelles, les difficultés rencontrées sur les routes traditionnelles des épices, la consolidation des monarchies européennes... Tout cela s'inscrivant à son tour dans une structure plus durable encore, composée en bonne partie de traits de mentalité - l'esprit de la Renaissance - et d'une longue habitude de la mer chez ces populations européennes jamais très loin de l'eau et pour qui la mer, finalement, offrait souvent moins de difficultés que les longs voyages terrestres. Dans ces conditions, est-ce l'expédition ponctuelle du «découvreur» qui est le fait marquant, ou l'ensemble des circonstances qui la portent, et qui font que si ça

n'avait pas été celui-là il y en aurait certainement eu un autre? D'un tel apprentissage, les élèves retiendraient l'intérêt qu'il y a de retrouver, au delà des événements de surface, les arrières-plans et les antécédents pour mieux comprendre de telles situations, dans le présent et dans l'avenir.

Car c'est bien pour la compréhension du présent et de présents «à venir» (si on nous permet l'expression) qu'on enseigne l'histoire. Nous aimerions le redire une autre fois en conclusion.

Celui qui aura été préparé à cette compréhension par la génération récente des manuels l'aura été sensiblement mieux que celui qui l'était par les manuels examinés dans la seconde partie des années 1970 par Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Notamment pour ce qui est de la qualité des faits rapportés. Mais, nous l'avons vu, les faits mériteraient de connaître encore quelques précisions, à la lumière des savoirs disponibles, et il reste de sérieux défauts de perspective qui pourraient être corrigés, notamment pour ce qui est de faire une place équitable aux Amérindiens.

Il est aussi des apprentissages conceptuels à préciser et à développer, et il faudrait développer plus ces apprentissages qui permettent une meilleure maîtrise du discours historique, qui rendent capable de composer lucidement et avec les éléments appropriés sa propre conscience historique, puis de l'exercer de façon effective sur les situations rencontrées.

Au moment où nous écrivons ces lignes, le pays connaît une des plus graves crises dans son histoire des relations entre Blancs et Amérindiens. Les Mohawks de la réserve de Kanesatake, plusieurs armés jusqu'aux dents, ont fermé l'accès à la réserve et la route qui y passe, occupent des terres alentour, pendant que d'autres

bloquent un pont important de la région de Montréal ou font de même ailleurs au Canada. Les Amérindiens demandent le règlement immédiat de leurs revendications, à commencer par les territoriales, et leur reconnaissance comme nation souveraine. Celui qui aurait été formé par l'histoire comme il vient d'être dit saurait mieux comprendre les caractères constitutifs de la crise, serait plus à même de se faire une opinion fondée et réfléchie, de se faire entendre éventuellement s'il le voulait pour contribuer à orienter l'évolution des événements. Son savoir historique acquis trouverait donc un emploi pratique sur des matières réelles en rapport avec les apprentissages effectués.

Et ces mêmes savoirs pourraient aussi bien s'appliquer à d'autres situations du présent. Ainsi, par exemple, ils seraient mieux à même de pénétrer des situations comme les suivantes. Celle des Indiens de l'Amazonie et l'impact sur eux des maladies et des transformations écologiques qu'amènent les Blancs. Les rapports technologiques inégaux que l'économie de marché apporte dans plusieurs pays du Tiers-monde; et même dans les pays de l'Est en processus d'ouverture. Ou encore, la question de la privation du territoire étant au cœur des revendications amérindiennes actuelles, est-il dans la situation palestinienne et son histoire des leçons à tirer, et inversement?

Auraient alors été enseigné, à partir des rapports culturels en Amérique du Nord-Est après les «découvreurs», des faits, des concepts, des façons d'aborder de telles situations historiques en vue d'en tirer de meilleures compréhensions, un ensemble de savoirs et de capacités applicables à l'examen de situations semblables ou autres, aujourd'hui ou demain⁽³⁰⁾. ♦

NOTES:

- (1) Mise au net d'une communication présentée au 17e Congrès international des sciences historiques (août 1990) avec l'aide du CRSH.
- (2) After Columbus. Essays in the Ethnohistory of Colonial North America. New York, Oxford University Press, 1988, p. 4 (N. tr.).
- (3) L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages, Montréal, Hurtubise HMH, 1979, 334 p.
- (4) «Les manuels d'histoire sont-ils porteurs de stéréotypes sur les Amérindiens, ou Que sont devenus le "bon Huron" et le "méchant Iroquois"?» Bulletin de la SPHQ, vol. XVI, n° 2 (mars 1978), pp. 25-28.
- (5) Claude Bouchard et Robert Lagassé, Nouvelle-France, Canada, Québec. Histoire du Québec et du Canada, Montréal, Beauchemin, 1986, 386 p.; Gérard Cachat, À la recherche de mes racines, Montréal, Lidec, 1984, 693 p.; Jean-François Cardin et al., Le Québec: héritages et projets, Montréal, HRW, 1984, 506 p.; François Charbonneau et al., Mon histoire, Montréal, Guérin, 1985, 524 p.; Louise Charpentier et al., Nouvelle histoire du Québec et du Canada, Montréal, Boréal Express, 1985, 448 p.; Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, Notre histoire, Montréal, Erpi, 1984, 380 p.
- (6) Dans Histoire générale du Canada, sous la direction de Craig Brown, Montréal, Boréal, 1988, p. 254.
- (7) Mais l'auteur emploie aussi le mot esquimaux, rejeté par les intéressés et que l'on n'utilise plus aujourd'hui.
- (8) Il s'agit de l'historien Georges Sioui, dont on pourra lire plus à propos de sa conception de l'histoire dans Pour une autohistoire amérindienne. Essai sur les fondements d'une morale sociale, Québec, Presses de l'Université Laval, 1989, 157 p.
- (9) After Columbus, p. 222.
- (10) C'est nous qui soulignons.
- (11) Notre souligné.
- (12) Selon Axtell, After Columbus, p. 160.
- (13) Jaenen, «Amerindian Views...», p. 281.
- (14) Pour une liste plus complète des réserves des Amérindiens vis-à-vis la civilisation des Blancs, voir ibid., pp. 266s.
- (15) Ibid., p. 290 (N. tr.).
- (16) James Axtell, The Invasion Within. The Contest of Cultures in Colonial North America. New York, Oxford University Press, 1985, notamment pp. 302-327.
- (17) Axtell, After Columbus, p. 43.
- (18) Selon James Axtell, «Europeans, Indians, and the Age of Discovery in American History Textbooks», American Historical Review, n° 92 (1987), p. 624. Aussi dans Id., After Columbus, p. 34.

- (20) À ce sujet voir Axtell, «Europeans, Indians, and the Age of discovery...», p. 624.
- (21) Voir Jaenen, p. 276.
- (22) «La guerre iroquoise et la mortalité en Nouvelle-France, 1608-1666», Revue d'histoire de l'Amérique française, vol. 36, n° 1 (juin 1982), pp. 31-54.
- (23) «L'alliance franco-amérindienne, 1660-1701», Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIX, n° 1 (1989), p. 5.
- (24) Une bonne description de la place des femmes dans Olive Patricia Dickason, The Myth of the Savage. And the Beginnings of French Colonialism in the Americas, Edmonton, The University of Alberta Press, pp. 13, 120, à propos de la structure et de l'exercice du pouvoir, Denis Delâge, Le pays renversé. Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est, 1600-1664, Montréal, Boréal Express, 1985, pp. 72-74, 80.
- (25) Dans «Europeans, Indians, and the Age of Discovery...», pp. 629-630.
- (26) On le voit notamment dans certaines monographies ethniques publiées avec le patronnage du secrétariat d'État du Canada (la collection Génération). Voir aussi Roberto Perrin, «Clio as an Ethnic: the Third Force in Canadian Historiography», Canadian Historical Review, vol. 54, n° 4 (décembre 1983), p. 448. Aussi Christian Laville, «Minorités, compréhension mutuelle et usage de l'histoire», Cahiers de Clio, n° 84 (hiver 1985), p. 21.
- (27) Rapporté dans Jaenen, p. 284.
- (28) Dans ibid., p. 280. Aussi Axtell, After Columbus..., p. 130.
- (29) Une trentaine de mots choisis dans Québec, Canadianismes de bon aloi, Cahier de l'Office de la langue française, n°4, 1969, 37 p.

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

Des outils pour la classe d'histoire

Dans le vol. 28, n° 3, nous attirons votre attention sur l'existence de l'intéressante série documentaire «Textes et documents pour la classe» du Centre national de documentation pédagogique (France). Dans le présent numéro, nous vous fournissons la liste des Titres, avec leur numéro et leur date de parution.

On peut se procurer les numéros qui nous intéressent en communiquant avec Périodica (Suzanne André), C.P. 444, Outremont, H2V 4R6 • Tél.: 274-5468 / Fax: 274-0201.

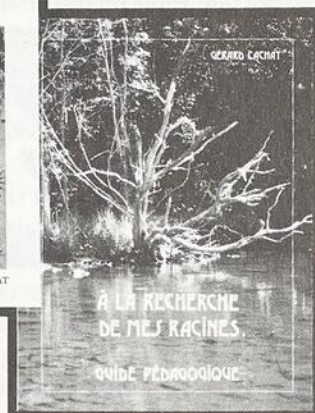
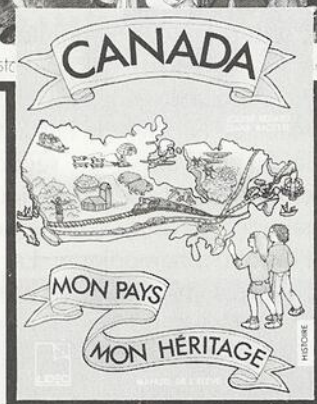
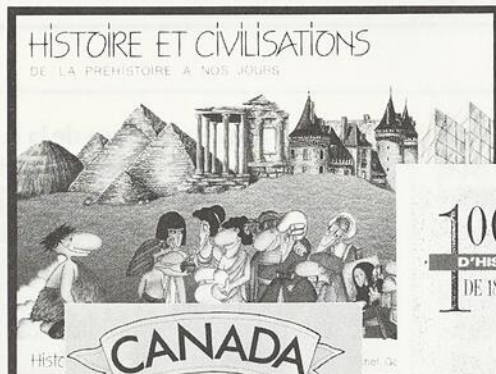
numéros qui se réfèrent surtout à l'histoire générale. Des dizaines de numéros couvrent divers aspects du monde contemporain. On a qu'à commander les répertoires. Chaque numéro y est décrit en un paragraphe.

Note: notre inventaire couvre la période 1967-1988. Nous avons retenu les

TITRES	N°	PARUTION	TITRES	N°	PARUTION
HISTOIRE (GÉNÉRALITÉS)					
Histoire de l' Aéropostale	107	01-03-73	La vie des Hébreux	182	24-02-77
Les traversées de l' Atlantique Nord	253	18-12-80	À propos d' Hercule	81	28-10-71
L' Atlantique Sud : «La Ligne»	343	21-03-84	Navires et marins de l'Antiquité	242	17-04-80
Les débuts du Christianisme	222	12-04-79	L'expansion commerciale des Phéniciens	20	26-09-68
Les compagnonnages	91	13-04-72	Pompéi	21	10-10-68
Document			Rome		
• Fragment d'un plan sur parchemin de 1609 (affiches-documents)	173	23-10-76	• Les voyages dans la Rome antique	40	25-09-69
• Le document et son histoire: la carte	175	18-11-76	• La vie des Romains au siècle d'Auguste	91	13-04-73
• Le document, moyen d'enseignement	220	15-03-79	• L'agriculture dans la Rome antique	211	19-10-78
L' échelle des temps	389	23-10-85	• Voies maritimes et routes romaines	368	16-01-85
L' écriture	192	20-10-77			
L' esclavage	350	30-05-84	MOYEN ÂGE		
Les halles au temps des rois	23	07-11-68	Guerre de Cent ans		
Le régime hitlérien	198	26-01-78	• Calamités et misères de la guerre de Cent ans	48	15-01-70
Imprimerie et imprimeurs au XVIe siècle	70	18-02-71	• Portrait de l'Angleterre pendant la guerre de Cent ans	74	29-04-71
La montée du nazisme	188	19-05-77	Le temps des châteaux forts	277	04-03-82
Vingt-cinquième anniversaire des Nations-Unies	61	24-09-70	La croisade : une «contre guerre sainte»	9	04-01-68
L'exploration des nouveaux mondes	241	03-04-80	La forêt au Moyen Âge	86	20-01-72
Pirates et corsaires	377	20-03-85	Les invasions normandes	3	12-10-67
La poste aux chevaux	194	17-11-77	Orient-Occident , il y a mille ans	100	09-11-72
Préhistoire			La science arabe médiévale: un moment dans l'histoire de la pensée	27	19-12-68
• La Préhistoire, une histoire moderne	281	29-04-82	Les tournois	277	04-03-82
• Origine et évolution de l'homme	287	06-10-82			
La route de la soie	307	09-03-83	PEUPLES ET CIVILISATIONS		
La sorcellerie hier et aujourd'hui	266	24-09-81	L'expansion des Arabes au Moyen Âge	26	14-12-78
Les voies navigables autrefois	193	31-11-77	Les Aztèques	221	29-03-79
La république de Weimar	214	14-12-78	Les Incas	213	16-11-78
			L' Islam	332	04-01-84
ANTIQUITÉ			• Un pèlerinage à la Mekke	228	20-09-79
Au temps de Babylone	2	28-09-67	• Le monde musulman aujourd'hui	337	08-02-84
Égypte			Les Mayas	224	10-05-75
• Images de l'Égypte antique	197	12-01-78	Les Mégalithes	61	24-09-70
• La religion de l'Égypte antique I	207	01-06-78	Nomades sahariens	120	29-11-73
• La religion de l'Égypte antique II	209	21-09-78	Un enfant de Papouasie	216	18-01-79
L' esclavage dans l'Antiquité	66	10-12-70	Les Sahéliens	245	12-06-80
Grèce					
• La vie publique dans la Grèce antique	45	04-12-69	AUTRES		
• La vie quotidienne à Athènes au siècle de Périclès	83	25-11-71	Qu'est-ce que le patrimoine ?	445	15-04-87
• L'agriculture en Attique au Ve siècle av. J.C.	194	17-11-77	Visite d'un monastère médiéval	424	08-10-86
Gallo-romain			Les barbares	440	04-03-87
• Les Gallo-romains	407	19-03-86	L' insécurité alimentaire dans le Tiers-monde	457	14-10-87
• Vaison: une ville gallo-romaine	217	01-02-79	L' année 1917	460	11-11-87
En Gaule avant César	82	11-11-71	La mythologie grecque	480	04-05-88
			L' invention des nombres	482	18-05-88
			La colonisation au XIXe siècle	472	02-03-88

HISTOIRE

secondaire - collégial - universitaire



- **HISTOIRE ET CIVILISATIONS / De la préhistoire à nos jours**, Michel Gohier et Luc Guay, histoire générale, 2^e secondaire (manuel, guide, cahier d'activités et corrigé du cahier)
- **100 ANS D'HISTOIRE DU MONDE DE 1880 À NOS JOURS**, Jean-Guy Daigle, sciences humaines, collégial et universitaire (manuel)
- **HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA**, Gilles Viens, Réal Tremblay, histoire nationale, 4^e secondaire (cahier d'activités et corrigé du cahier)
- **JE FAIS MON ATLAS HISTORIQUE**, Gérard Cachat, histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire (recueil de cartes)
- **À LA RECHERCHE DE MES RACINES**, Gérard Cachat, histoire nationale, 4^e secondaire (guide, manuel, corrigé du manuel, cahier d'exercices, corrigé du cahier)
- **CANADA: MON PAYS, MON HÉRITAGE**, Louise Bédard, Diane Racette, histoire du Canada, 7^e année (manuel, cahier, guide)



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

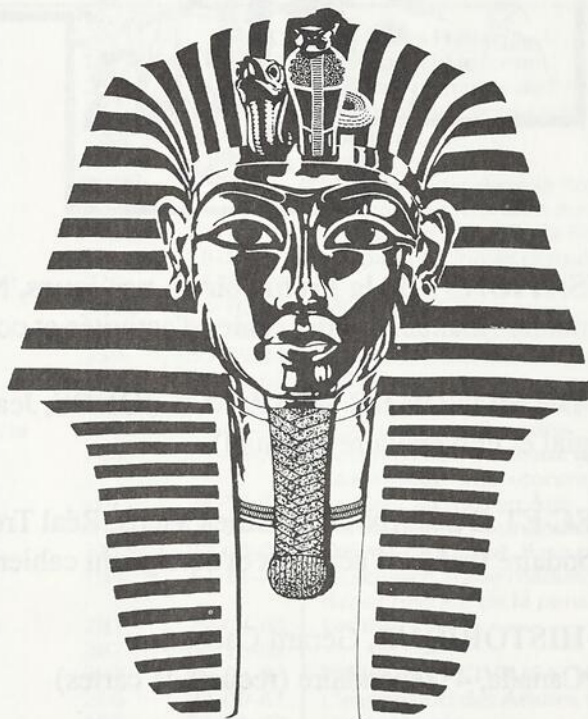
Construire une pyramide: Une première vidéocassette pour le secondaire II

Par: Michel Guay
Historien

Que ce soit dans le domaine de la culture ou même celui de l'enseignement, nombre d'intervenants se sont élevés contre la prépondérance de *l'image* qui semble dominer tous les aspects de notre univers culturel. Qu'il s'agisse des jeux vidéo ou de la publicité, des politiciens ou des médias d'information, l'image a envahi avec une facilité déconcertante les moindres recoins de notre existence. Il est vrai que les moyens modernes de communication, appuyés par une technologie sans cesse renouvelée, sont créateurs d'objets visuels des plus fascinants, autant pour les jeunes que pour les moins jeunes. Cependant, le reproche que l'on adresse à cette approche des choses concerne non pas l'image elle-même, comme produit, mais davantage son contenu, voire surtout, son absence de contenu.

Or, pourquoi, en tant qu'intellectuels, historiens ou enseignants, refuser d'utiliser cette culture de l'image, alors que nous n'avons qu'à lui donner le contenu dont nous avons besoin? C'est à partir de cette prémisse et convaincu de l'efficacité de l'image dans la transmission du savoir, ou le renforcement de certains apprentissages, qu'il y a quelques années, j'ai produit un logiciel racontant les divers aspects relatifs à la construction des pyramides d'Égypte. Or, malgré l'enthousiasme exprimé par les professeurs qui l'avaient vu au congrès de la SPHQ de 1986, s'est immédiatement posé le problème de son utilisation: nos gouvernements n'ayant pas livré la marchandise du mytique virage technologique, les professeurs ne purent utiliser le logiciel par manque d'ordinateurs. Point. Le Tiers-monde n'est pas qu'au Sud!

Ainsi, il fallait trouver un nouveau support pour rendre accessible le même type d'information, l'objectif étant de fournir aux professeurs du cours d'Histoire générale une série de capsules illustrant et complétant certains grands thèmes historiques abordés en classe. Le magnéscope s'avéra donc l'outil universel, l'instrument de diffusion le plus répandu et, détail non négligeable, facile d'usage.



Conservant mon projet initial de produire du matériel didactique par l'entremise de l'ordinateur, les années passèrent et, avec elles, l'amélioration des techniques informatiques. Aujourd'hui, l'infographie, la digitalisation d'images, ainsi que les transferts de l'ordinateur au vidéo ne sont plus le monopole des stations de télévision ou des grands studios de production. C'est ainsi que mon rêve

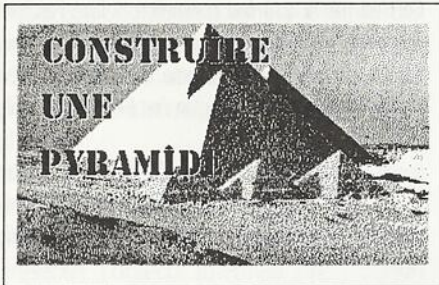
de mettre l'image au service de la culture fut atteint et que, dès la fin de mois d'août prochain, une première vidéocassette sera disponible pour les professeurs du secondaire II.

Construire une pyramide dure 27 minutes et se divise en 5 parties. La première présente la géographie générale de la vallée du Nil, avec le Delta, le Sinaï et la Haute vallée. La seconde situe chronologiquement la période des pyramides par rapport à l'ensemble de l'histoire pharaonique. La troisième s'intéresse plus en détail à la question de l'architecture funéraire en présentant les étapes historiques de l'évolution des tombes, de la préhistoire jusqu'à l'époque du pharaon Khoufou (Chéops), propriétaire de la première pyramide du plateau de Giseh. Cette partie sert surtout à illustrer les continuités architecturales reliant la pyramide avec le passé funéraire égyptien. Avec la quatrième partie, ce sont les étapes proprement dites de la construction de la pyramide de Khoufou qui sont abordées, du choix du site jusqu'à la construction des divers édifices faisant partie de l'ensemble funéraire de Giseh. Finalement, la cinquième partie présente divers aspects techniques relatifs à la construction d'une pyramide, dont l'outillage.

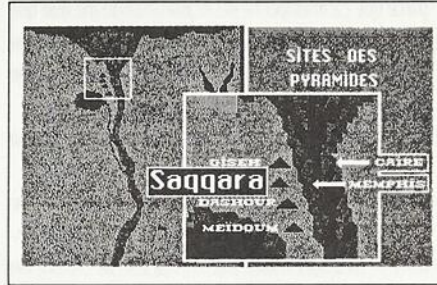
La capsule vidéo est évidemment commentée par un texte, sur arrière-fond musical. Ce texte sera disponible sur un fascicule accompagnant la cassette, de sorte que les professeurs pourront, selon leurs besoins, le rendre accessible à leurs élèves. *Construire une pyramide* sera présenté officiellement lors du prochain congrès de la SPHQ, au mois d'octobre prochain et sera disponible sur place. ♦

Quatrième secondaire:

Titre de l'unité d'enseignement: Histoire de l'Égypte ancienne



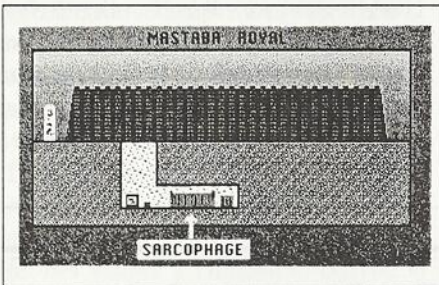
1: IMAGE TITRE



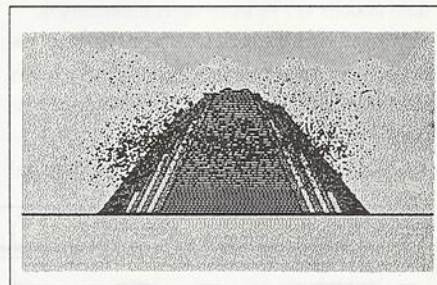
2: SITES DES PYRAMIDES



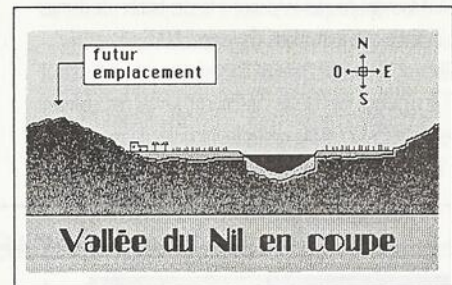
3: TOMBE PRÉHISTORIQUE



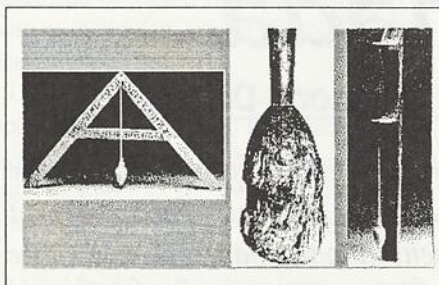
4: MASTABA ROYAL DE LA 1^{ère} DYNASTIE



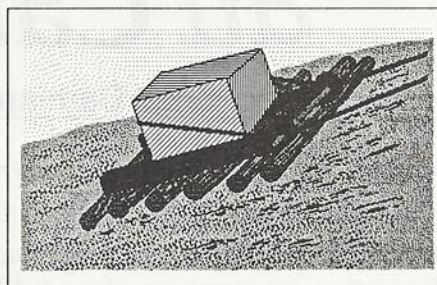
5: LA PYRAMIDE DE SNÉFROU QUI S'ÉCROULE...



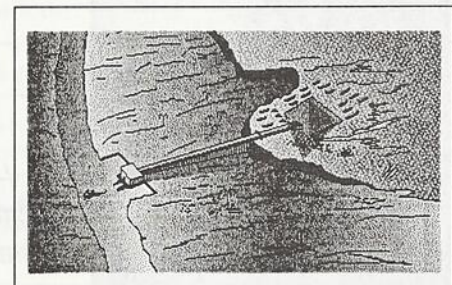
6: CHOIX DU SITE POUR LA PYRAMIDE DE KHOUFOU



7: QUELQUES OUTILS



8: LA MONTÉE D'UN BLOC SUR TRINEAU



9: LE COMPLEXE FUNÉRAIRE DE KHOUFOU ACHÉVÉ

QUELQUES IMAGES DU VIDÉO :
'CONSTRUIRE UNE PYRAMIDE'

Par: **Johanne Noiseaux**
St-Hyacinthe

L'épreuve d'appoint en Histoire 214

Je sais bien que mon article va susciter des vagues... de scepticisme, de désaccord ou d'approbation mais sûrement pas d'indifférence de la part de ceux et celles qui enseignent l'histoire en deuxième secondaire.

Quand j'ai appris que le ministère de l'éducation offrait une épreuve d'appoint en histoire cette année, en deuxième secondaire, cela m'a fait réfléchir sur ma situation d'enseignante, dans cette matière.

Bien oui! comme la majorité de mes consoeurs et confrères, j'arrive à la fin de l'année à bout de souffle, en réussissant de peine et de misère à couvrir les sept modules du programme...

Oui! je trouve que c'est dommage de ne survoler que ces modules quand nos jeunes veulent en savoir plus!...

Oui! souvent j'aurais tendance à laisser tomber le dernier module parce que je manque de temps! MAIS...

Parce qu'il y a une épreuve d'appoint en juin cette année et que je veux que mes élèves s'inscrivent, je vais certainement et sûrement couvrir encore mieux les modules du programme. Mais il y a plus encore: je trouve la formule d'épreuve

d'appoint intéressante. Pourquoi?

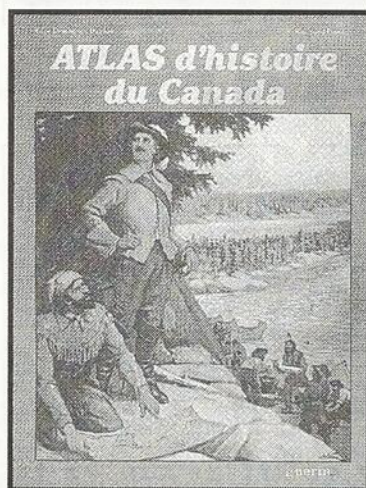
- parce que ça m'empêche de m'asseoir et de me dire que «ce n'est pas si grave de ne pas couvrir le programme au complet ou bien que le programme est trop long et que je n'arriverai jamais à passer au travers»...
- parce que ça me motive, que j'ai un défi de taille à relever...
- parce que mes élèves ont une première expérience face à une épreuve d'histoire en juin et que, lorsqu'en secondaire IV ils auront à faire face au vrai test, ils sauront (on en garde toujours des souvenirs, bons ou mauvais) à quoi ça ressemble un examen du ministère en histoire...
- parce que je peux voir où sont les failles du programme, quels modules sont les moins ou les mieux compris. Mais l'esprit d'analyse et de synthèse, qu'en fais-tu? me direz-vous. Oui, je sais qu'à cet âge il est en formation... mais comment le former si on ne fait jamais d'analyse et de synthèse!

Voilà l'occasion rêvée! Mais il faut faire attention!

L'épreuve d'appoint c'est la boucle qui ferme l'année scolaire. Ce n'est pas là qu'il faut commencer à faire l'analyse de documents, des lignes du temps, etc... mais il faut voir les résultats de cette épreuve comme la réponse de l'élève à savoir s'il a bien compris ce qu'on s'est évertué à lui inculquer tout au long de l'année.

Je n'essaie pas de vous vendre l'épreuve mais simplement vous donner mon opinion. L'épreuve est bien faite et ne pas avoir à en composer une à la fin de l'année, c'est fantastique! Non?

Je voudrais terminer cet article en soulignant qu'une épreuve d'appoint ça me remotive, ça m'empêche de «m'encroûter», ça me pousse dans le dos et ça me fait du bien. La seule chose que je trouve déplorable c'est le temps effroyable (4 ans) qu'on met entre chaque présentation d'épreuve d'appoint. Il me semble qu'à tous les deux ans, une épreuve de ce genre serait souhaitable... et en analysant les résultats, les responsables du programme pourraient peut-être voir pourquoi on est si essoufflé! ♦



ISBN-2-7601-2303-0
(160 p.) 22,95\$



guérin Montréal
Toronto
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
(514) 842-3481

ATLAS d'histoire du Canada

Luce Deschênes Damian • Raymond Damian

Les grands faits qui ont marqué notre histoire ont été groupés en quatre thèmes: les explorations, les guerres et les découpages politiques, l'occupation et la mise en valeur du territoire, et le rayonnement canadien dans le monde. Cette approche a comme avantage majeur d'allier harmonieusement l'ordre chronologique, l'extension territoriale, les rapports entre les événements et la mesure de l'activité humaine, tout en atteignant bien les cibles proposées par les programmes d'éducation.



Quatrième secondaire: le module 7 en début d'année

Par: **Nathalie Boulay**
École secondaire Vaudeuil

Il y a 2 ans, les enseignants de la C.S.R. de Vaudeuil-Soulanges ont modifié l'ordre des modules du programme d'études Histoire du Québec et du Canada. Ce qui explique que le module 7 est enseigné en début d'année scolaire.

Deux extraits du guide pédagogique avaient suscité, auparavant, de nombreuses réflexions. Il est écrit à la page 105, «... on (y) gagnerait à présenter l'objectif intermédiaire 7.3.3 au début de l'année, afin de l'approfondir tout au long du programme.» Et un peu plus loin, «D'autre part, rien n'interdit de présenter l'objectif intermédiaire 7.3.2 au début du programme.» Ces extraits furent l'amorce d'un cheminement fort intéressant. Notre questionnement porta d'abord sur les intérêts des élèves.

D'une part, le module 7 les touche directement, car c'est leur histoire, celle leurs parents et grands-parents. Ce module leur permet de prêter des visages à l'histoire et comme le disait avec justesse André Lefebvre: «Pour comprendre une chose, en histoire comme en tout, il faut d'abord qu'elle soit à ma portée. Encore cela ne suffit-il pas. Il faut aussi que la chose ne m'indiffère point. Plus, qu'elle m'intéresse.»⁽¹⁾

D'autre part, le module 7, pourtant le plus important du programme, subissait, en étant enseigné à la fin de l'année, des coupures de temps «souvent légitimes» qui provoquaient un apprentissage à vive allure, dégénérant en perte d'intérêt de la part des élèves.

L'analyse de ces 2 facteurs influença notre décision. Le module 7 dans sa totalité devait être enseigné en début d'année. Les avantages de ce procédé sont nombreux bien qu'il y ait quelques inconvénients.

Avantages pour l'enseignement

- présente une mise en situation pour l'ensemble de l'année scolaire.
- favorise une utilisation de moyens audiovisuels plus nombreux.
- permet de couvrir plus adéquatement le module le plus important du programme.
- créé un climat propice aux modules subséquents.

- facilite l'accessibilité aux éléments de continuité et de rupture.
- privilégie la planification de la révision-synthèse de fin d'année.

Avantages pour l'élève

- l'intéresse à l'histoire dès le début des cours.
- l'incite à suivre l'actualité tout au long de l'année.
- le stimule dans sa créativité par l'activité-synthèse: fabrication d'affiches.
- éveille sa curiosité puisque la maison devient «source de documentation».

Inconvénients

- empêche les révisions «blitz», «spirale», et «béquille». (voir **TRACES**, vol. 28, n° 2, mars-avril 1990, p. 17)
- exige une récupération intensive auprès de l'élève provenant, en cours d'année, d'une

autre commission scolaire, élève qui, de surcroît, est souvent en situation de démotivation.

Malgré les quelques inconvénients pour l'élève et l'enseignant, il n'en demeure pas moins que cette modification apportée à l'ordre des modules du programme d'histoire de 4e secondaire, est une réussite. L'élève, en effet, qui est le coeur de nos préoccupations, a des réactions extrêmement positives, face au module 7 présenté en début d'année, et son attitude face au cours d'histoire s'en trouve changée favorablement. C'est la raison pour laquelle l'équipe des enseignants de notre commission scolaire a décidé de reconduire ledit changement pour une troisième année. ♦

⁽¹⁾ Lefebvre, André. *Pédagogie de l'histoire. Pédagogie. Cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire.* Montréal, Guérin, 1978. 175 pages, p. 13.

MODULE 7

Le Québec contemporain (1939 à nos jours)

Objectif général

À la fin de ce module, l'élève devrait comprendre les principales transformations de la société québécoise de 1939 à nos jours.

Objectifs terminaux

7.1 Analyser certaines répercussions de la Seconde Guerre mondiale sur le Québec.

7.2 Analyser l'opposition qui existe entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste.

7.3 Caractériser la Révolution tranquille et les années suivantes.

Objectifs intermédiaires

7.1.1 Montrer la participation du Québec à l'effort de guerre.

7.2.1 Exposer divers changements qui rendent compte de l'évolution sociale du Québec au cours de la période.

7.3.1 Décrire les principales transformations survenues au Québec entre les années 1960 et 1970.

7.1.2 Décrire les diverses réactions des Québécois à la conscription.

7.2.2 Identifier certains éléments traditionnels de la société québécoise.

7.3.2 Décrire certaines manifestations de la diversité culturelle du Québec.

7.1.3 Distinguer, parmi les politiques du gouvernement québécois, celles qui sont influencées par le contexte de la guerre.

7.2.3 Interpréter les principales politiques duplessistes en fonction des tiraillements de la société québécoise de l'époque

7.3.3 Commenter certains grands débats qui ont marqué la société québécoise depuis la Révolution tranquille.

Au fil du temps: La radio au service de l'histoire

Par: **Pierre Lambert**
Réalisateur, Radio-Canada

La radio de Radio-Canada s'intéresse depuis belle lurette à l'Histoire. En fait, notre radio nationale est un témoin fidèle, depuis sa création en 1936, des grands événements qui agitent la planète. On y raconte l'Histoire au jour le jour, l'Histoire au présent; mais on tente également d'y faire revivre les personnages et les époques qui ont compté dans l'évolution de l'humanité.

LES SÉRIES RADIOPHONIQUES

Grande et petite histoire font encore bon ménage sur les ondes de Radio-Canada. Plusieurs se souviennent de certaines grandes séries radiophoniques sur «la révolution tranquille», sur «l'histoire des religions», sur «la vie quotidienne des québécois durant la seconde guerre mondiale» ou sur «l'histoire de l'éducation au Québec». C'est d'ailleurs cette formule de longues séries sur un sujet particulier que nous privilégions au réseau FM de Radio-Canada, jusqu'en septembre dernier.

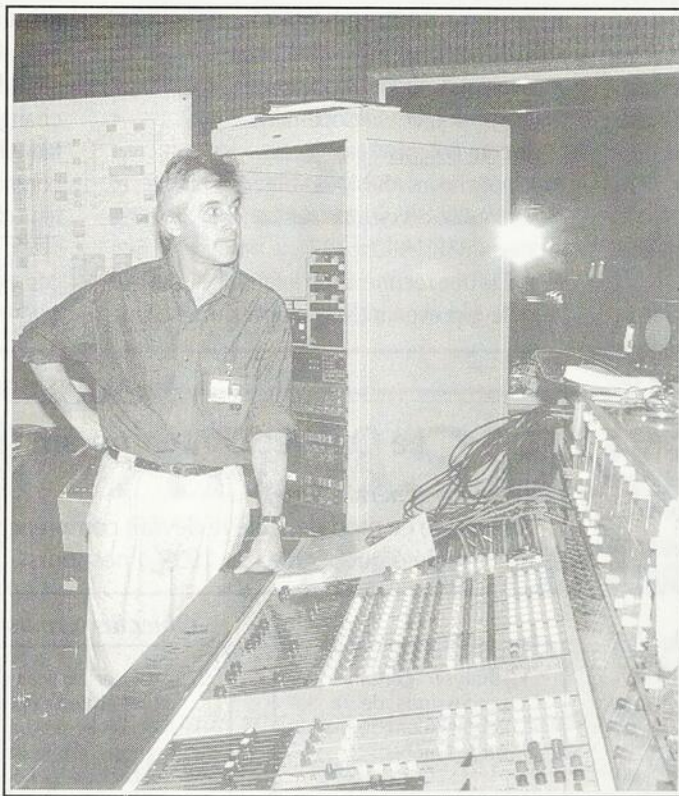
Mais les habitudes d'écoute ayant évoluées, il devenait de plus en plus difficile d'intéresser un vaste auditoire à un thème précis développé parfois durant une vingtaine de semaines. Il fallait donc que nous nous adaptions au changement.

LE MAGAZINE

C'est pour mieux répondre aux besoins de l'auditoire que fut mis sur pied le

magazine radiophonique hebdomadaire, diffusé le jeudi, entre 11 heures et midi, sur toutes les stations du réseau FM Stéréo de Radio-Canada.

Chaque semaine, depuis septembre 90, l'animateur André Champagne et le réalisateur Pierre Lambert présentent, en



PIERRE LAMBERT

Le réalisateur Pierre Lambert s'est intéressé à l'Histoire particulièrement durant ses années de collège classique à Trois-Rivières. Il eut comme professeur Jacques Lacoursière avec qui il réalisera plus tard plusieurs séries d'émissions radiophoniques: «La vie quotidienne des Québécois de 1939 à 1945», «On appelait ça la Dépression», «Les Patriotes de 1837-1838», «La révolution française à la mode de chez nous».

Pierre Lambert a également signé des séries historiques avec Hélène Sarasin et Charles Larochelle de Québec: «Derrière le terrorisme», «Visages de l'Europe de l'est», ainsi qu'avec André Champagne: «1919-1939, une paix illusoire».

C'est cette fructueuse collaboration avec André Champagne qui a donné le coup d'envoi d'AU FIL DU TEMPS, le magazine.

compagnie de leurs collaborateurs Richard Salesses, à Paris, et Charles Larochelle, à

Québec, une variété d'entrevues, sur les sujets les plus divers, avec des invités triés sur le volet.

UNE APPROCHE RADIOPHONIQUE DIVERSIFIÉE

AU FIL DU TEMPS propose des biographies de personnages historiques sous forme d'entrevue avec les auteurs, des débats entre historiens qui interprètent différemment un problème historique, des entretiens avec les historiens de nos universités et d'ailleurs, des extraits de conférences, l'arrière-plan historique des grandes questions d'actualité, des mini-séries, des face-à-face, des reportages.

DES INVITÉS PRESTIGIEUX

Jean Lacouture,
René Durocher,
Dale C. Thompson,
André Castelot,
Neil Sheehan,
Hubert Monteilhet,
Claude Sutto,
Robert Guillain,
Marcel Trudel,
John Dickinson,
Marc Ferro,
Henri Troyat...

À VENIR AU FIL DU TEMPS

La présente saison d'AU FIL DU TEMPS se termine le 20 juin 91. Cet été, André Champagne et Pierre Lambert présenteront les interviews, entretiens et témoignages les plus intéressants, en reprise, selon l'intérêt manifesté par les auditeurs. Puis, en septembre 91, la saison

régulière reprendra avec du nouveau matériel. À ce sujet, les artisans de l'émission préparent actuellement une série d'interviews à Paris avec les Duroselle, Delumeau, Corm, Gallo, Artaud, ... mais gardons les surprises pour la prochaine saison.

SUGGESTIONS

Professeurs d'Histoire qui lisez ces lignes, faites part de vos idées, de vos commentaires. Suggérez les sujets qui vous intéressent. Écrivez directement à l'émission: AU FIL DU TEMPS, Radio-Canada,

1400, boulevard René-Lévesque est, 15^{ème} étage, Montréal (Québec) H2L 2M2. ♦

DES PERSONNAGES

FASCINANTS

Isabelle de Castille,
Lionel Groulx,
Jeanne d'Arc,
Hassan II roi du Maroc,
Joseph Fouché,
Charles de Gaulle,
Alexandre II
le tsar libérateur,
Fernand Braudel,
Les Jésuites,
Jules Michelet,
Nicolas II...



DES ÉVÉNEMENTS
IMPORTANTES

La guerre du Vietnam,
La France sous Pétain,
l'URSS en Afghanistan,
Octobre 70
au Québec,
Tokyo après
Pearl Harbour,
Mai 68 en France,
les bases historiques
du conflit Iraq-Koweït,
le 28^e congrès annuel
de la SPHQ...

DE GRANDES
ÉPOQUES

La dynastie
des Habsbourg,
l'Égypte des pharaons,
l'évolution de la guerre
depuis Napoléon,
Alexandrie à l'aube
du christianisme,
les origines de la
construction européenne,
l'esclavage au Canada
au XVIII^{ème} siècle,
la préhistoire...

ANDRÉ CHAMPAGNE

L'historien André Champagne enseigne au Collège Brébeuf depuis 1978.

Il avoue volontiers avoir été influencé
par Michel Brunet (...dont il fut l'assistant),
par Louis Michel et par Luc Duhamel.

Auxiliaire d'enseignement à l'Université de Montréal de 1979 à 1983,
André Champagne prononce régulièrement des conférences depuis 1983.
Ses sujets préférés vont de l'URSS à la politique extérieure américaine,
en passant par les philosophes du XVIII^{ème} siècle
et la révolution française, les ultramontains et la société québécoise,
et les origines historiques de l'antisémitisme.

André Champagne considère la radio comme un excellent moyen
de communiquer sa propre passion pour l'Histoire.

ANECDOTE

Un professeur
d'histoire
dans un cégep
de Montréal demande
à ses étudiants
d'écouter une émission
d'AU FIL DU TEMPS
dans le mois
et d'en faire
un rapport écrit
(sujets, invités, thèmes
traités, etc...).
Et ça marche!

**POUR FAIRE
AIMER L'HISTOIRE
EN FACILITANT ET
EN SIMPLIFIANT
SON APPRENTIS-
SAGE:**

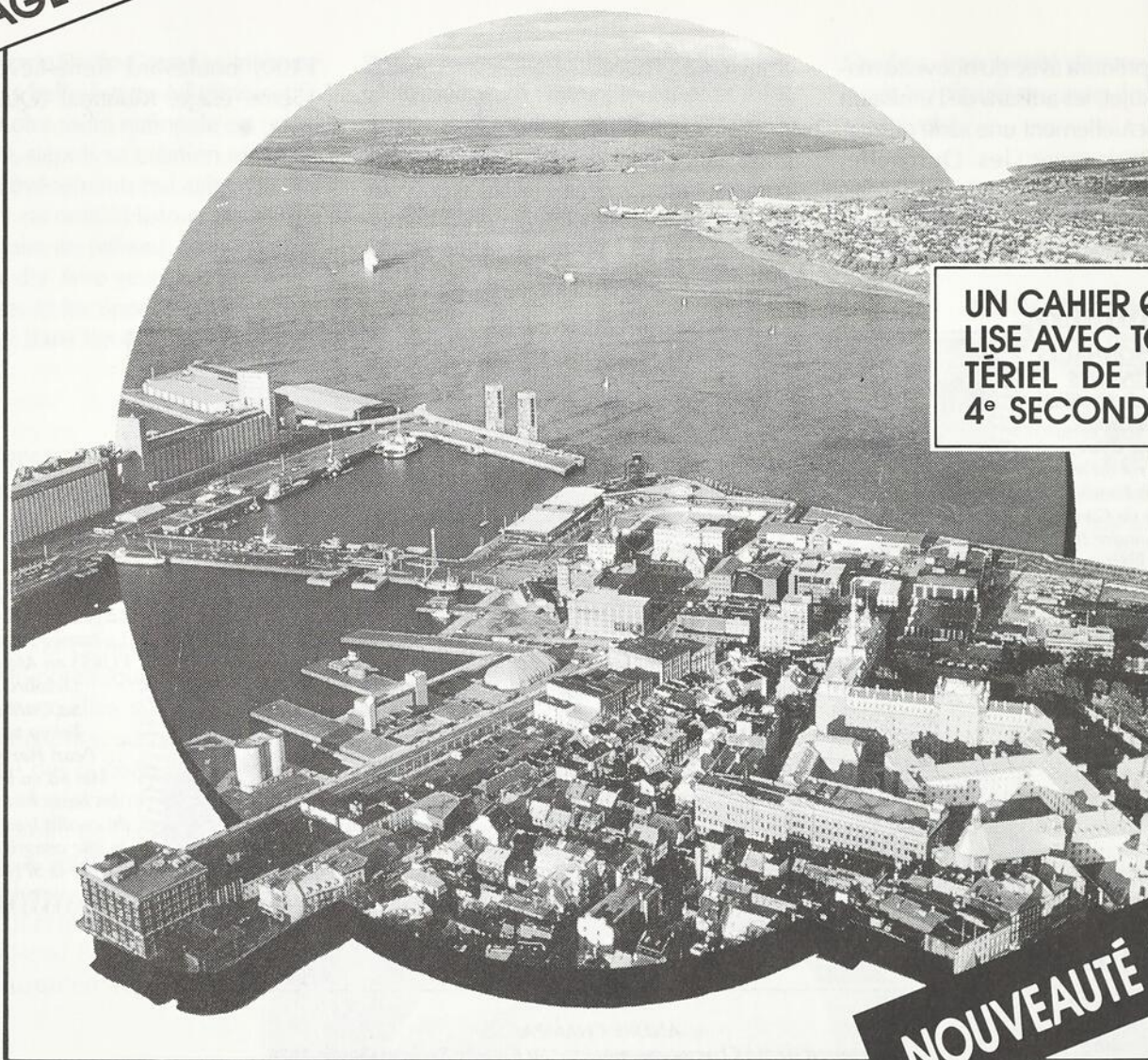
CAHIER

D'APPRENTISSAGE

Denise Monette

Louise Charpentier

À LA DÉCOUVERTE DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA



**UN CAHIER QUI S'UTI-
LISE AVEC TOUT MA-
TÉRIEL DE BASE DE
4^e SECONDAIRE**

NOUVEAUTÉ 91

Un cahier MOTIVANT conçu pour

- bien couvrir le programme de 4^e secondaire (15 unités, 7 modules, histoire thématique)
- faire pratiquer les habiletés de base, la description et surtout l'analyse et la synthèse
- préparer l'élève aux épreuves ministérielles de fin d'année

- Cahier illustré, feuilles trouées
- Corrigé avec réponses couleur



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

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

Une bonne pâte

Au moment où la Couronne britannique, ébranlée par la perte de la plupart de ses colonies d'Amérique et sollicitée par ceux qui, pour lui rester fidèles, avait poussé le sacrifice jusqu'à s'exiler dans cette partie de l'Empire habitée par les anciens sujets de «l'ennemi héréditaire», décidait, par l'Acte constitutionnel, de diviser le Canada, naissait, dans un petit village de Normandie, celui qui devait devenir un des meilleurs ambassadeurs que la France ait produits.

Il y a, cette année, deux cents ans de cela, et notre héros possède toujours une renommée enviable, et qui plus est, en pleine expansion. Au cours des siècles, de nombreuses émules sont apparues, mais jamais l'une d'elles n'a réussi à s'approcher de façon quelque peu digne de mention du modèle. Il est et restera inégalable.

À l'époque où notre héros voit le jour, la France est en pleine révolution. Le roi, Louis XVI, est sur le point de perdre la tête, entraînant dans son destin, la reine Marie-Antoinette et un bon nombre d'institutions dont l'Église. Les prêtres qui refuseront de s'allier avec les forces montantes — et mouvantes — qui dominent la scène politique, risquent leur vie. Certains, acceptant peut-être de tendre la joue, mais sûrement pas le cou, préféreront prendre la clé des champs et s'évaporer dans la nature, histoire de laisser le temps faire son oeuvre et se calmer les esprits.

L'un de ces prêtres réfractaires jouera un rôle important dans notre histoire. Réfugié chez des paysans du pays d'Auge, il rencontre un jour Marie Harel, jeune paysanne des environs. Le religieux et la laitière sympathisent, il se confie leurs espoirs, échangent des secrets et, un beau matin, la jolie fermière — les spécialistes

ne le précisent pas, mais les mères de héros sont toujours jolies; tout le monde sait ça — présente notre héros au monde ébahi.

On connaît peu de choses sur les premières années d'existence de celui dont nous célébrons le deux centième anniversaire, sinon qu'il présentait des qualités si exceptionnelles, que toute la région l'adopta comme représentant alors qu'il était encore très jeune.

C'est grâce au développement du chemin de fer, cependant, que sa carrière internationale prit son envol. On le retrouve d'abord à Paris. De là, il gagne les pays environnants, puis voyage dans toute l'Europe. Partout il est acclamé, adopté; on le présente comme le meilleur représentant connu de son pays d'origine. Il semble au sommet de sa gloire.

Mais le destin veillait sur notre héros. En 1863, alors que l'on aurait pu croire sa carrière terminée, l'empereur Napoléon III le réclame à Paris et exige qu'il apparaisse régulièrement à sa table. À partir de ce jour, sa renommée dépasse les frontières continentales; c'est le monde entier qui lui ouvre les bras.

Cet ambassadeur au destin si extraordinaire présente pourtant de bien curieuses caractéristiques dont la principale est la rondeur. Doté d'un teint blanchâtre qu'il doit au lait cru dont sa mère l'a abreuvé, il possède, de plus, un peau duveteuse que d'aucuns qualifient même de fleurie.

On dit de lui que c'est «une pâte molle» et qu'il est parfois coulant; mais on attire aussi l'attention sur son côté raffiné, bien que l'on affirme qu'il ne l'est qu'en surface et que l'on insiste sur son peu de fermeté intérieure.

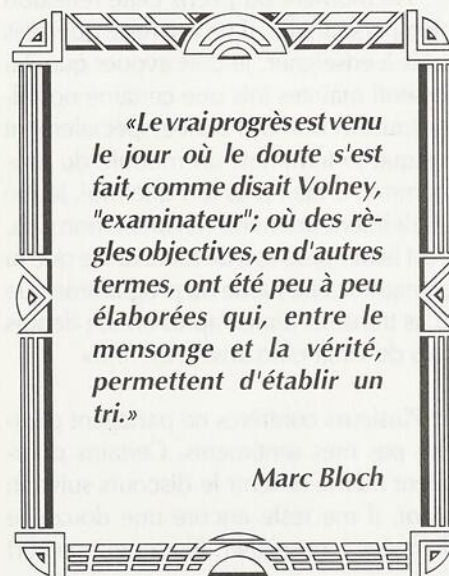
Côté gastronomie, c'est au dessert et lors d'un casse-croûte qu'il est le plus à son aise. Il adore le pain et, pour ce qui est du vin, il ne faut lui présenter rien de moins que du Bordeaux, du Médoc, du Dão ou du Chianti. Quant à la bière, c'est celle de type «lager» qu'il préfère.

Voilà tout ce que l'on peut dire à son sujet.

On peut s'étonner, après cette description, que le nom de notre héros soit, de nos jours, sur toutes les lèvres et qu'il charme encore tous les palais. On peut aussi se réjouir que des législations locales tentent, sous prétexte de salubrité publique, d'atténuer sa popularité.

On changera d'avis, cependant, quand on saura que le héros du jour, cet ambassadeur inégalé, celui que je vous invite à célébrer est... le Camembert.

Bon appétit! ♦



Par: **Guy Caron**
Polyvalente Calixa-Lavallée - CECM

Enseigner l'histoire

Avec l'urbanisation qui a remplacé le mode de vie rurale d'avant le début de notre siècle, fini de travailler jusqu'à la fin de ses jours. On a eu la retraite obligatoire à soixante-cinq ans; et, depuis quelques années, il est loisible, à de plus en plus de professeurs, de déterminer le moment de leur retraite. On devient maintenant plus libre d'envisager et d'organiser cette toute nouvelle orientation de notre vie future. Cette évolution sociale nous a ouvert une porte. Face à cette liberté et selon les circonstances, on se sent obligé de se questionner sur le sens du travail qu'on abandonne et sur celui de la retraite qui arrive.

Face à la retraite qui arrive, il me semble que ce sera d'abord comme une «lune de miel», un long congé qui ne se terminera pas à la fin d'août. Cette période plus ou moins longue d'enchantement terminée, je sais que je devrai m'ajuster à ma nouvelle façon de vivre, prendre de nouvelles orientations, faire face à certains désenchantements, acquérir une stabilité qui deviendra permanente.

Au moment où j'écris cette réflexion bien personnelle, il ne me reste que trois mois à enseigner. Je dois avouer que j'ai ressenti maintes fois une certaine nostalgie tout au cours de l'année; spécialement lorsque je terminais un module du programme. C'était plus fort que moi. Je me disais intérieurement: «Eh bien! mon gars, c'est la dernière fois de toute ta vie que tu enseignes cette partie du programme que tu as transmis année après année depuis plus de vingt-cinq ans. C'est fini!»

Plusieurs confrères ne partagent peut-être pas mes sentiments. Certains pourraient même se tenir le discours suivant: «Moi, il me reste encore une douzaine d'années à enseigner. Si ça peut passer!

Ma retraite, je sauterai dessus à pieds joints, sans hésitation et sans amertume; je l'attends avec impatience, année après année.»

Mais disons-nous bien que lorsque ce grand moment arrivera, peut-être changeront-ils leur opinion actuelle. Quand on y est, ce n'est plus pareil.

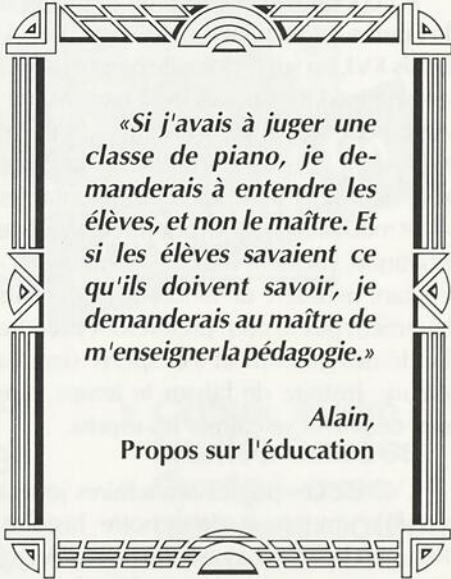
Ça me fait penser à un couple qui a décidé de prendre de belles vacances et de faire garder ses jeunes enfants. L'euphorie provoquée par la préparation des vacances, par l'étude de l'itinéraire, l'achat des billets d'avion, est à son comble jusqu'au jour du départ. Ce jour où vous devriez être le plus heureux ne devient-il pas, finalement, celui le plus triste, au moment précis où vous devez vous séparer de vos enfants? Vous ressentez un pincement au coeur qui freine votre euphorie du début; mais cette sensation n'est pas assez puissante pour vous faire annuler votre voyage.

Qu'on le veuille ou non, la réalité nous tenaille. On n'abandonne pas un style de vie que l'on a adopté depuis plus de trente ans, sans ressentir quelques pointes de nostalgie.

Quand on est passionné pour une matière comme l'histoire et qu'on a eu la chance de l'enseigner pendant près d'un quart de siècle, cette passion se transmet chez un bon nombre d'élèves. Ils ont un sixième sens pour ça. À certains moments, on les sent vraiment intéressés, captivés. C'est un des plus beaux privilèges que nous accorde l'enseignement d'une telle matière, que de pouvoir palper l'attention des élèves. Cette satisfaction, l'enseignant qui prend sa retraite la perd; comme l'artiste qui, dans ses vieux jours, se remémore les plus beaux rôles qu'il a tenus au

théâtre et qui éprouve la nostalgie de sentir le pouls du public vibrer pour ses personnages.

Que voulez-vous, toute bonne chose a une fin. La transition entre le travail et la retraite n'est pas pour moi une question d'adaptation financière. L'enseignement de l'histoire m'a apporté la satisfaction de bon nombre de mes besoins d'être humain; et c'est ce qui est le plus déchirant, car ces besoins me suivront à la retraite et il me faudra les satisfaire. Je cesserai d'être un travailleur rémunéré, mais je ne cesserai jamais d'être un humain. Espérons que tout s'atténuera avec les années. ♦



«Si j'avais à juger une classe de piano, je demanderais à entendre les élèves, et non le maître. Et si les élèves savaient ce qu'ils doivent savoir, je demanderais au maître de m'enseigner la pédagogie.»

*Alain,
Propos sur l'éducation*

algie de
pour ses

chose a
rail et la
question
prement
ction de
être hu-
chirant,
traite et
aid'être
e cesse-
ons que



Bibliothèque nationale
du Québec - Depot legal
1700, rue Saint-Denis
Montreal (Québec)
H2X 3K6