

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962

ISSN 0225-9710

Volume 49, no 1/hiver 2011

L
e
par
soci
spe
Ind
Tun
scu
His
La
kyp
pro
dyn
ou
mer
mer
sec
Ad
131
Lor
llem
Con
La
Bou
Cor
Sor
Imp
car
Pub
Lan
Ab
Lou
Dep
En
Dan
Nir
gar
Par
Tar
his
Ab
Ind
Re
Un
dir
qu
Les
su
que
dir
des
G
Le
y
20

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

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

Adresse postale de la revue :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (450) 628-6007
llamontagne@cslaval.qc.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Josiane Lavallée

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression : Impression Paragraph, 8210 Route Transcanadienne, Saint-Laurent, Québec

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca

Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle@mediom.qc.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : février 2011

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

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

Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

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

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 231 articles numérisés de *TRACES* (1986 à 2010). Visitez-le :

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

Revue de la SPHQ.
TRACES est indexée
dans REPÈRE depuis 1989.



Marcel Trudel



ASSEMBLÉE
NATIONALE



Photo de la couverture : «Sérénité hivernale», Wakefield, Québec, au printemps 2007. © Jean-Claude Richard. Wakefield est un village situé sur la rive occidentale de la rivière Gatineau, dans la région de l'Outaouais. Fondé en 1830 par des immigrants irlandais, écossais et anglais, il tire son nom de la ville de Wakefield dans le West Yorkshire, en Angleterre.

IN MEMORIAM / GRAFFITI

- 3 • MARCEL TRUDEL, 1917-2011, par la rédaction de *TRACES*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- 4 • LONGÉVITÉ, PÉRENNITÉ, STABILITÉ, par Laurent Lamontagne

TEMPS FORTS

- 5 • LE VOLUME 48 EN UN COUP D'ŒIL, N^{OS} 1, 2, 3, par la rédaction de *TRACES*

- 7 • RAPPORT D'ACTIVITÉS DE LA SPHQ, 2009-2010, par la présidence

- 11 • LE 48^E CONGRÈS EN PHOTOS..., par la rédaction de *TRACES*

- 12 • LA SPHQ À PARIS, par Laurent Lamontagne

- 20 • L'ABÉCÉDAIRE DE L'APHG, par Laurent Lamontagne

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE / PÉDAGOGIE

- 22 • RECHERCHE SUR LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES SAE, par Béatrice Ghetler, étudiante diplômée du baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- 30 • POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'ANALYSE DES CONTENUS ET DES USAGES DES MANUELS D'HISTOIRE AU SECONDAIRE, par Marc-André Éthier, Université de Montréal, David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- 38 • TRAITÉ DE DIDACTIQUE. FONDEMENTS ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire

PROGRAMMES D'ÉTUDES

- 41 • LETTRE DE LA SPHQ À MME LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, par le conseil d'administration

L'HISTOIRE

BIOGRAPHIE

- 43 • WINSTON LEONARD SPENCER-CHURCHILL, par Laurent Lamontagne

DIVERS

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



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

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, QC, J4J 3X1 (450) 628-6007

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

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

Nom : Prénom :ou
Nom de l'organisme :

ADRESSE

N° rue :
Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

TÉLÉCOPIE :

COURRIEL :

FONCTION

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

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

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

RÉGION ADMINISTRATIVE

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

COTISATION ANNUELLE

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

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :
Montant : Chèque Mandat Comptant
Expédition : carte : Reçu pour fin d'impôts

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

MARCEL TRUDEL, 1917-2011

LAURENT LAMONTAGNE

RÉDACTION DE *TRACES*

C'est au moment de terminer ce numéro que j'ai appris le décès de Marcel Trudel, le 11 janvier dernier, à 93 ans. Auteur d'une quarantaine d'ouvrages et grand spécialiste de l'histoire de la Nouvelle-France, Marcel Trudel a consacré sa vie entière à «réécrire» l'histoire de la Nouvelle-France afin de mettre au rancart la vision empirique, patriotique et pieuse présentée par les livres et manuels d'histoire du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle. Son ouvrage sur l'existence de l'esclavage au Canada français avait suscité toute une controverse lors de sa parution en 1960. En octobre 1962, à la fondation de la SPHQ, il avait en quelque sorte agi en tant que président d'assemblée.

In memoriam

Marcel Trudel avait débuté sa carrière en Lettres, souhaitant devenir romancier. Son premier roman, *Vézine*, avait obtenu le prix David en 1945. Sa thèse de doctorat sur l'influence de la pensée de Voltaire au Canada l'avait mené à l'Université Harvard pour des recherches qui s'étaient avérées déterminantes pour entreprendre une carrière d'historien.

Il a d'abord enseigné à l'Université Laval, de 1947 à 1965, puis à l'Université d'Ottawa, de 1966 à 1982. En 2008, il obtenait la plus haute distinction honorifique du pays, le grade de Compagnon de l'Ordre du Canada, et en 2004, la plus haute distinction du Québec, celle de Grand officier de l'Ordre du Québec.

Son plus grand regret demeurera l'impossibilité de terminer son *Histoire de la Nouvelle-France* en dix volumes entreprise aux éditions Fides (seulement 5

volumes sont parus, pendant qu'un sixième a été rédigé par l'historien Guy Frégault).

Né en Mauricie, à Saint-Narcisse-de-Champlain, il avait créé en 1999 une bourse de 1000\$ pour aider chaque année un ou une jeune étudiante de son lieu de naissance à poursuivre des études supérieures. Le nom de la bourse honorait la mémoire de Théodore Baril et Mary Trépanier, ses parents adoptifs. En 1988, déjà, l'Université d'Ottawa en avait créé une autre, du nom de Marcel Trudel, pour récompenser des finissants en histoire ayant obtenu d'excellents résultats académiques.

Né en 1917, il a vécu à Rigaud, Sillery, Aylmer, Longueuil, Boucherville, avant de décéder le 11 janvier d'un cancer généralisé, à Longueuil. Il laisse dans le deuil ses enfants Jeanne, Madeleine et Marc, six petits-enfants, six arrière-petits-enfants, sa collabora-

trice, l'historienne Micheline D'Allaire, de nombreux neveux, ses anciens étudiants, nombreux, ainsi que tous les passionnés d'histoire et de généalogie du Québec. Merci à M. Jean-Philippe Rheault, son petit-fils.

La Société des professeurs d'histoire du Québec offre toutes ses sympathies à sa famille et vous invite à visiter le site web de Marcel Trudel:

www.marceltrudel.ca

Graffiti

Ne me reste que quelques lignes pour vous présenter ce numéro de l'hiver 2011. J'attire votre attention sur deux articles de la rubrique TEMPS FORTS, suite à la rencontre de la SPHQ avec nos collègues de France à Paris, en novembre dernier, et sur une lettre de la SPHQ à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Si vous le voulez bien, dédions ce numéro de *TRACES* à Marcel Trudel, un être de chair et d'os.

Écrivez-nous!

TRACES se fera un plaisir de publier les commentaires et les analyses de ses lecteurs. Si le texte est retenu par le comité de rédaction, il communiquera avec son auteur. Nous vous suggérons d'utiliser votre courriel (ou un autre support électronique) et d'envoyer vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes. La prochaine parution sera celle du printemps 2011.

Date de tombée: 15 mars.

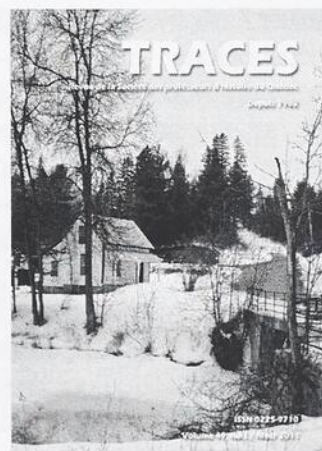


Photo de la couverture

«Sérénité hivernale», Wakefield, Québec, au printemps 2007. Photo de Jean-Claude Richard, tous droits réservés. Wakefield est un village situé sur la rive occidentale de la rivière Gatineau, à la croisée de la rivière La Pêche, dans la région de l'Outaouais. Le village, ainsi identifié du nom de la ville de Wakefield dans le West Yorkshire, au centre-nord de l'Angleterre, forme maintenant l'extrémité sud de la municipalité de La Pêche, et fut fondé en 1830 par des immigrants irlandais, écossais et anglais.

LONGÉVITÉ, PÉRENNITÉ, STABILITÉ

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENTENCE DE LA SPHQ

Comme je l'écris souvent ici, le cycle recommence, le 49^e. On peut donc parler pour la SPHQ de longévité et de pérennité, mais aussi de stabilité. Plusieurs membres du conseil d'administration sont là depuis un bon bout de temps, et d'autres renouvellent régulièrement ses forces : Pascal Debien et moi-même, depuis 2004; Félix Bouvier, depuis 2005; Josiane Lavallée et Madeleine Vallières, depuis 2006; Raymond Bédard, François Garceau et Tommy Jacob, depuis 2009; enfin, Laurie Fortin, depuis 2010. Ce sont là fondamentalement des enseignantes et des enseignants, comme vous, comme moi. Alors si vous souhaitez vous impliquer dans des activités visant la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec, vous êtes le bienvenu. C'est là une noble mission. Ceci dit, à quoi peut-on s'attendre ou que peut-on discerner à l'horizon 2011?

La Francofête en éducation

Comme l'enseignement de l'histoire, la langue française est mise à mal au Québec, et je n'ai pas à peser mes mots. Il faut donc saluer l'initiative du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) et de sa directrice générale, Mme Louise Trudel, pour la promotion de la Francofête en éducation, qui aura lieu du 4 au 27 mars 2011, et s'y impliquer. La SPHQ le fait, à tous les ans, en la faisant connaître par ses médias d'information et en étant présente à la remise de prix. Consultez le site web du CPIQ pour plus de détails.

Progression des apprentissages, bulletin

La progression des apprentissages au secondaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances

que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et des enseignants pour vous aider à planifier votre enseignement et les apprentissages que feront vos élèves. De plus, sur le site web du ministère, vous trouverez des précisions concernant les liens entre les compétences et les connaissances et constaterez qu'il exprime bien sa volonté de vous rappeler les deux fonctions de l'évaluation, votre rôle en classe et les interventions que vous devez faire auprès des élèves en difficultés d'apprentissage (ne pensez plus à les signaler, ça devient de plus en plus ardu d'obtenir des services et ce le sera encore plus avec la nouvelle entente survenue en 2010). Plus sérieusement, dans une perspective de formation continue, consultez plutôt le

chapitre 5 du *Traité de didactique* de Robert Martineau, ouvrage que Jean-Claude Richard présente ici à la p. 38.

Enfin, des documents d'information ont été produits pour les parents, le personnel enseignant et les directions d'école à propos de l'entrée en vigueur du bulletin unique, qui sera implanté dans les écoles à compter de septembre prochain. Au printemps, des sessions de formation pour les enseignantes et enseignants sont prévues, dans le cadre de nos journées pédagogiques.

Relations avec le MELS

À travers les années, les relations avec le MELS se sont détériorées, en dépit des belles déclarations d'un sous-ministre-adjoint, au printemps 2009. Voyez ici en p. 41 la plus récente missive que la SPHQ a envoyée à madame la ministre (janvier 2011). En passant, la plupart

des lettres récentes, envoyées et reçues par la SPHQ se trouve sur le site web, dans la rubrique Mission de la SPHQ.

Coalition pour l'histoire

Les dernières nouvelles en sont, vous le savez, l'étude de la Fondation Lionel-Groulx, qui a fait grand bruit en novembre dernier. En cours d'année, d'autres informations suivront. Il faut être patient, car le changement prend du temps... mais pas toujours, si on pense à 2006 et au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, où le ministre de l'époque, Jean-Marc Fournier, avait dû reculer deux fois. Avez-vous rempli le questionnaire? Voyez-le sur le site web de la coalition.

49^e congrès de 2011

Au moment où ces lignes sont écrites (janvier), il n'y a pas de nouveaux développements concernant le 49^e congrès de 2011. Les informations vous seront transmises ici, sur le site web et par la lettre d'information.

Meilleurs vœux

Au nom du C.A., je vous offre mes meilleurs vœux pour l'année 2011, ainsi qu'à votre famille. Salutations!

LE VOLUME 48 EN UN COUP D'ŒIL, N^{OS} 1, 2, 3

PAR LA RÉDACTION
DE *TRACES*

Volume 48, n°1, hiver 2010 Sommaire

GRAFFITI

- UNE PENSÉE POUR HAÏTI, par la rédaction

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- IL Y A CINQUANTE ANS, L'ÉQUIPE DU TONNERRE DE JEAN LESAGE, par la présidence

TEMPS FORTS

- LE VOLUME 47 EN UN COUP D'ŒIL, par le comité de rédaction
- LE RAPPORT DES ACTIVITÉS DE LA SPHQ 2008-2009, par la présidence
- LE 47^E CONGRÈS DE LA SPHQ, par Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996
- LE 47^E CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS

L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

- POUR UN ENSEIGNEMENT AMBITIEUX DE L'HISTOIRE, par Marc-André Éthier, professeur de didactique, Université de Montréal, membre de la SPHQ
- UNE DEUXIÈME COALITION POUR L'HISTOIRE, par Laurent Lamontagne

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU PRIMAIRE : MISE EN PLACE D'UNE STRUCTURE PARTICIPATIVE CITOYENNE, par Catherine Pache-Hébert et Nicole Lebrun, UQAM

VUE D'EUROPE

- ENSEIGNER L'HISTOIRE DANS UN CONTEXTE DE CRISE DES INSTITUTIONS, DE REMISE EN CAUSE TERRITORIALE, ET DE DÉCLIN DE L'AUTORITÉ, par Gérard Naudy, Cité scolaire internationale de Lyon

PENSÉE HISTORIQUE

- COMPTE-RENDU : SAM WINEBURG, HISTORICAL THINKING AND OTHER UNNATURAL ACTS: CHARTING THE FUTURE OF TEACHING THE PAST, par Alexandre Lanoix, M.A. histoire, doctorant en didactique de l'histoire

RESSOURCES ÉDUCATIVES

- LE WEBÉDUCATIF, par Gérald Varichon, Frédéric Barry et Denis Lapointe

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- LE DRAME DE LA CONQUÊTE, par Éric Bédard, historien, professeur, Télé-Université (UQAM)

DIVERS

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

Volume 48, n°2, printemps 2010 Sommaire

GRAFFITI

- UN TRAVAIL D'ÉQUIPE, par la rédaction

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- AU PRINTEMPS 1960, par la présidence

TEMPS FORTS

- LE 48^E CONGRÈS DE LA SPHQ, 5 ET 6 NOVEMBRE 2010, COLLÈGE STE-ANNE DE LACHINE, par le comité de rédaction

L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

- L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : UN ENJEU VITAL POUR LA DÉMOCRATIE, par Serge Cantin, professeur titulaire, chercheur régulier au Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIÉQ-UQTR)

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- HIER, L'ÉGLISE FAISAIT QUOI? par Philippe Chamberland, baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire, Université du Québec à Trois-Rivières

PROGRAMMES D'ÉTUDES

- HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, 2^E CYCLE DU SECONDAIRE; UN PROGRAMME À REPENSER, par Louise Caron et les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire, école polyvalente Saint-Joseph, Mont-Laurier

LA QUESTION NATIONALE

- LA QUESTION NATIONALE DANS LES MA-

TEMPS FORTS

Le volume 48 en un coup d'œil...

Volume 48, n°2, printemps 2010 Sommaire

NUELS DE 3^E SECONDAIRE, par Michel Sarra-Boumet, chargé de cours en histoire et en science politique (UQAM et Université de Montréal)

RECENSION

- HISTORY ON TRIAL : CULTURE WARS AND THE TEACHING OF THE PAST, par Caroline Bergeron, étudiante en didactique de l'histoire, Université de Montréal

RESSOURCES ÉDUCATIVES

- LA RÉPUBLIQUE ASSASSINÉE DES PATRIOTES, par Jocelyn Jalette, auteur-bédéiste
- UN ARCHÉOLOGUE PRÉSENT DANS VOTRE CLASSE. LES PETITES HISTOIRES DE L'ARCHÉOLOGIE, par Archéo-Québec
- UN LIEU DE RASSEMBLEMENT, DE PARTAGE ET DE DIFFUSION. ..., par Sébastien Vincent, enseignant et historien, responsable du site sebastienvincentilontecritlaguerre.blogspot.com

L'HISTOIRE

BIOGRAPHIE

- PHILIPPE DE RIGAUD DE VAUDREUIL, GOUVERNEUR, DE MOUSQUETAIRE À VICE-ROI, par Robert Payant, conférencier et conteur

DIVERS

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

Volume 48, n°3, été 2010 Sommaire

GRAFFITI

- NÉGOS, ÉPREUVES, COALITION, par la rédaction

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- À L'ÉTÉ 1960, À L'ÉTÉ 2010, par la présidence

TEMPS FORT

- LA SECTION DE MONTRÉAL DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC (1966-1968), par Michel Allard, professeur associé au département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

L'ENSEIGNEMENT

Volume 48, n°3, été 2010 Sommaire

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

- QUELLE CONTINUITÉ AU COLLÉGIAL POUR LE DOMAINE DES SCIENCES HUMAINES? par Luc Lefebvre, président, Gilles Laporte, directeur, Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec, professeurs d'histoire au cégep du Vieux Montréal

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- RECHERCHE DIDACTIQUE : L'IMPLANTATION DE NOUVEAUX PROGRAMMES ET SES SUITES ENTRE 1983 ET 1989, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

PROGRAMMES D'ÉTUDES

- LE PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE : L'ABERRATION, par Gaëtan St-Arnaud, école polyvalente Le Boisé, Victoriaville

RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

- LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : LA DÉSOBÉISSANCE CIVILE DES ENSEIGNANTS, par Michel Demers, collège Jean-Eudes

LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

- LE TRAITEMENT DES AUTOCHTONES, DES ANGLOPHONES ET DES FRANCOPHONES DANS LES MANUELS D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU SECONDAIRE : UNE ANALYSE CRITIQUE ET COMPARATIVE DES VISÉES DE FORMATION CITOYENNE, par David Lefrançois, UQO, Marc-André Éthier, Université de Montréal et Stéphanie Demers, UQO

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- « HISTOIRE », UNE COLLECTION QUI VALORISE LA CONNAISSANCE HISTORIQUE, LES PROJETS ET LA MÉTHODOLOGIE, par Claude Gravel et Didier Helliet, éditions Grahel

L'HISTOIRE

BIOGRAPHIE

- BRUNEHAUT, DE TOLÈDE À METZ, par Laurent Lamontagne, commission scolaire de Laval

DIVERS

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

RAPPORT D'ACTIVITÉS DE LA SPHQ,

2009-2010

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENTE DE LA SPHQ

Au terme de l'année 2009-2010, voici le rapport d'activités de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Le conseil d'administration a géré les divers dossiers qui lui incombent et a représenté la Société chez des organismes partenaires et à des rencontres liées à l'enseignement et à la promotion de l'histoire. Les articles de la revue *TRACES*, qui relatent les faits et gestes de notre Société, les rapports des membres du C.A. suite à leur participation à différents organismes, les procès-verbaux des réunions du C.A. et l'ensemble du courrier reçu me permettent de dresser ce Rapport, le sixième.

En décembre 2009, février, juin et septembre 2010, les membres du conseil d'administration ont tenu quatre réunions régulières. Le C.A. était formé de Tommy Jacob, enseignant, commission scolaire Chemin-du-Roy ; Raymond Bédard, enseignant, commission scolaire des Patriotes ; François Garceau, enseignant, commission scolaire de l'Énergie ; Josiane Lavallée, historienne ; Madeleine Vallières, enseignante, commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais ; Félix Bouvier, didacticien et historien, UQTR ; Michel Sarra-Boumet, historien et chargé de cours, UQAM ; moi-même ; Pascal Debien, enseignant, commission scolaire de Laval.

Depuis plusieurs années, Mme Louise Hallé est la personne ressource pour le recrutement. Elle envoie aux membres une demande de renouvellement à l'échéance de leur adhésion. La tenue de la liste de nos membres est

continuellement mise à jour par Mme Hallé, qui fait le lien avec la maison TAQ pour les envois des revues et des documents de la SPHQ. Divers moyens sont utilisés pour assurer le recrutement, tels que :

- Un envoi de lettres à tous nos anciens membres, aux commissions scolaires, aux maisons d'édition, aux musées...;
- Une distribution d'anciens numéros aux enseignantes et aux enseignants d'histoire, à des didacticiens de l'histoire et aussi à des superviseurs de stage;
- Des visites à des étudiants universitaires se destinant à l'enseignement de l'histoire;
- Des rappels à renouveler l'adhésion à *TRACES*;
- Une invitation à s'inscrire à partir du site Web de la Société.

Les adhésions à la SPHQ et les revenus générés par le 47^e congrès annuel (2009) ont

été les deux principales sources de financement pour assurer nos activités, notamment :

- Tenue des réunions obligatoires du conseil d'administration;
- Organisation et tenue du 48^e congrès annuel;
- Représentation de la Société aux différents organismes qui la sollicitent;
- Production de quatre numéros réguliers de notre revue;
- Collaboration avec d'autres organismes.

Le travail de notre trésorier, M. Pascal Debien, et celui de ses prédécesseurs font que la SPHQ est toujours en bonne santé financière, ce qui a profité, ce qui profite et ce qui continuera à profiter à l'histoire et à son enseignement.

2. Congrès annuel

L'an dernier, le 47^e congrès s'était tenu à l'Université du Québec à Montréal, avec le soutien de M. Marcel Caya, directeur du département

d'histoire. Le comité organisateur était formé de Xavier Beaudry-Maisonneuve, Félix Bouvier, Pascal Debien, Martine Cyr, Michel Demers, Marc-André Éthier, François Garceau, Laurent Lamontagne, Josiane Lavallée, Michel Sarra-Bournet, Claude Tousignant et Madeleine Vallières.

Le 48^e congrès de cette année a été organisé par Tommy Jacob, enseignant, commission scolaire Chemin-du-Roy ; Raymond Bédard, enseignant, commission scolaire des Patriotes ; François Garceau, enseignant, commission scolaire de l'Énergie ; Josiane Lavallée, historienne ; Madeleine Vallières, enseignante, commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais ; Félix Bouvier, didacticien et historien, UQTR ; Michel Sarra-Bournet, historien et chargé de cours, UQAM ; Pascal Debien, enseignant, commission scolaire de Laval, et moi-même, avec une grande collaboration de Claude Gravel, enseignant au collège Ste-Anne et Claude Tousignant, de l'école Curé-Antoine-Labelle de Laval.

Parlant congrès, la collaboration avec nos collègues enseignantes et enseignants d'histoire/géographie de France s'est poursuivie. Jacques Portes, président de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public de France (APHG), était venu

ouvrir notre 46^e congrès de Trois-Rivières, en 2008. En 2010, l'APHG fêtait son centenaire. À Paris, après avoir célébré le matin quelques grands noms de l'histoire de l'APHG dans le Quartier Latin, ont eu lieu dans l'après-midi du samedi 27 novembre 2010, dans la salle Hugo de l'Assemblée nationale, quelques présentations stimulantes sur la rétrospective de nos disciplines et leurs perspectives, avec en point de comparaison la position d'une collègue allemande et celle du président de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Il y a eu là de riches échanges.

3. Promotion de l'enseignement de l'histoire

Depuis 1962, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. À cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information ou d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission.

Conformément à sa mission,

la SPHQ a collaboré ou collaboré avec plusieurs organismes tels que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (programme et évaluation), des maisons d'édition de matériel didactique, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, la Centrale des syndicats du Québec, la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, Tom Morton et Peter Seixas, de l'Université de la Colombie-Britannique, le Groupe des responsables de l'univers social, l'Assemblée nationale du Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement, le colloque annuel des étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire, le Parlement des jeunes, d'autres associations d'enseignantes et d'enseignants, le Forum des enseignantes et des enseignants sur la démocratie parlementaire canadienne, Parcs Canada, la Fondation Lionel-Groulx, l'Association des professeurs d'histoire et géographie et l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec.

Outre le congrès annuel et cette collaboration assez large, plusieurs autres actions sont posées par la SPHQ dans la poursuite de sa mission, notamment le concours Lionel-Groulx, la revue *TRACES*, le site Web et la lettre d'information. Voyons-les.

Rapport d'activités de la SPHQ, 2009-2010

3.1. Concours Lionel-Groulx

Le concours a commencé en 1979. Depuis 1986, la Fondation Lionel Groulx reçoit et en achemine le courrier. Vers la fin des années 1980, la SPHQ s'est jointe au concours et a pris en mains l'administration et une partie du secrétariat du concours. Rappelons que le concours Lionel-Groulx s'adresse aux élèves du secondaire et vise à accroître chez eux l'intérêt pour le patrimoine et l'histoire du Québec et du Canada. Il vise également à les sensibiliser aux grandes réalisations de la société et à leur héritage historique.

Sous le thème de l'Histoire locale, il s'agissait pour la 32^e édition du concours Lionel-Groulx de 2009 de réaliser une entrevue avec un personnage historique ou encore de rendre compte, sous la forme d'une entrevue, d'un événement historique touchant le quartier, le village, la ville ou la région des participants. Le concours a été intégralement reconduit pour 2010-2011. Les informations utiles sont sur notre site Web, dans la rubrique Concours Lionel-Groulx.

3.2 Les médias d'information de la SPHQ

En plus de communiqués occasionnels, la SPHQ dispose de trois médias d'information : la revue *TRACES*, un site web et une lettre d'information.

3.2.1 *TRACES*, la revue de la SPHQ

Le comité de rédaction de *TRACES* était formé de Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Josiane Lavallée, Michel Sarra-Boumet et Laurent Lamontagne (directeur). La révision linguistique de chacun des numéros est assurée depuis longtemps et l'est toujours par Mme Suzanne Richard. Depuis le 47^e congrès de 2009, quatre numéros ont été produits :

- Hiver 2010 : 40 pages;
- Printemps 2010 : 44 pages;
- Été 2010 : 44 pages;
- Automne 2010 : 24 pages, numéro du 48^e congrès.

La numérisation des articles de *TRACES* s'est poursuivie, avec l'appui de Jean-Claude Richard. Certains d'entre eux ayant été écrits il y a bon nombre d'années, le lecteur est invité à en tenir compte. Toutefois, plusieurs revêtent et d'autres gardent une grande valeur didactique. À titre d'exemple, vous y trouverez des écrits de didacticiens québécois de sciences humaines, tels que Félix Bouvier, Jean-François Cardin, Micheline Dumont, Marc-André Éthier, Christian Laville, Nicole Lebrun, Yves Lenoir, Robert Martineau et André Ségal. Deux cent trente-et-un (231) articles peuvent maintenant être consultés sur le site Web, de 1986 à 2010 :

- De 2006 à 2010, 61 arti-

cles;

- De 2001 à 2005, 60 articles;
- De 1996 à 2000, 31 articles;
- De 1991 à 1995, 32 articles;
- De 1986 à 1990, 47 articles.

3.2.3 Le site Web

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (Récit). Il contient une douzaine de rubriques, une quarantaine de sous-rubriques, des dizaines d'articles et plus. Entre février 2007 et l'hiver 2011, 215 000 internautes l'ont visité.

3.2.4 La lettre d'information de la SPHQ

La lettre d'information de la Société des professeurs d'histoire du Québec n'a aucune prétention d'exhaustivité et est produite dans le seul but d'informer les membres et le public en général, quant à l'histoire et son enseignement, conformément à la mission de la SPHQ. Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions y sont soulignés et elle peut être librement diffusée. La première lettre a été éditée en février 2007. À ce jour, quarante-deux lettres ont été publiées. Elles sont toutes disponibles sur le site Web, dans la rubrique du même nom. Faites-nous part de toute in-

formation que vous souhaiteriez voir transmise à vos collègues.

4. Coalition pour l'histoire

Pendant les années 1990, une première coalition pour la promotion de l'histoire au Québec avait vu le jour, dans le contexte de l'après-référendum, du rapport final des États généraux sur l'éducation et du rapport Lacoursière. Plusieurs réunions s'étaient tenues et de nombreuses recommandations sur l'enseignement de l'histoire avaient été faites. La SPHQ en avait fait partie dès le début. Les principes mis de l'avant étaient la présence de l'histoire à tous les niveaux du système scolaire, la promotion et la revalorisation de l'histoire dans l'ensemble de la société et la nécessité de l'enseignement de l'histoire nationale. Plusieurs recommandations émises par cette coalition et par le Rapport Lacoursière de 1996 n'ont été que partiellement réalisées. Ces recommandations visaient à ce que le ministère de l'Éducation offre des cours d'histoire à chaque année du primaire et du secondaire, et qu'il augmente les cours d'histoire au collégial.

La nouvelle coalition a

pour mandat de faire la promotion de l'enseignement de l'histoire à tous les ordres d'enseignement pour permettre aux jeunes québécois de toutes origines d'acquérir une meilleure connaissance de l'histoire du Québec, du Canada et du monde occidental et non occidental. Elle a des objectifs et des moyens d'action à court et à moyen terme visant non seulement à faire pression sur le gouvernement et à sensibiliser la population, mais aussi à produire des études sur l'état des lieux et des outils pédagogiques pour les enseignants.

Attendu la mission de la SPHQ, qui est de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec sous tous ses aspects, de mener des campagnes d'information ou d'éducation, de faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec et de développer des alliances avec d'autres organismes; attendu sa résolution unanime ratifiée au 46^e congrès de 2008, mandatant le CA pour rencontrer d'autres organismes en faveur de la promotion de l'histoire; attendu sa résolution unanime ratifiée au 45^e congrès de 2007, demandant que la question nationale soit ren-

due beaucoup plus visible dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire, la SPHQ est partie prenante de cette deuxième coalition pour l'histoire.

La coalition dispose d'un site web où vous trouverez les quinze recommandations qu'elle met de l'avant et diverses informations, notamment les appuis reçus et les diverses activités qui y sont reliées. En octobre 2010, elle a lancé une enquête à travers le Québec, autant au primaire qu'au secondaire, à propos de l'état de l'enseignement de l'histoire. Deux questionnaires ont été construits, un pour le primaire, un pour le secondaire, tous deux disponibles sur le site web de la SPHQ. La coalition invite tous les enseignants et enseignantes du primaire et d'histoire et éducation à la citoyenneté du Québec à y participer.

5. Remerciements

À titre de président de la SPHQ, je désire remercier :

- tous les animateurs d'ateliers sans qui il ne pourrait y avoir de congrès et tous les enseignantes et enseignants qui ont pu être présents au 48^e congrès;
- les membres du C.A. pour leur implication;

- Louise Hallé, qui gère le recrutement depuis plusieurs années;
- Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996, qui continue à la supporter activement;
- Suzanne Richard, Jean-Claude Richard;
- Claude Gravel, du collège Ste-Anne de Lachine;
- tous nos appuis et exposants (voir notamment le cahier du 48^e congrès);
- Claire Carle et Yves Bisson;
- Michel Allard;
- Claude Tousignant;
- Ugo Cavenaghi, directeur général du collège Ste-Anne de Lachine;
- Réjean Parent, président de la Centrale des syndicats du Québec, pour sa grande disponibilité et son appui à la coalition pour l'histoire;
- Jacques Portes, président de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public de France.

Et toutes les personnes que j'aurais pu oublier qui ont travaillé de près ou de loin au succès du 48^e congrès de 2010.

LE 48^E CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS...

PAR LA RÉDACTION DE *TRACES*

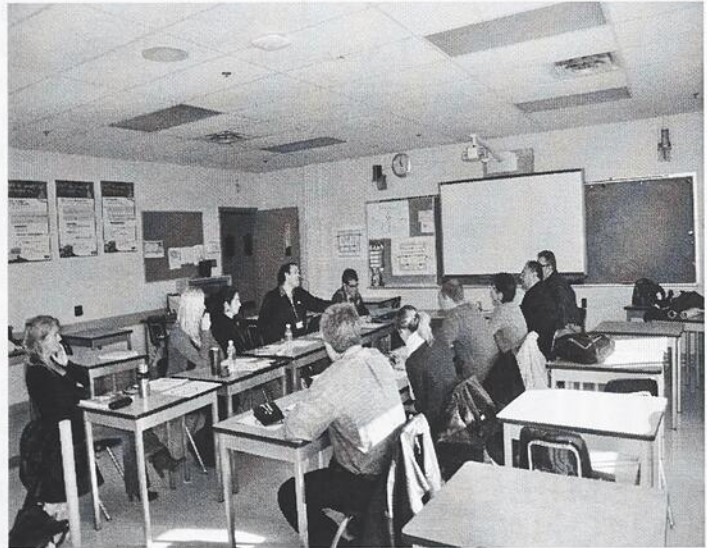
Plusieurs dizaines de photos ont été prises pendant le 48^e congrès, par Yves Bisson, Didier Helliet et Jean-Claude Richard. En voici quelques-unes: ici à droite, la Maison St-Gabriel, véritable joyau architectural; en-dessous, l'atelier de Claude Tousignant; ici dessous, une excellente conférence de Parcs Canada; en-dessous, une vue générale des exposants et à droite, une joyeuse conversation! Merci aux photographes.



Visite de la Maison St-Gabriel, photo de Didier Helliet



Visite chez Parcs Canada, photo de Yves Bisson



Atelier de Claude Tousignant, photo de Jean-Claude Richard



Vue générale des exposants, photo de Jean-Claude Richard



Ça cause et ça rigole! Photo de Yves Bisson

LA SPHQ À PARIS

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENT DE LA SPHQ

Pour la troisième fois de son existence, la Société des professeurs d'histoire du Québec avait tenu son congrès annuel à Trois-Rivières (celui de 2008, le 46^e), après ceux de 1993 et 1998. Cinquante-trois ateliers, un lancement de livre et une excursion au lieu historique national des Forges-du-St-Maurice vous avaient été proposés. À l'invitation de la SPHQ, les conférences d'ouverture avait été prononcées par M. Jacques Portes, président national de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG, France) et professeur d'histoire de l'Amérique du Nord à l'Université de Paris 8, et par M. Renald Legendre, professeur émérite au département des sciences de l'éducation de l'UQAM, et directeur du Centre d'Études, de Recherches et de Consultations Lexicologiques en Éducation (CERCLE).

Le contexte

L'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public a été fondée en 1910 par quelques professeurs, hommes et femmes de toute la France pour étudier les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, grouper tous les renseignements utiles pour la bonne organisation matérielle de cet enseignement, défendre la liberté pédagogique et morale de ses membres. L'APHG regroupe plus de 8000 adhérents et/ou abonnés de tous ordres d'enseignement. Elle est le porte-parole des enseignants d'histoire et de géographie auprès de l'Administration, des syndicats enseignants, des associations de parents d'élèves et de l'opinion publique en général. Le 27 novembre dernier, à Paris, après avoir célébré le matin quelques grands noms de l'histoire de l'APHG dans le Quartier Latin, une table ronde s'est tenue, dans

la salle Hugo de l'Assemblée nationale, avec quelques présentations stimulantes sur les enjeux de l'enseignement de l'histoire.

Les invités à la table ronde

Placée sous le haut patronage de Bernard Accoyer, Président de l'Assemblée nationale et animée par Emmanuel Laurentin, de France Culture, les invités étaient, outre le président de la SPHQ:

- ⇒ Barbél Kuhn, professeur d'Histoire à l'université de Bielefeld (RFA);
- ⇒ Christine Guimonnet, membre du Conseil de Gestion de l'APHG, professeur d'Histoire et de Géographie, Lycée de Paul Claudel à Laon;
- ⇒ Béatrice Louapre-Sapir, membre du Conseil de Gestion de l'APHG, professeur d'Histoire Géographie collège de Saint Michel-sur-Orge;
- ⇒ Bruno Benoit, membre du Conseil de Gestion de

l'APHG, Professeur d'Histoire contemporaine à l'Institut d'Études Politiques de Lyon;

- ⇒ Yvette Veyret, membre du Conseil de Gestion de l'APHG, Professeur de géographie émérite des universités Paris Grand Ouest.

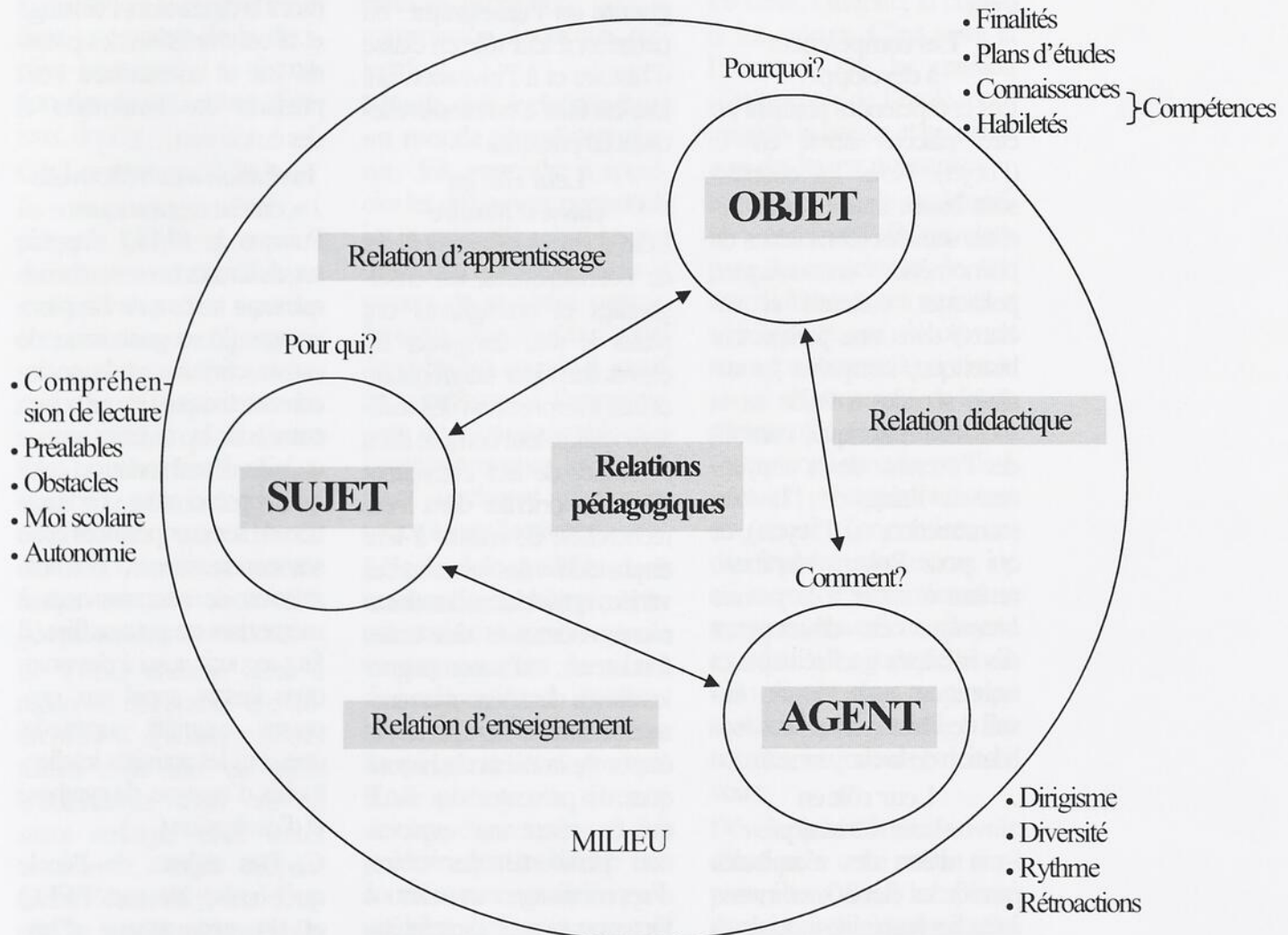
Des enjeux didactiques de l'enseignement de l'histoire, ici au Québec

Afin de dégager un aperçu des enjeux de l'enseignement de l'histoire, ici au Québec, au point de vue strictement didactique, il me fallait et une grille et un objet d'analyse. J'ai donc utilisé la situation pédagogique, développée par Renald Legendre (Figure 1), le Programme de formation de l'école québécoise (le PFEQ) et celui d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire¹ (HEC). Ces enjeux s'appliquent aussi au programme du 1^{er} cycle. Que nous apprennent-ils? Il y a là beaucoup d'enjeux.



Figure 1: la situation pédagogique (Renald Legendre, 2005²)

Lors d'une situation pédagogique, objet d'études de l'éducation et situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage, un sujet fait l'acquisition d'un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du milieu. Tel qu'illustré, il s'établit entre ces quatre composantes différents types de relations pédagogiques.



A. Le sujet : l'être humain mis en situation d'apprentissage (que nous appelons l'apprenant ou l'élève). Des enjeux pour les élèves sont ici les compétences à développer et leur rôle en classe d'histoire ;

B. L'agent : les « ressources d'assistance » telles que les personnes (enseignante, enseignant, autres élèves), les moyens (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.). Des enjeux pour l'enseignante et l'enseignant sont ici leur rôle en classe d'histoire et l'invitation qui leur est faite à un renouvellement de pratiques ;

C. L'objet : ici les défis du PFEQ, la mission de l'école québécoise, ses visées de formation, et ceux du programme d'études lui-même (HEC du 2^e cycle secondaire ou le programme d'histoire nationale, appelé ainsi par défaut), dans la conception de l'enseignement de l'histoire que se fait le MELS, les apprentissages attendus, dans ce que vise l'éducation à la citoyenneté et dans les apports de la discipline historique à la formation des élèves, autant d'enjeux.

A. Des enjeux pour les élèves: on pense ici aux compétences à développer et au rôle des élèves en classe d'histoire.

Les compétences à développer

Les compétences auraient pu être placées aussi en C (l'objet). Nous les connaissons bien : interroger les réalités sociales (constituées de phénomènes économiques, politiques, culturels et sociaux) dans une perspective historique; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire (construction, au 1^{er} cycle), ce qui pour Robert Martineau revient à initier à la *pensée historique* en développant des habiletés intellectuelles et techniques associées au travail de l'historien et la consolidation de la citoyenneté.

Leur rôle en classe d'histoire

Loin d'être des réceptacles passifs, les élèves sont invités à étudier les réalités sociales à partir du présent, de ce qu'ils connaissent, observent et perçoivent de la société dans laquelle ils évoluent; à se poser des questions; à interagir avec leurs pairs; à effectuer des recherches, à analyser des documents; à communiquer le fruit de leurs travaux; à faire des retours réflexifs avant et après les tâches; à

consigner des traces, pour faciliter le réinvestissement dans d'autres contextes.

B. Des enjeux pour l'enseignante ou l'enseignant : on pense ici à leur rôle en classe d'histoire et à l'invitation qui leur est faite à un renouvellement de pratiques.

Leur rôle en classe d'histoire

Loin d'être des transmetteurs de connaissances, les enseignantes et enseignants ont plutôt le rôle de guider les élèves dans leur interrogation et leur interprétation des réalités sociales, tout comme dans l'exercice de leur citoyenneté; de les orienter dans leurs recherches; de mettre à leur disposition des ressources variées qui incluent des documents sources et des textes fondateurs; d'accompagner les élèves dans leur cheminement à travers les différentes étapes de la méthode historique; de présenter des SAE qui favorisent une exploitation pertinente des objets d'apprentissage associés à l'interrogation, à l'interprétation de réalités sociales ainsi qu'à la citoyenneté; de prévoir des stratégies et des mises en situation qui amènent les élèves à s'approprier les principaux outils de la discipline historique, notamment la méthode historique et certains concepts utilisés en histoire; d'agir comme médiateur entre les élèves et les sa-

voirs historiques; de faire en sorte que les élèves s'engagent dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions (...).

Invitation à un renouvellement de pratiques

Puisque le PFEQ s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage (le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme) et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances, la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation (...).

C. Des enjeux de l'école québécoise, de son PFEQ et du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire : on réfère ici aux défis du PFEQ, à la mission de l'école québécoise, à ses visées de formation, à ceux du programme d'études lui-même (celui d'HEC du 2^e cycle secondaire ou le programme d'histoire nationale, appelé ainsi par défaut), dans

la conception de l'enseignement de l'histoire que se fait le MELS, aux apprentissages attendus, dans ce que vise l'éducation à la citoyenneté et dans les apports de la discipline historique à la formation des élèves, autant d'enjeux, donc.

C1. Les défis du PFEQ

Ils sont nombreux. D'abord, préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement, car ses effets sont des connaissances multiples, pas toujours organisées; un besoin de s'appuyer sur des repères stables, qui se dissout dans la recherche de satisfactions immédiates; les jeunes manifestent une grande curiosité, mais en même temps une motivation mitigée par rapport aux études.

Le PFEQ cherche aussi à répondre au besoin d'encadrement et d'autonomie des jeunes : ils sont en quête d'autonomie, mais ont un statut ambigu, étant tantôt autonomes, tantôt dépendants; l'école doit leur fournir des modèles identifiables et attrayants face aux problèmes rencontrés et concilier les réponses à ces besoins d'encadrement et d'autonomie.

C2. La mission de l'école québécoise

L'école doit instruire dans un monde du savoir : le monde d'aujourd'hui est notamment caractérisé par l'im-

portance des savoirs comme moteur des entreprises humaines; l'école voit s'amplifier son rôle d'intermédiaire entre les générations pour la transmission des acquis collectifs; (...)

L'école doit socialiser dans un monde pluraliste : chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres et doit obtenir en retour le respect de sa réalité particulière; l'école a un rôle d'agent de cohésion sociale à jouer, en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité;

L'école doit qualifier dans un monde en changement : une société du savoir appelle un accroissement du niveau de scolarisation de l'ensemble de la population en même temps que le développement d'une plus grande diversité de compétences; chacun doit pouvoir quitter l'école secondaire avec un diplôme ou un bilan de ses acquis qui atteste de son cheminement, quelle que soit la voie qu'il aura choisie, la poursuite de sa formation ou l'insertion dans le monde du travail;

C3. Les visées de formation

Construction par le jeune d'une vision du monde : cette construction passe par apprendre à porter un regard

fondé et lucide sur un univers matériel dont il faut saisir la dynamique et un univers humain dont il faut comprendre les idées, l'histoire, la culture et les valeurs. C'est aussi là l'essentiel de la mission d'instruction de l'école, pour lesquels la langue et la culture sont des leviers puissants.

Structuration de son identité : comment? En développant la conscience de son unicité à travers ses racines et son histoire, en découvrant son appartenance à un réseau social; en parvenant, de façon personnelle et équilibrée à s'adapter au monde; en clarifiant et en approfondissant ses choix d'orientation; en développant son estime de soi et en s'affirmant comme personne, travailleur, citoyen; c'est par la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs;

Développement du pouvoir d'action : cette notion suppose, chez l'élève, la capacité de recourir de manière appropriée à l'ensemble de ses acquis scolaires, à ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt ou à des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants...; la prise de parole constitue également un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolu-

tion de conflits.

C4. Des enjeux du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire : il s'agit ici de la conception de l'enseignement de l'histoire que se fait le MELS, des apprentissages attendus, ce que vise l'éducation à la citoyenneté et les apports de la discipline historique à la formation des élèves.

Conception de l'enseignement de l'histoire

Selon le MELS, l'enseignement de l'histoire à l'école a pour but d'amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du présent, à développer des compétences et à construire des connaissances. Les unes et les autres leur permettront de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé et d'agir en citoyens capables de jugement critique, de nuance et d'analyse. L'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique.

Les apprentissages attendus

Pour les élèves, les apprentissages attendus sont de l'ordre d'apprendre à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et apprendre à fonder la compré-

hension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires, tout en déployant un raisonnement instrumenté.

Ce que vise l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté occupe encore une large place dans l'enseignement de l'histoire et elle vise à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée au sein de l'espace public, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. Le programme devrait aider les élèves à développer une éthique citoyenne considérée dans ses dimensions sociale et politique³.

Apports de la discipline historique à la formation des élèves

La discipline amène les élèves à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre le présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Sur le plan du raisonnement, elle leur apprend à chercher de l'information, de même qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales. La discipline est aussi pour eux l'occasion d'enrichir graduellement leur répertoire de connaissances et le réseau de concepts qu'ils

déploient pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, elle leur permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de réaliser ainsi l'importance d'assumer leurs responsabilités de citoyens.

Aperçu de débats en France

L'APHG compte 8 000 membres, on l'a vu, sur 40 000 enseignantes et enseignants et enseignants d'histoire/géographie. Le fait qu'ils enseignent les deux disciplines ne répond pas aux mêmes impératifs qu'ici, dont la compréhension que j'en ai sont, outre des recoupements disciplinaires, de favoriser l'interdisciplinarité et surtout peut-être une gestion facilitée pour les administrateurs scolaires de la tâche du personnel enseignant. Non, la géographie là-bas est issue de l'histoire, circa début du XX^e siècle, et quoiqu'elle se soit autonomisée, l'enseignement de ces deux disciplines est resté aux mains d'un seul enseignant. Ils ne vivent pas cette situation malsaine, j'en profite pour l'écrire, de la présence de deux associations, l'une voulant cannibaliser l'autre. L'origine des intervenants lors de la journée du 27 novembre m'a semblée être plus intégrée qu'ici, car, au-delà des nombres en cause, j'ai constaté qu'il y a à

l'APHG aussi bien des enseignantes et enseignants du secondaire que des historiens professionnels, que des recteurs d'Académies ou de Facultés. C'était la journée du Centenaire de l'APHG et l'action de plusieurs pionniers décédés ou actifs a été soulignée. Vingt pour cent donc des enseignantes et enseignants font partie de l'APHG, ce qui me semble être une proportion moins élevée qu'ici. Il reste que la question préoccupe nos cousins, puisqu'ils connaissent une certaine désaffection du membership. Un des problèmes affronté est la mastérisation, pour toutes les disciplines.

La mastérisation

En France, les enseignantes et enseignants sont formés disciplinairement (situation culminant par le CAPES d'histoire/géographie, du sérieux), puis acquièrent sur le terrain leur formation psychopédagogique, la mastérisation. Une première différence donc, de taille, si nous comparons à la situation prévalant au Québec. Ils arrivent en classe sans aucune préparation pédagogique et ne peuvent s'appuyer sur un réel tutorat ou sur un processus d'insertion professionnelle, comme nous disons ici. Il y a toutefois des stages filés et massés où, dans les deux cas, il faut prévoir le remplacement dans l'action et du tuteur.

Les stages filés se passent lors d'une même journée de la semaine, par exemple tous les mardis, pendant un certain nombre de semaines. Les stages massés sont appelés ainsi parce qu'ils sont groupés sur des périodes de temps plutôt que sur une journée récurrente, de façon moins ponctuelle donc, mais exigeant une logistique de remplacement plus importante que les stages filés. Des Académies, comme celle de Caen, organise même des formations de tuteurs pendant des journées qui ne sont pas prévues à cet effet. Cette façon de procéder fait que des jeunes enseignantes ou enseignants se retrouvent dans des conditions difficiles⁴ (pensons en plus aux ZEP, les zones d'éducation prioritaire, des milieux réputés difficiles), ce qui entraîne des démissions, mais je n'en connais pas les proportions. Thierry Karsenti, en s'appuyant sur la Fédération canadienne des enseignants, écrit que nous en serions, ici au Canada, à 30% d'abandon sur 5 ans, toutes disciplines confondues. (Bulletin Formation et Profession, décembre 2010)

La Maison de l'histoire de France

Un deuxième problème à noter est la volonté du président Sarkozy de vouloir mettre une Maison de l'histoire

de France au cœur du bâtiment des Archives nationales, qui déménageront à Pierrefitte-sur-Seine, ce qui pourrait brouiller les cartes, selon l'APHG, les deux institutions n'ayant pas une même conception idéologique. Cette Maison ne doit pas être, toujours selon l'APHG, au service du pouvoir politique (elle en origine, par Sarkozy), car actuellement plusieurs questions sont sans réponse. Quelle histoire de France? Elle doit être, selon l'APHG, celle d'une histoire largement ouverte sur le monde et sur l'Europe. Surtout que ce même Sarkozy a récemment déclaré que l'intégration était un échec, voulant ainsi se rallier les votes de la droite du groupe de Marine Le Pen (le Front populaire), en vue des élections de 2012. C'était le 30 juillet, à Grenoble. La déclaration présidentielle se lisait comme suit, ce qui a choqué les historiens et les géographes: « *Nous subissons les conséquences de 50 années d'immigration insuffisamment régulée qui ont abouti à un échec de l'intégration* », ce à quoi l'APHG rétorque que « *à un moment où des étudiants issus de l'immigration ont été reçus au CAPES d'histoire/géographie, où un grand nombre de leurs camarades et de nos élèves ou étudiants(es) accèdent à des fonctions multiples, une*

telle déclaration anti-historique risque de jeter de l'huile sur des braises, car l'intégration, si elle n'est pas un échec, n'a jamais été un long fleuve tranquille ». Quant à Ségolène Royal, elle a annoncé il y a quelques semaines qu'elle se présenterait à la tête du parti socialiste, ce qui a créé un froid avec Martine Aubry, l'actuelle dirigeante du parti. Il semble que ça joue dur, car Ségolène s'est faite cambrioler deux fois, l'automne dernier, ce qui ne serait pas un hasard. ...

Il faut aussi savoir qu'en France, les Musées et les "Maisons" pullulent. Ne pas déshabiller ti-Pierre pour habiller Ti-Paul, alors (les Français disent déshabiller Paul pour habiller Pierre – ils sont plus pudiques...). Cette Maison devrait être selon l'APHG une "tête de réseau fédérant en ligne les informations" des innombrables musées et les valoriser.

« Sauvons l'histoire »

Enfin, il y a tout le débat de "Sauvons l'histoire", un peu plus complexe, ne serait-ce qu'à cause des appellations employées. Rappelons que Luc Chatel (ministre de l'éducation, de la jeunesse et des sports depuis le remaniement ministériel du 14 novembre 2010) a déci-

de de supprimer l'histoire et la géographie comme matières obligatoires en terminale scientifique, reléguant ces deux enseignements clé au rang de simples options. Il s'agit là d'une décision qui concerne la moitié des élèves de terminale, puisque plus de 50% d'entre eux ont choisi la filière scientifique. L'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie a décidé de lancer un appel contre cette mesure :

L'Assemblée Générale de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG), réunie le dimanche 29 novembre 2009 au Lycée Saint-Louis, à Paris :

- ⇒ Condamne et rejette tout projet de réforme des Lycées aboutissant à la disparition de l'Histoire et de la Géographie dans les classes de Terminale scientifique;
- ⇒ Exige le maintien d'un enseignement obligatoire en Terminale scientifique débouchant sur une épreuve au Baccalauréat;
- ⇒ Souligne combien l'Histoire et la Géographie éclairent fondamentalement les débats contemporains sur les identités, les cultures, les territoires et la mondialisation.

Le débat est aussi mené par Historia.fr.

Conclusion

Mais, nous le savons, il y a d'autres débats, ici au Québec, touchant le programme d'histoire du 2^e cycle du secondaire. Ceux qui ne seraient pas très au fait de ces plus récents débats depuis 2006 n'ont qu'à feuilleter des exemplaires de *TRACES*, à se rendre sur le site web de la SPHQ ou celui de la coalition pour l'histoire et à suivre l'actualité de près, car, cinq ans plus tard, il en est régulièrement question. Il est clair que, lors de mon passage à Paris, la quasi-disparition de l'histoire nationale de ce programmes d'études en a choqué plus d'un.

Je laisse ici la parole à Félix Bouvier, de l'UQTR, qui écrit que malgré certains ajouts ponctuels au programme en application depuis 2007, ajouts tout de même significatifs, les tendances de fond du programme demeurent les mêmes, en niant et/ou orientant beaucoup trop la question nationale. Il faut donc continuer de travailler, dans l'avenir, à la mise en place d'un nouveau programme en histoire nationale qui puisse donner sa juste place aux facettes politiques et nationales de l'histoire du Québec. C'est

d'ailleurs là une revendication de toute première importance de la SPHQ ces dernières années : Que la place du Québec dans le Canada et ses différents points de vue, c'est-à-dire la question nationale, soit rendue beaucoup plus visible dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire. (Résolution adoptée à l'unanimité au 47^e congrès annuel de la SPHQ, le 26 octobre 2007, à Laval).

C'est dans cette direction que devra entre autres s'orienter une souhaitable refonte du programme d'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Par exemple, les concepts de chacune des réalités sociales et de chacun des thèmes pourraient être revus et tenir bien davantage compte de la double réalité nationale en histoire du Québec et du Canada. Une approche par compétences peut très bien s'allier à une telle refonte. Il ne reste plus qu'à continuer à inciter le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec à aller dans ce sens.

Je termine mon propos en vous disant que j'aurais bien aimé vous entretenir des points de vue des autres intervenants à la table ronde, mais vous savez

qu'une rencontre de ce type se déroule rapidement et que les propos y sont denses. Je n'ai donc pu noter tout ce qui a été dit, ni ne dispose d'une version écrite des interventions faites. J'ai toutefois remarqué qu'en Allemagne, les compétences en histoire sont plutôt similaires à celles de nos programmes.

Ce travail accompli constitue pour moi, et pour vous peut-être, un recadrage et une clarification des nombreux enjeux de notre enseignement en classe.

Merci à Jacques Portes et à l'APHG.

Notes

¹De larges extraits de ces programmes ont été utilisés ici.

²Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005, 1554 p., p. 1240. Nous nous en tiendrons ici au sujet, à l'agent et à l'objet. Les concepts hors du cercle (préalables, compréhension de lecture, obstacles...) sont définis dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, un outil à connaître.

³Dans un ouvrage récent, l'historien Jocelyn Létourneau, de l'Université Laval écrit : « *Attention avant d'attaquer le programme mis en place par le minis-*

tère sous prétexte qu'il ne charrie pas la matière habituelle de l'histoire du Québec. Il faut comprendre que ce programme est un programme d'éducation à la citoyenneté par lequel on vise, grâce à l'histoire, à initier les jeunes aux particularités de la société dans laquelle ils vivent maintenant. Certes, on peut contester la décision du gouvernement de préconiser l'éducation civique par l'histoire plutôt que de miser sur l'éducation historique stricto sensu. On ne peut toutefois juger la qualité d'une pomme à partir des critères d'appréciation d'une orange. Ce que le ministère inaugure et institue, en appuyant sa démarche sur moult rapports de comités et sur un large consensus parmi les spécialistes, n'est pas comme tel un programme d'histoire nationale, mais un programme d'éducation à la citoyenneté ». Jocelyn Létourneau. Le Québec entre son passé et ses passages (2010), Fides, p. 59.

Oui, il s'agit bel et bien d'un choix, celui de préconiser l'éducation civique par l'histoire plutôt que de miser sur l'éducation historique stricto sensu. Mais il pourrait y avoir des changements, dans un avenir

plus ou moins rapproché. A cet effet, à ma connaissance, parmi les partis politiques en lice au Québec, seule l'opposition officielle a exprimé des intentions concernant l'enseignement de l'histoire, qui seront présentées au XVI^e congrès national de 2011. À vous de juger de leur pertinence :

**HISTOIRE
NATIONALE ET
ÉDUCATION À
LA CITOYENNETÉ**

Pour redonner toute sa place à l'histoire nationale du Québec, un gouvernement souverainiste:

A. Reverra le programme d'enseignement de l'histoire aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire en privilégiant la connaissance des événements et des faits de société qui ont fondé le Québec d'aujourd'hui; en rétablissant la référence au Québec dans le titre des cours d'histoire de secondaire III et IV; en scindant l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté et ajoutera une « compétence » de connaissance du Québec (origines, caractéristiques et maîtrise de la langue française) dans les programmes du niveau collégial;

B. Axera l'éducation à la citoyenneté sur la connaissance des institutions et la préparation à l'exercice des droits et devoirs du citoyen,

en particulier sur l'importance de la participation à la vie publique;

C. Créera un nouveau centre à l'Institut national de recherche scientifique dont le mandat consistera à nourrir et soutenir une connaissance accrue de l'histoire politique et nationale du Québec ici et ailleurs dans le monde. Ce centre sera responsable de la création et de l'attribution de chaires de recherche en histoire du Québec.

⁴En novembre dernier paraissait une étude réalisée par La Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) du ministère de l'Éducation Nationale de France sur les premiers mois d'exercice des professeurs stagiaires 2010-2011 et reconnaissait « des difficultés » principalement centrées sur les stagiaires du second degré. Voir sur le site web de la SPHQ, dans la rubrique *Insertion professionnelle*, les Brèves.

L'ABÉCÉDAIRE DE L'APHG

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENT DE LA SPHQ

L'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de France (APHG) publie quatre fois par année un périodique appelé *Historiens et géographes*. Celui de novembre 2010, dont vous pouvez voir la couverture à la page suivante, comporte un abécédaire, où se trouve le mot Québec. Dans le cadre du Centenaire de l'Association, son président, Jacques Portes, me demandait en septembre dernier de lui faire parvenir un texte pour cet abécédaire. Il est ici.



Québec : le Québec est la plus grande province du Canada et compte environ sept millions d'habitants, aux trois-quarts d'origine et de culture françaises. Ce terme, province, vient du latin *provincia*, qui signifie « pays vaincus » ou *pro victis*, qui signifie « pour les vaincus ». Quoique plusieurs pays du monde soient ainsi administrativement divisés et que la langue de Molière soit présente ailleurs au Canada (Ontario, Manitoba, Nouveau-Brunswick), cette appellation prend une signification particulière dans ce coin d'Amérique du Nord, le Québec étant le plus fort bastion où la langue française est parlée, depuis maintenant quatre siècles, mais qui baigne dans un océan d'anglophones. Ne serait-ce que pour cela, on peut parler de la présence et de la pérennité d'une *société distincte* au Québec.

Temps fort de son histoire, la Guerre de Sept ans (1756-1763), première guerre mondiale pour certains, eût des répercussions jusqu'en Amérique du Nord, notamment

au Québec, et se solda pour les *Canadiens* de l'époque par la Conquête anglaise de 1760, provoquant pour les uns une cassure, pour les autres un bénéfice, le tout menant à la création du Canada en 1867.

Le gouvernement du Parti québécois de René Lévesque ayant proclamé en 1977 la Charte de la langue française (Loi 101), le français est la langue officielle du Québec, notamment au travail, dans les organismes de l'État, dans l'éducation des immigrants et dans l'affichage commercial, mais il subit actuellement et depuis plusieurs années des reculs, notamment dans l'affichage, situation préoccupante s'il en est, de par les décisions de la Cour Suprême du Canada, situation plus visible à Montréal qu'ailleurs en province. Le plus récent soubresaut, mais non le dernier, est celui de la Loi 104, invalidée par la Cour suprême du Canada, en octobre dernier. Comme l'explique Étienne Gougoux dans le Devoir du 1^{er} septembre 2010, *cette loi avait comme objectif d'empêcher*

le contournement de la loi 101. En effet, avant sa mise en place, plusieurs personnes inscrivaient leurs enfants dans une école anglophone privée non subventionnée pour qu'ils obtiennent rapidement le droit de fréquenter le réseau anglophone public qui est normalement réservé à la minorité anglophone. Certaines écoles, surnommées «écoles passerelles», ne se gênaient pas pour faire la promotion de ce stratagème. Cette voie de contournement qui gagnait en popularité d'année en année mettait en péril la mesure la plus importante de la Charte de la langue française, soit la nécessité pour tous les francophones et les allophones d'envoyer leurs enfants à l'école française du primaire au secondaire. Notons qu'avant la création de la loi 101 en 1977, une écrasante majorité des immigrants inscrivaient leurs enfants à l'école anglaise, d'où l'importance des dispositions de la loi 101 concernant l'éducation.

Côté éducation, un nouveau pédagogisme est en

cours au Québec depuis une dizaine d'années. Au secondaire, fréquenté par les adolescents de 12 à 16 ans d'âge, le temps accordé à l'enseignement de l'histoire a été augmenté, mais le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire, traditionnellement le cours d'histoire nationale, est fortement contesté depuis 2006. Une deuxième coalition pour l'histoire a même été formée. Effectivement, pendant les années 1990, une première coalition pour la promotion de l'histoire au Québec avait vu le jour, dans le contexte de l'après-référendum sur la souveraineté du Québec, du rapport final des États généraux sur l'éducation et du rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (communément appelé le rapport Lacoursière). Plusieurs réunions s'étaient tenues et de nombreuses recommandations sur l'enseignement de l'histoire avaient été émises. De juin à octobre 1996, la coalition, présidée par

M. Jean-Claude Germain, avait entrepris une véritable croisade pour élargir la place de l'histoire à tous les niveaux. La Société St-Jean-Baptiste de Montréal l'avait initiée, et ses activités se déroulaient en même temps que les comités instaurés suite au rapport des États généraux. Les principes mis de l'avant étaient la présence de l'histoire à tous les niveaux du système scolaire, la promotion et la revalorisation de l'histoire dans l'ensemble de la société et la nécessité de l'enseignement de l'histoire nationale. Toutefois, plusieurs recommandations de cette coalition et du rapport Lacoursière n'ont été que partiellement réalisées. Elles visaient à ce que le ministère de l'Éducation offre des cours d'histoire à chaque année du primaire et du secondaire, et qu'il augmente les cours d'histoire au collégial.

Créée au printemps 2009, la nouvelle coalition a pour mandat de faire la promotion de l'enseignement de l'histoire à tous les ordres d'ensei-

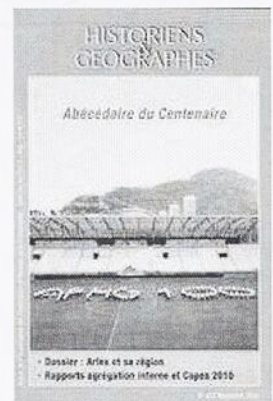
gnement pour permettre aux jeunes québécois de toutes origines d'acquérir une meilleure connaissance de l'histoire du Québec, du Canada et du monde occidental et non occidental. Forte de quatorze recommandations touchant tous les ordres d'enseignement, la coalition a des objectifs et des moyens d'action à court et à moyen terme visant non seulement à faire pression sur le gouvernement et à sensibiliser la population, mais aussi à produire des études sur l'état des lieux et des outils pédagogiques pour les enseignants.

Terre d'accueil depuis toujours, le Québec est un vaste pays, chaleureux et contrasté, où la tolérance a sa place. On ne peut prédire toutefois de ce qu'il adviendra de sa place dans le Canada, une question (la question nationale) qui, depuis longtemps, revient régulièrement dans l'actualité, pour ne pas dire présente quotidiennement.

Publicité dans TRACES, volume 49, 2011, prochaines parutions

No 2, printemps 2011; no 3, été 2011; no 4, automne 2011 (programme du 49^e congrès). L'insertion publicitaire doit nous parvenir en format PDF haute résolution au plus tard le 15 mars pour le numéro du printemps, le 15 mai pour celui de l'été et le 15 juillet pour celui de l'automne.

Contacteur Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca
ou (450) 628-6007



Historiens et géographes, no 412, novembre 2010
Anniversaire des Cent ans de l'APHG au stade des Alpes, le lundi 25 octobre 2010. Photo de Danièle Trébuçq.

RECHERCHE SUR

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES SAE

BÉATRICE GHETLER, ÉTUDIANTE DIPLÔMÉE DU BACCALAURÉAT
EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Selon le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire, les réalités sociales permettent à l'élève de se doter d'un réseau de concepts nécessaire à la construction de la représentation qu'il s'en donne. Pour chacune de ces représentations, un concept central est étayé par des concepts particuliers que l'élève explore et utilise au cours de son apprentissage. Ces concepts sont susceptibles d'être réinvestis dans l'étude des autres réalités sociales (P.F.É.Q., 2007).

1. Introduction

Une des conditions qui sous-tendent une bonne planification est de concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte de la logique et de la progression des apprentissages des élèves. Lors de mon dernier stage au secondaire, j'enseignerai à des élèves de première année le concept central d'État et le concept particulier de romanisation. Ces concepts que je développerai seront certainement pour mes élèves des concepts étherés ou abstraits qu'il va falloir ramener à leur niveau et/ou à leur compréhension, pour qu'ils les perçoivent comme étant plus tangibles ou plus palpables. Voilà pourquoi avant de commencer un dossier, il est recommandé dans un premier temps d'activer les connaissances antérieures des élèves, afin de se faire une idée de ce qu'ils peuvent savoir, et de déterminer ainsi l'approche à adopter et, dans un second temps, de définir et d'expliquer les concepts (centraux et particuliers). Néanmoins, les élèves

auxquels j'enseignerai le concept d'État pourraient avoir déjà pris connaissance de notions qui y sont reliées. À part le sens commun, selon leurs apprentissages, on suppose qu'ils ont des connaissances des lois et de l'État, plus précisément des lois du Code d'Hammourabi et des Cités-États d'Athènes et de Sparte. En fait, les élèves ont été confrontés à ces concepts particuliers pendant l'étude des deux premières réalités sociales du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

De nos jours, on s'interroge à propos du sens que les élèves donnent aux savoirs disciplinaires. Dans ce même contexte, la question de leurs apprentissages est d'une forte actualité. De nombreux travaux de recherche ont montré un écart entre ce que le professeur enseigne et ce qui est appris et compris par les élèves. Désormais, il semble plus important de connaître le processus d'apprentissage que les élèves construisent individuellement. J'avance l'hypothèse

qu'un enseignement adapté à l'état des connaissances des élèves peut modifier leur rapport aux savoirs et peut faciliter la construction des concepts en histoire à partir de leurs propres représentations. On se pose dès lors la question : « Qu'est-ce qui favorise la construction du concept d'État pour les élèves du secondaire ? »

2. Les conditions d'élaboration des concepts chez les élèves du secondaire

a. Concepts et processus de conceptualisation

Le mot *concept* provient du latin *con-cipere* et signifie « saisir ensemble ». Le mot est synonyme de *catégorie*. Une définition possible d'un concept ferait référence à la « pluralité de cas concrets qu'il réunit et à un ensemble de caractéristiques qui sont communes à ces cas et qui les identifient » (Barth, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1999, in Deleplace et Niclot, 2005, p.22).

Le concept, perçu comme une

construction de l'esprit, a une fonction organisatrice des connaissances, mais il n'est pas isolé : il s'intègre dans un réseau ou dans une trame conceptuelle. Donc, la conceptualisation est une opération intellectuelle qui permet de passer du particulier au général. Elle nécessite une activité mentale du sujet et elle correspond à une activité d'abstraction qui consiste « à discriminer, dans un ensemble complexe, des caractères communs à plusieurs phénomènes ou objets de pensée, et à s'y référer par un langage qui appartient à un ordre symbolique » (Etève et Champy, 1994, p.191). Par contre, les concepts scientifiques sont différents de ceux des disciplinaires scolaires. Ceux-ci sont une construction socialement cohérente, enseignée selon des registres différents et conformes aux finalités éducatives de la discipline scolaire, qui s'oppose aux représentations et aux conceptions des élèves. (Deleplace et Niclot, 2005, p.27)

Les didacticiens de l'histoire apprécient qu'elle soit une « matière » abstraite et difficile pour les jeunes : « ... l'histoire utilise un langage et des concepts complexes, mouvants, souvent différents dans leurs acceptions historiques à leur sens courant » (Laville, C., 1975, p.33-

34 in Martineau, 1999, p.186). Longtemps, la mémorisation de savoirs factuels a constitué l'activité des élèves en classe d'histoire. Cependant, le fait est contingent, ils s'oublent et ceux dont on se souvient sont souvent conformes aux représentations qui les ont nourris. Alors, on se pose la question, c'est-à-dire si l'on retient davantage dans ou par une construction intellectuelle. Selon les recherches, il semblerait que oui, car on retient mieux quand il faut passer par un processus d'abstraction, c'est-à-dire quand il faut penser les choses en leur absence (Selon Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996, p.155 in Deleplace et Niclot, 2005, p.23).

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur les conditions de construction des concepts politiques chez les enfants et les adolescents. Berti et Andriolo ont fait, en 2001, une étude qui se proposait de montrer que les connaissances politiques des élèves peuvent être acquises à un âge plus précoce que 12 ans, l'âge de la pensée hypothético-déductive, si l'on stimule leur réflexion avec des situations-problème et avec des discussions entre pairs. En effet, dès l'âge préscolaire, les enfants prennent connaissance des éléments

qui touchent à la vie politique et à la société. Selon leur capacité de compréhension, à l'âge de huit ans, ils ont déjà des représentations de l'organisation hiérarchique de leur communauté. À titre d'exemple, on fait référence aux enfants d'Australie à cause des habitudes de vote inculquées par le système scolaire. (Berti, A.E., 2005, p.13). Ensuite, les connaissances politiques des enfants s'accroissent pendant leurs études primaires. De 10 à 11 ans, ils ne peuvent pas encore associer les États aux entités politiques, mais sont en mesure de les présenter comme des territoires comportant des limites géographiques et habités par certains peuples. Alors, les conceptions des élèves à propos de l'histoire, avant l'âge de 12 ou 13 ans, constituent des connaissances antérieures qui les pré-conditionnent positivement ou négativement à l'apprentissage de l'histoire ou du mode de pensée historique (Martineau, 1999, p.175). Deleplace et Niclot (2005) signalent dans leur étude intitulée *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie* le fait que le processus d'apprentissage en histoire comporte aussi une dimension sociale et que les élèves se construisent un réseau conceptuel en-dehors de la classe.

b. Le processus de conceptualisation et le développement cognitif des élèves

Pour décoder le processus de construction d'un concept dans les disciplines scolaires, comme celle de l'histoire, il faut d'abord voir ce que les théoriciens révèlent du développement cognitif des élèves du secondaire. Selon l'école piagétienne, la pensée conceptuelle et le raisonnement abstrait sont des facultés qui apparaissent tardivement. Piaget a postulé qu'une pensée pré-conceptuelle existe très tôt chez les enfants. Cependant, c'est vers l'âge de 12 ans que s'acquiert, selon lui, la pensée opératoire formelle ou hypothético-déductive, c'est-à-dire « la capacité à raisonner sur des propositions abstraites et à élaborer des concepts de plus en plus intégrateurs ».

Vygotski, contrairement à Piaget, soutient que le développement est essentiellement éducatif. Il accorde une place centrale aux processus sociaux, notamment au langage, qui est vu comme un système de signes sociaux extérieurs à l'individu permettant l'activité de classification, tenant ainsi un rôle majeur dans le processus de conceptualisation. Selon Vygotski, l'apprentissage précède le développement de l'enfant et se manifeste deux fois dans sa vie : une fois comme activité collective

intrapyschique avec les adultes, puis comme activité intrapyschique, seul, sans l'aide de l'adulte. La zone proximale de développement serait entre ces deux niveaux d'apprentissage. Toujours selon Vygotski, les apprentissages supérieurs, vus comme les seuls véritables, sont conceptuels, car ce sont eux qui permettent aux élèves de progresser dans leur développement intellectuel.

Dans les années 1960, Bruner dit que « n'importe quoi peut-être enseigné à n'importe qui d'une façon respectable » et que le degré de complexité doit varier selon l'âge de l'enfant (Bruner, 1960, p. 95). Il ajoute aussi l'idée selon laquelle les apprentissages ne sont pas dépendants de l'âge et qu'un enseignement conceptuel peut être effectué dès l'école maternelle.

Outre ces considérations des théories psychologiques étudiant le développement de la pensée structurée chez les enfants, les processus de construction de concepts en histoire devraient aussi être analysés de près. Nicole Lautier, dans son livre *À la rencontre de l'histoire* (1997), met en évidence le rôle de trois opérations mentales fondamentales dans les processus de conceptualisation. La première opération, *la catégorisation naturelle*, serait le

premier modèle d'appropriation d'un concept. A cette étape, les élèves définissent d'abord les caractères d'une catégorie naturelle qui sert de référence pour établir une distance plus ou moins grande avec des cas particuliers.

La deuxième opération, *l'analogie par voisinage ou par opposition*, se manifeste à l'intérieur d'une catégorie. Par exemple, la monarchie est définie par rapport à la dictature. En troisième lieu interviennent chez l'enfant *le jugement moral, l'implication personnelle*, comme dans le cas de la définition de la dictature par la notion de barbarie. « L'étude de Nicole Lautier montre que les élèves s'approprient les savoirs historiques selon des modalités propres à la pensée naturelle, dans laquelle les valeurs individuelles, familiales et collectives sont une référence essentielle. » (Deleplace et Niclot, 2005, p.30)

À la lumière de ces trois opérations mentales fondamentales dans les processus de conceptualisation, on peut analyser ce que Berti (2005) présente dans son chapitre « *Children's understanding of politics* ». Si l'on pense à la première opération décrite par Lautier (1997), on constate qu'elle se manifeste dès l'âge préscolaire. On considère que l'âge de cinq à six

ans est le premier auquel les enfants peuvent acquérir une compréhension de la vie politique. Ces élèves ont déjà un contact direct avec le système politique, par l'idée de police. Ensuite, ils construisent un réseau de notions interconnectées comme les règles ou l'autorité, selon leurs relations avec la famille, la garderie et les pairs. Ces concepts sont préalables à ceux de lois, d'autorité politique et de libertés civiles. Le concept de rôle politique apparaît à l'âge de sept à neuf ans, avec l'émergence de l'idée d'une structure hiérarchisée. Les élèves de 10 à 11 ans ne peuvent pas encore associer les États aux entités politiques, mais ils sont capables, comme précisé plus haut, de les définir comme des territoires avec des limites géographiques, habités par des peuples.

Il est intéressant de voir ce qui détermine l'écart entre les connaissances des élèves du même âge, mais de différents pays. Si les enfants d'Australie, à l'âge de sept ans, ont une connaissance du vote, c'est parce qu'ils l'exercent à l'école. Par contre, en Italie, les enfants du même âge n'en avaient même pas entendu parler.

Une autre étude de Berti et Andriolo (2001) a mis en évidence l'importance de l'enseignement dans la cons-

truction de concepts historiques. Les enfants de huit ans entrés en contact, à l'école, avec des concepts politiques par un enseignement explicite ont démontré, à la fin de l'année, une connaissance similaire de ces concepts à celle d'élèves de 13 à 14 ans. En Italie, un curriculum de concepts politiques (loi, État, les principales institutions politiques italiennes, le système scolaire) a été implanté en troisième classe de primaire, pour les élèves âgés de huit ans. Ainsi, les auteurs ont-ils sélectionné un groupe d'élèves, dit de comparaison, qui a suivi le programme du ministère. Avant l'intervention, les participants, selon le pré-test, n'avaient pas de notions des institutions politiques. Les auteurs de l'étude ont présenté les éléments du curriculum d'une façon hiérarchisée et échelonnée. L'information exposée graduellement était en conflit avec les représentations antérieures des élèves et a été présentée dans le contexte de discussions de classe. Les formules pédagogiques utilisées ont été les discussions en classe en petits groupes, à différents moments de l'apprentissage. Ces formules étaient mises en place selon différents objectifs : identifier les représentations antérieures des enfants, les aider à comparer leurs points de vue entre eux,

évaluer leurs connaissances, avoir une rétroaction, lier le discours entendu en classe à celui reçu en-dehors de la classe. Des apprentissages directs, provenant des explications d'enseignants et de textes, ont fourni aux enfants une information qu'ils ne pouvaient pas obtenir d'autre façon. Selon les post-tests donnés un mois et dix mois après l'intervention en classe, les élèves avaient montré un réel progrès, surtout face aux aspects qui n'étaient pas maîtrisés lors du pré-test. Tout le groupe expérimental avait entendu parler de l'État. La majorité du groupe l'a défini en mentionnant les lois et le territoire. Aussi, les résultats des post-tests ont montré l'apprentissage d'une conception cohérente de l'État et de son système. À la différence du groupe expérimental, le groupe de comparaison a été stable dans ses connaissances de l'État, et seulement quelques changements, peu importants, ont été enregistrés. Les post-tests et ceux donnés après dix mois aux élèves du groupe de comparaison ont montré qu'en l'absence d'un enseignement explicite et systémique, peu de changements intervenaient dans les conceptions politiques des élèves de huit à neuf ans, sur une période d'une année. Le progrès a été insignifiant et s'est manifesté seulement par

l'addition d'informations isolées, comme le nom de la capitale de l'Italie ou l'existence du Parlement.

Le groupe expérimental a montré une connaissance similaire ou plus grande des sujets étudiés que celle trouvée chez des enfants italiens âgés de 13 ou 14 ans. Ces résultats confirment le rôle des interactions sociales dans l'acquisition de connaissances politiques et suggère que les élèves peuvent connaître un développement de concepts politiques, comme celui d'État, par l'interaction entre l'information disponible à différents âges et les structures conceptuelles déjà acquises, comme les notions des rôles institutionnels, des fonctionnaires, des règles, des lois. L'opinion selon laquelle le développement de connaissances politiques dépend des acquisitions antérieures des structures opérationnelles, comme l'approche piagétienne le dit, est remise en question. Le succès de l'intervention et la participation des élèves suggèrent que les concepts auraient dû être introduits dans le programme de troisième classe de primaire et même dans les classes précédentes (Berti et Andriolo, 2001).

Donc, selon ces récentes études, l'apprentissage de catégories abstraites par les élèves semble pouvoir se cons-

truire dès leur plus jeune âge. Longtemps, on a considéré que le processus de conceptualisation était lié aux stades de développement intellectuel. Mais celui d'apprentissage comporte aussi une dimension sociale. Ces stades sont propres à chacun des individus, se construisent dans le rapport à autrui et surtout en fonction des rapports que chacun entretient avec les savoirs enseignés.

Plus récemment, en 2005, Deleplace et Niclot ont réalisé une étude en partant de l'hypothèse que l'histoire stimulait la mise en œuvre du processus de conceptualisation chez les élèves et que les apprentissages fondamentaux propres à cette discipline se réalisaient peut-être là.

L'étude a pris la forme d'une épreuve écrite donnée aux élèves français de cinquième, de troisième et de seconde classes du secondaire. Les chercheurs ont analysé les productions écrites des élèves et ont conclu que les apprentissages en histoire étaient fortement liés à la maîtrise discursive (Deleplace et Niclot, 2005, p.47). Leurs arguments s'appuyaient sur le fait que l'écriture de l'histoire appartient au genre du récit et que l'écriture historienne est aussi une écriture scientifique. Les auteurs de l'étude ont poursuivi l'analyse du discours selon deux varia-

bles : d'une part, ils ont cherché la maîtrise du langage historique par les élèves et, d'autre part, ils ont analysé les concepts dans leur contexte. Ceux-ci ne sont pas considérés comme des absolus, mais sont saisis en situation et montrent la maîtrise langagière du sujet. En ce qui concerne l'analyse du contenu des épreuves, on s'intéresse au sens du discours. N'oublions pas que ce sont des élèves français de niveau secondaire de cinquième, de troisième, de la seconde et de la classe terminale qui ont été les sujets de l'étude.

Un des concepts soumis au test a été celui d'État. La notion d'État s'est révélée d'une manière plus contrastée et plus contradictoire que les autres notions testées. On parle d'un concept qui ne relève pas seulement de l'histoire, comme le concept de révolution, mais aussi des cours de géographie, d'histoire et d'éducation civique. Après consultation des programmes, les auteurs constataient que la notion d'État était présente tout au long de la scolarité des élèves de l'enseignement secondaire français et qu'elle se cantonnait à l'étude des institutions politiques. En effet, en France on continue d'accorder de l'importance à l'État, à cause de la dimension civique qui persiste dans l'enseignement de

l'histoire. Le programme d'histoire du secondaire introduit son étude à partir de la cinquième classe. Les élèves étudient l'histoire de la France du X^e au XV^e siècle « centrée sur la constitution territoriale et l'affirmation de l'État ». (CNDP, 1998, p.71 in Deleplace et Niclot, 2005, p.42). En quatrième classe, le programme ajoute la dimension nationale et en troisième, l'idéologique. Dans ces programmes, l'État manifeste un caractère de notion-pratique, puisqu'il est omniprésent. Les élèves utilisent une quasi-synonymie entre l'État et le pays, qui peut d'ailleurs se substituer à la notion d'État. Quand cette substitution est employée, c'est que l'élève n'a pas d'idée de la notion d'État. Un élève français de cinquième, qui correspond à la première secondaire d'ici, dira que « L'État, c'est un pays, l'administration d'un pays. » Il est donc difficile de produire une catégorisation véritable quand l'État est identifié à une institution par le biais de la synonymie État-pays, c'est-à-dire quand l'État est présenté comme le gouvernement d'un pays. Même pour les élèves de troisième, la multitude des attributs de l'État ne conduit pas à la mise en place d'une catégorisation.

On voit dès lors que le pro-

cessus de catégorisation du concept d'État est plus laborieux que celui d'autres catégories, comme celle de « révolution ». De plus, pour les élèves ayant le même âge que ceux du Québec (les élèves français de la cinquième classe), l'État est identifié au territoire ou à une institution. Pour les auteurs de l'étude, cette identification constitue l'élément central de la conceptualisation. L'État est associé à une institution vue soit comme un régime politique, soit comme une institution proprement dite. Son identification à une institution permet certainement son élaboration comme catégorie. L'élève englobe donc des notions de la sphère politique dans la conceptualisation de l'État. Mais il reste aussi le cas de l'État individualisé par son territoire. Enfin, l'identification de l'État au territoire est un élément important du processus d'abstraction. Ce fait se passe de manière progressive et plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, plus on assiste à une cohérence et à une pertinence des énoncés, donc des concepts mis en place.

Pour les auteurs de l'étude, la construction de la catégorie d'État est plus problématique que d'autres notions, en raison d'une grande diversité des usages sémantiques par les élèves. (Deleplace et Ni-

clot, 2005, p.130) Ils estiment que l'on peut parler de construction de la notion quand on peut la manipuler en tant que notion abstraite. Les résultats de l'analyse ont montré que la maîtrise de ce concept relève davantage de la sphère du sens commun que d'apprentissages scolaires. Cette conclusion est tirée de l'incapacité des élèves français de définir l'État comme une catégorie historique. Pour eux, la notion d'État s'inscrit plutôt dans des représentations. Mais c'est à partir d'elles qu'ils émettent des jugements de valeur sur l'État. Ainsi, il est souvent saisi à travers ses actions, qui ont souvent une connotation négative. Donc, la charge affective joue sur les représentations sociales des élèves en classe de cinquième. On peut dire alors que Deleplace et Niclot ont infirmé l'hypothèse avancée au début de la recherche, c'est-à-dire que ce n'est pas forcément l'histoire qui favorise la construction des concepts chez les élèves. Le sens commun influence aussi la mise en œuvre des processus de conceptualisation chez les élèves.

En somme, on observe que les auteurs Berti, Andreoli, Deleplace et Niclot ont orienté leurs recherches selon la théorie socioconstructiviste, ce qui est d'ailleurs leur point commun. Toutefois, ils sont

partis d'hypothèses différentes. Par exemple, celle de Deleplace et Niclot (2005) est centrée sur les élèves et sur le processus d'apprentissage qu'ils construisent en histoire, individuellement. En fait, les chercheurs ont relevé l'importance de la dimension sociale dans la construction des concepts, dans la mesure où les apprentissages conceptuels ne sont pas explicitement favorisés par les programmes. Par contre, Berti et Andreoli (2001) ont voulu souligner la relation créée chez les élèves de l'école primaire entre les progrès enregistrés, pour ce qui est des connaissances politiques suite à l'enseignement explicite, et l'émergence ainsi que la consolidation des opérations concrètes de la pensée.

3. Conclusion

Les résultats de certaines études (Berti, 1994, 2005) ont montré que le processus de conceptualisation chez les élèves de l'école secondaire ne dépend pas seulement du développement cognitif, mais aussi des représentations sociales des élèves. Nous avons appris aussi que les inférences des autres disciplines comme la géographie ou l'éducation civique jouent un certain rôle dans la construction des concepts en histoire. L'enseignant, le milieu de vie, les médias, les manuels ont aussi leur in-

fluence sur la nature des représentations sociales des élèves. La culture mise en place par le système d'enseignement d'un pays est également importante.

L'étude de Berti et Andreoli (2001) se préoccupe surtout des enfants italiens âgés de huit ans et se propose de montrer qu'un enseignement explicite favorise chez eux la construction des concepts et des processus propres aux adolescents de 13 à 14 ans. L'étude est pertinente pour remettre en question la théorie piagétienne selon laquelle le développement des connaissances politiques dépend des acquisitions antérieures des structures opérationnelles. Cependant, elle est peu pertinente en ce qui concerne la construction des concepts chez des élèves de 12 à 13 ans de première secondaire du système scolaire québécois. L'étude de Berti (2005) est plus portée à fournir une certaine perspective de l'évolution et de ce qui influence les représentations politiques des enfants de plusieurs contrées du monde, comme les États-Unis, l'Australie, l'Italie, le Royaume-Uni etc., du plus jeune âge jusqu'à l'adolescence. On voit que la culture et le système éducationnel d'un pays influencent le programme scolaire et, donc, les représentations sociales des élèves. Les

élèves étasuniens de 10 ans sont familiarisés avec le président et le gouvernement, mais les Italiens du même âge ont de faibles connaissances des autorités politiques centrales. Si l'on pense aux valeurs du système d'enseignement du Québec, les élèves québécois sont (ou devraient être) eux aussi familiarisés avec le vote. L'étude de Deleplace et Niclot nous apprend que les élèves français construisent leur propre système de référence au monde, malgré le décalage entre les objectifs attribués à l'histoire et à la géographie scolaire par les programmes et les apprentissages individuels. Mais, encore une fois, ce fait n'est pas pertinent pour le système d'enseignement québécois, basé sur une approche par compétences.

Au moment de la préparation des situations d'apprentissage et d'évaluation, je garderai en tête que les élèves de première secondaire ont déjà des représentations sociales des concepts à l'étude en histoire et éducation à la citoyenneté. Je sais désormais que les élèves pourraient associer le concept d'État au territoire, au pays, aux institutions ou aux gens. À cet âge-là, l'élève est animé par son vécu et fait encore une conceptualisation spontanée. En effet, je suis consciente que les élèves sont plus susceptibles de

Recherche sur les fondements théoriques...

construire par eux-mêmes un réseau conceptuel, en-dehors de l'enseignement. Pourtant, dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, je projette de planifier des situations d'apprentissage adaptées à leur zone proximale de développement tout en intégrant des formules pédagogiques qui favoriseront l'utilisation de la pensée hypothético-déductive. Ils s'agit justement du travail en groupe, de discussions, de confrontation des idées, qui amèneront les élèves à les structurer, à chercher et à énoncer des arguments. En guise de conclusion, je suis en mesure de confirmer mon hypothèse initiale selon laquelle un enseignement adapté à l'état des connaissances des élèves peut modifier leurs rapports aux savoirs et leur faciliter la construction de concepts en

histoire à partir de leurs propres représentations.

Bibliographie

Berti, A.E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. In: Carretero, M., Voss, J.F. (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Hillsdale, NJ, pp. 49-75.

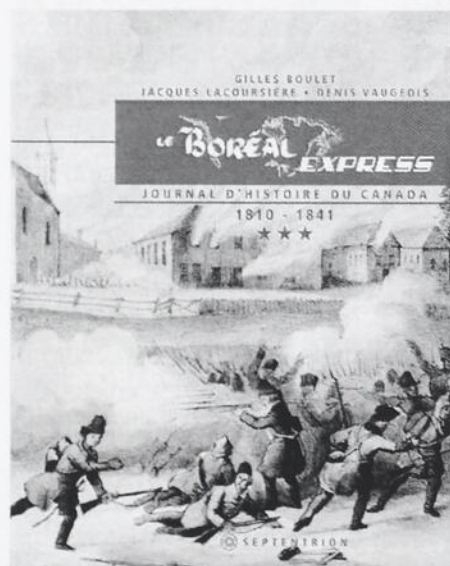
Berti, A.E., Andriolo, A. (2001). Third Graders Understanding of Core Political Concepts (law, nation-state, government) before and after Teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 127, 346-377.

Berti, A.E. (2005). Children's understanding of politics. In: Barret, M., Buchanan-Barrow, E. (Eds.), *Children's Understanding of Society*. Psychology Press, Hove, England, pp. 69-99.

Deleplace M. et Niclot D. (2005). Les apprentissages conceptuels des élèves en histoire et en géographie, préface de Nicole Lautier, *Documents, actes et rapports pour la recherche*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.

Lautier, Nicole. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, L'Harmattan.



Le Boréal Express 1810-1841, Journal d'histoire du Canada, 2010, Gilles Boulet, Jacques Lacoursière, Denis Vaugeois, chez Septentrion

Le Boréal Express est un journal qui relate au présent les faits marquants de l'histoire, comme s'il avait été publié à l'époque où ces événements ont eu lieu. Une abondante documentation sur la vie sociale, économique, politique, intellectuelle et religieuse du Québec et du Canada, dans le contexte international du temps, de 1524 à 1841. Il s'agit là de la troisième publication, après celle couvrant la période allant de 1524 à 1760, puis celle allant de 1760 à 1810.

www.septentrion.qc.ca

POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'ANALYSE DES CONTENUS ET DES USAGES DES MANUELS D'HISTOIRE AU SECONDAIRE

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

DAVID LEFRANÇOIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Depuis l'avènement de la réforme qui a été appelée le Renouveau pédagogique, la question nationale a occupé une place centrale dans les débats sur l'enseignement de l'histoire au Québec. En fait, pour simplifier, on pourrait dire que deux lectures des programmes d'enseignement de l'histoire au secondaire se heurtent, plus directement que les autres, dans les médias québécois depuis 2006 (voir, par exemple, Cardin 2010). L'une souscrit aux objectifs de développement de la démarche et de la pensée historique énoncés dans le programme d'histoire du Québec (voir, par exemple, Laville 2006). L'autre revendique une refonte importante de ce même programme. Selon ceux qui réclament cette refonte (voir notamment Bombardier 2006), les révisionnistes socioconstructivistes qui concurent le programme de formation visaient à immoler l'épopée des origines françaises de la société québécoise à l'autel du multiculturalisme pour déposséder les élèves de leur identité et imposer une vision de l'histoire politiquement correcte et favorable au fédéralisme canadien (Bédard et Chevrier 2008; Bock-Côté 2007; Courtois 2009).

Ce débat a pour effet de polariser les camps autour de la question nationale, comme si seulement deux façons d'envisager le statut du Québec (ou le sort des francophones) dans la fédération canadienne étaient envisageables, et, surtout, il a mis sous le boisseau une question encore plus importante à nos yeux : l'enseignement de l'histoire aide-t-il les élèves à se voir davantage comme des agents historiques pouvant et devant participer aux décisions collectives ? Les aide-t-il à maîtriser les démarches et opérations mentales nécessaires pour intervenir de façon ouverte, éclairée et effective dans les débats publics ? En somme, les élèves peuvent-ils mieux construire et mieux exercer les dimensions sociales et

politiques de leur conscience citoyenne à l'aide de la classe d'histoire que sans elle ?

Cet article expose le problème du manque de connaissance à propos de l'effet des manuels sur la conscience citoyenne des élèves et sur l'acquisition, par ceux-ci, des outils mentaux expédients ; puis, à partir de référents théoriques minima, il plaide en faveur d'une recherche visant à le résoudre et propose des pistes méthodologiques générales à cette fin.

Car, après tout, le rapport Lacoursière (MEQ 1996) – comme bien d'autres (Martineau et Laville 2000, par exemple) – a évoqué cet argument avec insistance pour légitimer l'augmentation du nombre d'heures

d'histoire dans la maquette horaire des écoles québécoises.

À cet effet, le titre officiel du programme (*Histoire et Éducation à la citoyenneté*) témoigne d'ailleurs éloquentement de la mission d'envergure confiée avant tout aux enseignants d'histoire (MÉLS 2006) : aider les élèves à développer trois compétences disciplinaires les rendant capables « de participation sociale ouverte et éclairée au sein de l'espace public » (p. 1). Malgré les changements dans l'évaluation, cela signifie toujours leur apprendre à problématiser des enjeux de société actuels et s'interroger sur leur genèse (CD1), à établir et interpréter les faits avec des attitudes, démarches et concepts historiens (CD2), à

débattre de façon informée, puis à agir en considérant les implications sociales et politiques des propositions des groupes en présence (CD3) (MÉQ 2004, p. 344-349).

Or, même si le programme rompt officiellement avec les récits exaltant l'ordre socio-politique et avec la mémorisation mécanique des interprétations historiques d'autrui (p. 337), il expose néanmoins les conclusions auxquelles, selon ses auteurs, devraient aboutir les élèves à l'issue de sa formation. Les élèves doivent, en effet, conclure de leurs cours que l'acquisition de droits démocratiques réduit les inégalités, que des humains qui n'avaient pas ces droits les ont conquis et que les jeunes d'aujourd'hui peuvent et doivent encore agir ensemble pour s'attaquer à leur tour aux inégalités qui subsistent (MÉLS 2006, p. 22-24). En somme, les élèves devraient percevoir leurs actions comme des causes de la majoration, du maintien ou de la minoration éventuelle des droits démocratiques. (Certes, nous partageons ces postulats et nous espérons qu'il en ira de même des élèves, mais nous craignons qu'il soit difficile d'évaluer à la fois l'autonomie délibérative de sujets et leur degré d'adhésion à des idées prédéterminées)

C'est dans ce contexte de

renouvellement des programmes que le MÉLS a versé, depuis 2002, plus de 350 millions de dollars pour l'achat de manuels de l'élève ainsi que de guides du maître (composant les ensembles didactiques) agréés, « réclamés à grands cris par les écoles pour soutenir la réforme » (Chouinard 2002, p. A3). Entre 2006 et 2010, 13 ensembles didactiques d'histoire publiés en français et 4 en anglais – totalisant 9922 pages – ont ainsi été achetés par les écoles québécoises (MÉLS 2010).

Or, aucune étude n'a encore vérifié l'assertion selon laquelle le renouvellement massif du matériel didactique soutient les finalités citoyennes de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Les sommes impliquées, la centralité de l'enjeu éducatif que constitue la formation citoyenne (Levasseur 2006), ainsi que les analyses du matériel didactique en général et des manuels d'histoire en particulier confèrent à ce problème scientifique une résonance sociale importante.

D'innombrables recherches documentent en effet depuis longtemps et avec constance les nombreux et graves défauts – notamment les oublis, biais et stéréotypes sociaux, ethniques, sexuels, etc. – des manuels d'histoire (dont Baquès 2009 ; Boutonnet 2009 ;

Derman-Sparks 1989 ; Pratt 1972). Pourtant, les recherches et les revues des écrits récentes soulignent qu'ils en imposent aux élèves, exercent une influence souvent décisive sur la planification des cours par les enseignants (voire servent de substitut au programme), accaparent l'essentiel du temps de classe et induiraient des pratiques éducatives mal adaptées à l'apprentissage d'habiletés intellectuelles de haut niveau (Éthier 2006 ; Lebrun 2001 ; Lebrun et coll. 2002 ; Lebrun 2006 ; Spallanzani et coll. 2001 ; Therriault 2008).

Au Québec, les recherches financées examinent les stéréotypes à l'encontre des musulmans dans les manuels d'histoire au secondaire (M. McAndrew), la médiation qu'ils offrent pour améliorer la lecture (C. Blaser) ou encore l'importance qu'ils accordent aux principaux groupes ethniques (D. Lefrançois) et leur impact sur la perception de l'importance de voter (E. Hyslop-Margison). Elles se concentrent sur le texte des manuels écrits en français. Elles s'intéressent encore trop peu au paratexte (consignes, exercices, cartes, figures, iconographie, sources d'époque, extraits historiographiques, etc.), aux guides du maître, aux cahiers d'apprentissage, ainsi qu'aux ensembles didactiques écrits en anglais.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Pour un renouvellement de l'analyse des contenus...

Surtout, elles négligent un aspect fondamental de la formation citoyenne attendue : les fonctions et actions que les ensembles didactiques imputent aux divers agents historiques dans les changements sociopolitiques. Ces recherches n'établissent ni l'identité ni les rôles des acteurs individuels ou collectifs de l'histoire de la conquête des droits démocratiques que ces ouvrages véhiculent. À ce jour, nous ignorons à qui (ou à quoi) ils attribuent les causes des changements porteurs de démocratie.

Pour résoudre ce problème, il faudrait décrire, analyser et comparer tous les ensembles didactiques agréés et les cahiers d'apprentissage vendus pour suivre les cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* obligatoires dans les écoles secondaires du Québec, afin de savoir quels acteurs ils destinent à des quêtes politiques, quels objets ils assignent à ces quêtes, quels bénéficiaires et commanditaires ils lui attribuent et ainsi de suite.

Les analyses de récits prenant modèle sur le schéma actanciel canonique identifient justement des rôles récurrents distribués aux personnages (individuels ou collectifs, inertes ou vivants) de divers genres de textes, surtout narratifs (comme les contes merveilleux), mais parfois

aussi argumentatifs (tels certains essais historiques). Elles appellent actants les classes d'acteurs qui accomplissent, subissent ou entravent l'action principale du récit (Greimas 1966, p. 33 ; Greimas 1983, p. 155).

Ceux-ci assument (voire cumulent) six différents rôles fonctionnels : sujet/héros, quête/objet, destinataire/commanditaire, destinataire/bénéficiaire, opposant/adversaire/traître et adjuvant/auxiliaire. Ainsi, pour prendre un exemple connu (inspiré de la légende arthurienne), le chevalier Perceval (*sujet*) veut, à la demande du roi Arthur (*destinataire*), trouver le Graal (*objet*) pour sauver l'humanité (*destinataire*), avec l'aide du magicien Merlin (*adjuvant*), mais malgré les fourberies de la méchante fée Morgane (*opposante*).

Dans le cas qui nous concerne, les quêtes peuvent viser à diminuer, maintenir ou accroître l'égalité, c'est-à-dire vouloir conférer à des gouvernés de l'emprise sur le pouvoir public, élargir la portée de celui-ci, ne pas le voir diminuer, etc. Le cas échéant, ces quêtes seraient démocratiques. Elles pourraient, au contraire, s'avérer antidémocratiques en visant à augmenter (ou maintenir) les inégalités ou à brimer la capacité effective des gouvernés de décider de leur sort ou

à les exploiter.

Le schéma actanciel désigne les acteurs incarnant les sujets de ces quêtes, leurs destinataires et ainsi de suite. Il peut s'agir d'individus spéciaux ou ordinaires, d'entités abstraites immanentes, etc. Les destinataires, destinataires, sujets, adjuvants et opposants de ces quêtes, s'ils sont des humains, peuvent être des gouvernés ou des gouvernants. Certains attributs de cet éventail d'acteurs permettent toutefois de les grouper d'après la perception des causes de l'échec ou du succès des quêtes démocratiques ou antidémocratiques.

Une première recherche exploratoire nous a permis de voir que les chapitres des manuels de troisième secondaire concernant la Révolution tranquille présentent celle-ci comme si son déroulement dépendait presque exclusivement du gouvernement Lesage ou de ses principaux membres. Très peu d'actants sont invoqués et, à une exception près, les citoyens sont absents, leur rôle se limitant à celui d'adjuvant.

Ces perceptions causales peuvent être rangées selon trois dimensions attributionnelles, par analogie avec le modèle classique de Weiner (1979, p. 18 ; voir aussi Éthier 2000, Viau 1994).

La première correspond au lieu de la cause. Ce lieu est

interne au sujet ou lui est externe. Ainsi, l'aptitude intellectuelle constitue un lieu interne et la difficulté de la tâche ou les conditions économiques, des lieux externes.

La deuxième dimension traite de la stabilité de la cause. Elle distingue les causes permanentes (stables) de celles pouvant varier à répétition (modifiables). L'effort et l'organisation appartiennent au type des causes dites modifiables, tandis que l'attribution au charisme de la réussite en politique partisane est invariable de nature.

La dernière dimension se rapporte au contrôle. Des causes sont dites contrôlables si les agents sont perçus comme capables de les influencer. Ainsi, s'il appert que l'agent décide de s'impliquer (ou de s'organiser) ou non et si l'implication (ou l'organisation) est vue comme une des causes d'un échec ou d'une réussite, alors il s'agit de causes contrôlables. À l'inverse, lorsque les agents n'exercent pas un pouvoir sur les causes, celles-ci sont dites incontrôlables. Dans ce cas, nous incluons les causes qui se trouvent hors du contrôle de l'agent : la fatalité, la providence, le hasard, la nature humaine, etc.

En croisant deux de ces dimensions, nous pouvons former quatre classes d'acteurs

pouvant être mobilisés par un schéma actanciel comme sujets d'une quête.

La première classe de causes est celle des causes extérieures stables. Elle regroupe les causes étrangères aux gouvernés et ne pouvant être modifiées, comme le hasard, les lois de l'histoire. La deuxième est celle des causes extérieures modifiables. Il s'agit des causes extérieures aux gouvernés, mais pouvant varier, par exemple la volonté d'un individu d'exception. La troisième est celle des causes intérieures stables. Il s'agit de causes endogènes aux gouvernés, mais sur lesquelles ils n'ont pas d'emprise, tels la nature humaine, l'égoïsme, la méchanceté. La quatrième est celle des causes intérieures modifiables. Elles sont intérieures aux gouvernés et ils peuvent les modifier. C'est le cas, par exemple, de leur implication individuelle et de l'organisation d'un mouvement dont ils font partie.

La quête peut recevoir différentes sanctions : elle peut réussir, être infructueuse, voire produire des effets contraires à ceux recherchés. La revendication d'un droit démocratique est considérée comme une quête démocratique, même lorsqu'elle n'entraîne aucun changement positif par rapport au sort des gouvernés revendicateurs, mais une quête sans effet ou

contreproductive. La révolte, en 70 avant J.-C., de 70 000 esclaves romains, dirigés par Spartacus, était une action démocratique, bien qu'elle fût réprimée dans le sang. Les auteurs peuvent donc qualifier ou décrire les quêtes comme efficaces, contrefinalisées ou sans effet.

Dans le premier cas, les actions sont présentées sous un jour favorable (elles réussissent). Dans le deuxième cas, l'auteur n'attribue pas de qualités aux actions, soit parce qu'il n'en décrit ou n'en juge pas les retombées, soit parce qu'il ménage la chèvre et le chou. Dans le dernier cas, l'auteur les présente comme futiles, vaines, inaptes à produire l'effet attendu, mauvaises ou indésirables pour la démocratie en général, et non pas seulement pour tel groupe aux dépens de tel autre.

De même, un auteur peut accorder une valeur positive, neutre ou négative à une quête. Dans le premier cas, l'auteur affirme, à son propos, plus de bien que de mal. Dans le deuxième cas, il n'affirme pas plus de bien que de mal, tandis que, dans le troisième cas, il en affirme plus de mal que de bien.

De telles analyses constitueraient une étape préliminaire pour mener les recherches expérimentales (comparant divers types de manuels et de

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Pour un renouvellement de l'analyse des contenus...

pratiques, par exemple) ou les analyses sur l'utilisation et le contexte d'utilisation des manuels par les élèves et les enseignants qu'appellent de leurs vœux, depuis plusieurs années, les meilleurs didacticiens (Laville 1984 ; Repoussi & Tutiaux-Guillon 2010 ; Werstch 2000).

Plusieurs travaux d'étudiants chercheurs pointent en ce sens. Ils portent principalement sur l'iconographie des manuels, l'usage du matériel didactique par les enseignants, la perception que les élèves et les enseignants ont de leurs contenus reliés aux Amérindiens, aux femmes ou à la nation, les rapports (homologiques ou non) avec les courants historiographiques.

Ainsi, V. Boutonnet prépare une thèse sur ce que les enseignants d'histoire font en classe et les liens que cela entretient avec leurs représentations de l'histoire, de son apprentissage, de son enseignement. Il centre son étude sur l'observation de la manière dont les maîtres utilisent, pour interagir avec les élèves, les outils culturels que sont les différents cahiers d'apprentissage et les consignes des manuels, afin de comprendre ce que permet et interdit le réseau de contraintes dans lequel les acteurs de la classe sont situés.

M.-H. Brunet prépare une

thèse sur le contenu des manuels de quatrième secondaire concernant le féminisme et sur la façon dont les élèves en comprennent les textes.

Dans sa thèse de doctorat, A. Lanoix analyse le sens que les enseignants confèrent au contenu relié à la nation et à la polémique opposant la mémoire populaire à la version du programme et des manuels d'histoire de troisième.

Dans son mémoire de maîtrise, Ch. Lévesque s'intéresse à la vision que les enseignants amérindiens ont des contenus des manuels d'histoire de troisième secondaire portant sur les Premiers Occupants.

Dans son mémoire de maîtrise, J.-F. Lévesque analyse l'exploitation pédagogique qui est faite des documents iconographiques des manuels d'histoire de deuxième secondaire.

De même, toute une équipe s'affaire, autour de Marie McAndrew, à analyser la représentation des juifs et des musulmans dans les manuels scolaires québécois, ainsi que le traitement de l'Holocauste. Impulsée par les luttes de l'après-guerre et jusque dans les années 1980 contre la discrimination, l'oppression ou la surexploitation (des femmes, des Noirs, des Amérindiens, des Québécois,

des handicapés, etc.), la première génération de recherches sur les manuels a dévoilé que ceux-ci ignoraient (parfois aussi même leurs auteurs) certains acteurs sociaux, les dénigraient, etc. et qu'ils jouaient un rôle dans la reproduction du sexisme, du chauvinisme et d'autres idéologies rétrogrades. Ces recherches ont eu des retombées visibles sur le contenu des manuels, au Québec notamment. On est donc en droit d'espérer, si le contexte social est favorable, que cette nouvelle génération de recherches sur la sémiotique, la pragmatique, l'usage et l'effet des manuels, des autres outils didactiques et des activités qu'ils proposent, de même que les besoins liés à la formation initiale et continue des enseignants permettra des percées comparables à la première génération de recherches.

Références

Baquès, M.-C. (2009). Les manuels d'histoire et l'enseignement du fait religieux : nouvelle norme et controverses à travers les cas de l'Islam et du Christianisme. *Annales de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire*. 2008/2009, 125-150.

Beauchemin, J. (2010). Accueillir sans renoncer à soi-même, *Le Devoir*, 22 janvier, p. A9.

Bédard, É. et M. Chevrier

- (2008). La transmission du patrimoine historique en péril : le Collectif pour une éducation de qualité (CEQ) se prononce, *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), p. 351-367.
- Bédard, R. (2007). *Le Québec, une histoire à suivre... 1^{re} année du 2^e cycle (manuels I et II)*. Laval : Grand Duc.
- Bock-Coté, M. (2007). Le masochisme mémoriel : considérations sur la mauvaise conscience et l'impuissance politique des sociétés occidentales, *Action nationale*, 97(7), p. 68-85.
- Bombardier, D. (2006). Les belles histoires des pays d'en haut, *Le Devoir*, 29 avril, p. B5
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal : Université de Montréal.
- Brodeur-Girard, S. (2006). *L'Occident en 12 événements, 1^{er} cycle (manuels I, II, III et IV)*. Laval : Grand Duc.
- Brodeur-Girard, S. (2008). *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle (manuels I et II)*. Laval : Grand Duc.
- Cardin, J.-F. (2006). Les his-
toriens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge, *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), p. 53-74
- Cardin, J.-F. (2010). L'histoire à l'école et l'éducation à la citoyenneté : genèse et application d'une idée ancienne qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 191-219). Québec : PUL.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.
- CSÉ [Québec. Conseil supérieur de l'éducation] (1998). *Éduquer à la citoyenneté : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dalongeville, A. (2006). *Regards sur les sociétés, 1^{er} cycle (manuels I et II)*. Anjou : CEC.
- Dalongeville, A. (2007). *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle (manuels I et II)*. Anjou : CEC.
- Dalongeville, A. (2008). *Présences, 2^e année du 2^e cycle (manuels I et II)*. Anjou : CEC.
- Derman-Sparks, L. (dir.) (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*. New York: National Association for the Education of Young Children.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 650-683.
- Éthier, M.-A. & D. Lefrançois (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership socio-politique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 355-391.
- Fortin, S. (2007). *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle (manuels I et II)*. Montréal : Chenelière, Graficor.
- Greimas (1966). Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*, 8, 28-59.
- Greimas, A. J. (1983). Description et narrativité à propos de la *Ficelle* de Guy de Maupassant (p. 135-155). *Du sens II. Essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Horguelin, C. (2008). *Fres-*

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Pour un renouvellement de l'analyse des contenus...

ques, 2^e année du 2^e cycle. Montréal : Chenelière, Graficor.

Hudon, R. & B. Fournier (2003). À quel âge est-on prêt à voter ? La participation des jeunes à la vie collective, *Perspectives électorales*, 5 (2), 36-41.

Lamarre, L. (2006). *Réalités, 1^{er} cycle (manuels I, II, III et IV)*. Saint-Laurent : ERPI.

Laville, C. (1984). Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot (dir.), *Des manuels à la mémoire* (pp. 77-91). Bern : Peter Lang.

Laville, C. (2006). *D'hier à demain, 1^{er} cycle (manuels I et II)*. Montréal : Chenelière, Graficor.

Laville, C. (2006). Un cours d'histoire pour notre époque, *Le Devoir*, 2 mai, p. A7.

Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 161-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lebrun, J., Y. Lenoir, M. Laforest, F. Larose, G.- R. Roy, C. Spallanzani & M. Pearson (2002). Past and Current Trends in the Analy-

sis of Textbooks in the Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.

Lefrançois, D. et M.-A. Éthier (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.

Lefrançois, D., M.-A. Éthier et S. Demers (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 72-85.

Levasseur, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 1-25.

Lord, F. & J. Léger (2006). *Histoire en action, 1^{er} cycle (manuels I et II)*. Ville Mont-Royal : Modulo.

Martineau & Laville (2000). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ? Dans Marsolais, A. & L. Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté : Un vivre-ensemble qui s'apprend* (p. 51-64). Sainte-Foy : MultiMondes.

MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Bureau d'approbation du matériel didactique. Direction des ressources di-

dactiques] (2010a). *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Bureau d'approbation du matériel didactique. Direction des ressources didactiques] (2010b). *Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire. Ensembles didactiques 2010-2011*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2005). *Le renouvellement pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. *Préscolaire, primaire, secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2006). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire] (1996). *Se souvenir et devenir*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation. Groupe de travail sur la réforme du curriculum] (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Gouverne-

Pour un renouvellement de l'analyse des contenus...

ment du Québec.

MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (1999). *Programme des programmes*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies*, 1(1), 1-16.

Pratt, D. (1972). *How to Find and Measure Bias in Textbooks*. Englewood

Cliffs, N.J.: Educational Technology Publication.

Repoussi & Tutiaux-Guillon (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170.

Sarra-Bournet, M. (2008). *Repères, 2^e année du 2^e cycle*. Saint-Laurent : ERPI.

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

Thibeault, A. (2007). *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle (manuels I et II)*. Saint-Laurent : ERPI.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Civic, Legal and

Social Education in French Secondary School: Questions About a New Subject, *Online Journal for Social Science Education*, no 2.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.

Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Wertsch, J. V. (2000). Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History? Dans P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 30-50). New York : New York University Press.



La Fédération Histoire Québec
et
la Fédération québécoise des sociétés de généalogie
vous invitent
au

Congrès sur l'Amérique française
à Montréal, du 20 au 22 mai 2011

www.historequébec.qc.ca



www.federationgenealogie.qc.ca

Congrès sur l'Amérique française
Fédération des sociétés d'histoire du Québec
20 au 22 mai 2011 (Montréal)

Vous trouverez sur ce site toutes les informations requises sur l'organisation du congrès 2011, organisé conjointement par la Fédération Histoire Québec et la Fédération québécoise des

sociétés de généalogie. La Société franco-ontarienne d'histoire et de généalogie est un partenaire majeur de l'événement. Le Centre de recherche en civilisation canadienne-française, de l'Université d'Ottawa et l'Association nationale acadienne sont aussi partenaires de ce premier congrès sur l'Amérique française. De nombreux liens ont été insérés pour vous éclairer sur les choix possibles de conférences ou d'excursions. Comme vous pourrez le constater, le thème du congrès porte sur l'Amérique française et devrait en intéresser plus d'un. Nous espérons vous compter parmi nous à ce congrès international. La SPHQ y sera. Informations: Paul Béland, (514) 252-3031 <http://marigot.ca/web/>

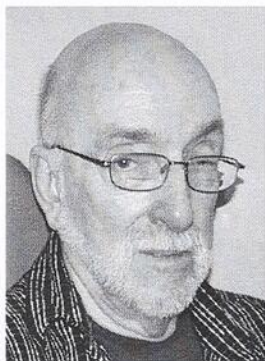
TRAITÉ DE DIDACTIQUE

FONDEMENTS ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE

JEAN-CLAUDE RICHARD

CONSULTANT EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Lorsque la direction de *TRACES* m'a demandé de présenter le traité de didactique de l'histoire que Robert Martineau a publié récemment aux Presses de l'Université du Québec¹, j'ai quelque peu hésité à répondre favorablement à la requête. À mes yeux, les sentiments amicaux qui me lient à l'auteur, ajoutés au respect et à l'admiration que je lui porte, faisaient de moi un chroniqueur assez peu objectif. Toutefois, considérant, d'une part, le fait que l'objectivité n'est pas la neutralité et que, d'autre part, cette amitié, ce respect et cette admiration, une fois avoués, le lecteur saurait sûrement faire la part des choses, j'ai accepté. C'est donc avec sérénité que je m'acquiesce de ma tâche.



Jean-Claude Richard

Revenons un peu en arrière. Au milieu des années soixante, le *Rapport Parent* avait jeté quelques pavés dans la mare de l'enseignement de l'histoire en affirmant que ce dernier devait « former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes et habituer l'élève à l'objectivité, à la précision et aux jugements mesurés ». À cette époque, toutefois, il fallait être curieux, motivé et déterminé pour connaître et suivre l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec. Et les ressources étaient dispersées. Des ouvrages, comme *Histoire et mythologie*, d'André Lefebvre (1964), les dix *Cahiers* du Groupe de recherche en didactique de l'histoire (étalés de 1968 à 1982), *L'Histoire apprivoisée* de Micheline Johnson (1979) ont alimenté la réflexion, mais ils étaient surtout

connus et lus par des étudiants et quelques irréductibles de la pédagogie. D'autre part, la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) s'efforçait de répondre aux besoins lors de ses congrès et par l'entremise de son *Bulletin de liaison* (renommé *TRACES* en 1989). Au cours des années, ces périodiques ont publié de nombreux articles signés, entre autres, par André Ségal, Christian Laville, Micheline Dumont (autrefois Johnson), Luc Picard et... Robert Martineau, qui ont permis aux enseignants intéressés de se rendre compte de l'effervescence qui régnait et de participer à la mouvance pédagogique que l'arrivée des programmes par objectifs et, plus récemment, des programmes basés sur les compétences, avait engendrée. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la nécessité

d'un ouvrage de synthèse se faisait de plus en plus sentir, tant pour la formation des maîtres que pour le perfectionnement des enseignants en exercice. L'ouvrage de Martineau comble cette lacune.

L'auteur a divisé son ouvrage en deux parties. La première, intitulée *Les fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire à l'école*, couvre les quatre premiers chapitres et englobe les quatre-vingt-cinq pages qui suivent la courte introduction. La deuxième partie, intitulée *La pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école*, couvre les chapitres cinq à huit et occupe, avec la très brève conclusion, les cent soixante-treize pages suivantes. L'ouvrage présente également 47 figures et 55 tableaux indexés, dont près de 80 % accompagnent la deuxième partie; on constate que Marti-

neau a mis l'accent sur la pratique de l'enseignement.

Dans l'introduction, l'auteur aborde les attentes de la société par rapport à l'enseignement de l'histoire. Il rappelle la tradition pédagogique, souligne les besoins d'une formation initiale et continue des maîtres, clarifie le concept d'un enseignement « adapté » de l'histoire à l'école et insiste sur le fait que cette adaptation doit porter autant sur la pratique que sur les conceptions théoriques. Il présente enfin les visées, les objectifs et le contenu de son ouvrage.

La première partie, traitant des fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire à l'école, s'ouvre sur un chapitre portant sur les fondements historiques. Martineau y trace un tableau de l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Québec, du début du XX^e siècle aux années 2000, en passant par le Rapport Parent et la période des programmes par « objectifs comportementaux ».

Les fondements épistémologiques font l'objet du deuxième chapitre. L'auteur distingue d'abord la discipline historique du récit historique qui en constitue le produit. Il aborde ensuite la question de l'intelligence historique et il en présente les éléments constitutifs : l'*attitude* historique, la *méthode* des historiens, le *langage* de l'histoire

et le *produit* de l'histoire. Il conclut en présentant la discipline historique comme « culture source de l'histoire enseignée à l'école ».

Le troisième chapitre se penche sur les fondements éthiques et politiques de l'enseignement de l'histoire. En traitant respectivement de la fonction sociale de l'histoire et de la fonction sociale de l'enseignement de l'histoire, Martineau répond aux deux questions suivantes : « À quoi sert l'histoire dans une société? » et « Pourquoi enseigner l'histoire dans une société? » Le chapitre se termine par une réflexion sur les rôles respectifs de l'historien et du professeur d'histoire dans la société contemporaine.

Le quatrième chapitre, qui constitue à mon avis la pierre d'angle la plus importante de l'ouvrage, sert à la fois de conclusion à la première partie du traité et de préparation à la seconde. Martineau y aborde la question des fondements didactiques de l'enseignement de l'histoire. Après avoir expliqué ce qui distingue la pédagogie de la didactique, l'auteur montre comment on passe du contenu historique aux programmes d'enseignement et il présente le contenu des programmes scolaires actuels d'histoire du Québec. Il traite ensuite de l'éducation historique contem-

poraine : l'objet d'étude, les finalités, ce qu'on apprend lorsqu'on apprend l'histoire à l'école. Les deux dernières sections du chapitre répondent à deux questions fondamentales que l'on croit simplistes tant les réponses semblent évidentes : « Qu'est-ce qu'apprendre? » et « Qu'est-ce qu'enseigner? » Les réflexions de Martineau ébranleront peut-être quelques convictions.

Bien qu'ils occupent près de 60 % de l'ouvrage, je présenterai plus brièvement les éléments que l'on retrouve dans la seconde partie du traité de didactique de Martineau : l'aspect pratique rend, à mon avis, les explications moins essentielles. J'insisterai cependant sur le fait qu'ils concrétisent l'approche proposée par l'auteur dans sa première partie et que, par conséquent, on ne peut faire l'économie de lire cette première partie si on espère profiter au maximum de ce que l'on trouve dans la seconde.

Avant toute chose, il faut planifier, apprend-on dans le cinquième chapitre. Planifier à long terme, à moyen terme et à court terme. Ce qui nous fait déboucher sur les questions de « situation d'apprentissage », de « démarche d'apprentissage » et d'« activités d'apprentissage ». Ce qui nous fait passer de la planification à l'intervention péda-



DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Traité de didactique...

gogique.

L'intervention pédagogique fait l'objet du chapitre six. Martineau y traite des stratégies au service de l'apprentissage. Stratégies « générales », stratégies « spécifiques », stratégies « d'intégration », stratégies des devoirs à la maison sont présentées de façon détaillée et approfondie. Un exemple d'activité de réinvestissement clôt le chapitre.

Le septième chapitre traite des moyens pédagogiques en classe d'histoire. Il y est surtout question de diverses façons d'exploiter les documents en classe : documents écrits, documents iconographiques, documents audiovisuels, cartes, tableaux et diagrammes. Des exemples concrets et de nombreux tableaux illustrent le chapitre.

Le huitième et dernier chapitre aborde la question de l'évaluation. Après avoir présenté un bref historique des pratiques d'évaluation au Québec, Martineau se penche sur le concept d'évaluation et sur différents aspects qui lui sont liés. Il aborde ensuite l'épineuse question de l'évaluation des compétences et présente quelques prototypes d'outils d'évaluation par compétences.

Après être revenu sur ses intentions initiales, Martineau demande : « Somme toute, est-ce si compliqué d'enseigner l'histoire à l'école? » Il conclut en affirmant : « Enseigner l'histoire aujourd'hui est complexe mais nous pensons que cette tâche peut être grandement simplifiée et surtout rendue plus efficace,

en s'appropriant et en gardant le cap sur ses paramètres essentiels, que nous avons tenté d'explorer dans les pages de cet ouvrage. » (p. 267)

C'est la grâce et le plaisir que je vous souhaite.

Note

¹Martineau, Robert (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire : traité de didactique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, xxv-293 p., figures, tableaux, bibliographie, index.

Note de la rédaction

Quatre exemplaires du livre ont fait l'objet de tirages lors du dernier congrès. Merci aux PUQ.



À la hache et au scalpel (2010), 70 éditoriaux pour comprendre Le Devoir sous Gérard Filion (1947-1963), Michel Lévesque, chez Septentrion, 448 p.

De 1947 à 1963, Gérard Filion a dirigé les destinées du journal *Le Devoir*. Selon l'ex-journaliste Gilles Lesage, Filion et son rédacteur en chef adjoint, André Laurendeau, ont constitué «un duo d'enfer» et formé «un formidable tandem», «le plus solide et le plus efficace» que ce journal ait connu au cours de son premier centenaire. Gérard Filion se distingue par son style franc, direct et mordant, travaillant à la hache, donnant des coups francs et bien placés. Laurendeau use davantage de sa plume comme l'outil du chirurgien, décortiquant les situations au scalpel. *Le Devoir* va déranger la quiétude de plusieurs. De plus, par ses prises de positions éditoriales, il se révèle un important témoin et un artisan de changements. Sous la direction de Filion et Laurendeau, on assiste au passage de l'ère canadienne-française à l'ère québécoise.

Michel Lévesque est politologue et historien. Il a publié plusieurs articles et ouvrages portant sur la politique canadienne et québécoise au XX^e siècle. Merci à Éric Simard.

www.septentrion.qc.ca

LETTRE DE LA SPHQ À MME LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA SPHQ

Si Louise Charpentier pouvait écrire au début des années 1980 que les nouveaux programmes de la génération précédant les nôtres devaient beaucoup à la SPHQ, notamment parce qu'elle avait contribué à installer au MEQ une volonté de concertation avec le milieu et les enseignants, la situation est toute autre en 2010, et il n'est pas fait allusion ici aux responsables des programmes et de l'évaluation. Depuis l'arrivée au pouvoir du gouvernement actuel en 2003, on sent, un fossé semble bien s'être creusé entre les enseignantes et les enseignants et le ministère, en dépit des déclarations de M. Alain Veilleux, sous-ministre-adjoint, au printemps 2009, quand il disait qu'il travaillerait à diminuer les zones d'ambiguïtés entre le ministère et les associations d'enseignantes et d'enseignants et qu'il était conscient qu'il y avait un problème de circulation de l'information et même de la nécessité d'entendre les enseignants (!). Il avait également dit qu'il s'attaquerait au dossier, sans donner toutefois d'échéancier. Peut-être aurait-il dû s'en donner un. Quoiqu'il en soit, nous savons que les changements que nous escomptons ne peuvent se faire que sur le long terme, mais pas toujours : rappelez-vous l'été 2006 : deux fois le MELS avait dû réaménager le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire et il l'avait même rendu public avant son approbation officielle, du jamais vu. Alors... , continuons la lutte!

Mme Line Beauchamp
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5

Mme la ministre,

Par la présente, la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) veut dénoncer certains agissements de la Direction des programmes du MELS envers elle, comme elle l'avait fait d'ailleurs en 2003. Elle désire également vous manifester les inquiétudes suscitées par les silences répétés de diverses instances du MELS face aux insatisfactions exprimées en 2009 et 2010 par des enseignantes et enseignants ainsi que par des organismes liés à l'enseignement de l'histoire.

La SPHQ existe depuis 1962 et se préoccupe de la qualité de l'enseignement de l'histoire au Québec. Traditionnellement, le MELS et la SPHQ étaient partenaires quant à l'élaboration des programmes, en une saine concertation. Toutefois, depuis quelques années, ces relations se sont détériorées, particulièrement au niveau des consultations.

Au cours des dernières années, la SPHQ n'a pas été directement consultée dans l'élaboration des programmes d'études du renouveau pédagogique. Elle n'a pas non plus été consultée lors des travaux sur la progression des apprentissages autant au primaire qu'aux premier et deuxième cycles du secondaire. Des questionnaires utilisés par le MELS, après l'élaboration des programmes, comportaient des questions orientées qui donnaient peu de place à une opinion réelle. Les enseignants ne sentent pas que leurs propos sont pris en considération dans les différentes consultations menées par le MELS.

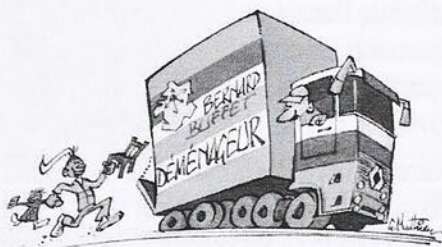
PROGRAMMES D'ÉTUDES

Lettre de la SPHQ à madame la ministre...

En décembre 2009, la SPHQ a été contactée par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, à propos du programme d'histoire du 2^e cycle du secondaire. Elle a pourtant pignon sur rue, depuis près de 50 ans. Cette façon de procéder semble maintenant être devenue chose courante au MELS, exception faite de l'été 2006 où une lettre officielle nous avait été adressée, suite à la levée de boucliers quant au même programme. Vous n'êtes pas sans savoir que depuis son implantation, de nombreuses enseignantes et enseignants ont exprimé leur insatisfaction face à ce nouveau programme. Des dizaines d'entre eux ont manifesté leur mécontentement par des pétitions et des lettres, dont nous avons obtenu copie. À ce jour, nous n'avons eu aucun retour sur les intentions du MELS face à ces frustrations. Même que lors d'une rencontre des responsables en univers social, à l'automne 2010, le responsable des programmes a déclaré que le ministère ne retenait pas l'option que le programme du 2^e cycle puisse être enseigné sur deux ans. La stratégie du MELS consiste-t-elle à laisser passer le temps en espérant que cette grogne s'ameuise? Cette stratégie semble au contraire avoir comme effet de détruire sa crédibilité auprès des enseignants. Plusieurs d'entre eux, qu'ils soient membres ou non de notre association, nous ont laissé entendre qu'ils n'appliquaient pas le programme tel que prescrit.

Enfin, vous avez sans doute été informée, madame la ministre, qu'une coalition pour l'histoire a été formée en 2009, une deuxième, après celle des années 1990. Une rencontre vous a été demandée, elle aussi restée lettre morte. Nous espérons que des efforts seront faits afin que les relations entre le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport et la Société des professeurs d'histoire du Québec redeviennent celles de partenaires se préoccupant de la qualité de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Laurent Lamontagne
Présidence de la SPHQ
Société des professeurs d'histoire du Québec
1319, chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec
J4J 3X1, (450) 628-6007
llamontagne@cslaval.qc.ca



Vous déménagez? Afin de continuer à recevoir *TRACES*, prévenez-nous de votre changement d'adresse!!! lhalle@mediom.qc.ca

ÉDITIONS GRAHEL
1006, Ovila-Forget, Deux-Montagnes (Québec), J7R 6Z1
514-835-2706 / 514-374-0552
WWW.EDITIONSGRAHEL.COM

Nous vous invitons à parcourir nos différentes collections afin de découvrir tous les avantages à utiliser notre matériel. Pourquoi ne pas avoir un matériel qui répond vraiment à vos exigences et par le fait même à celles du renouveau pédagogique? Nous sommes présentement à la recherche d'enseignant (es) de différentes matières qui souhaitent produire et publier leurs situations d'apprentissage. Claude Gravel et Didier Helliet.

Éditions Gravel : (514) 835-2706
www.editionsgravel.com

WINSTON LEONARD SPENCER-CHURCHILL

LAURENT LAMONTAGNE, COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL

Tout homme naît et se forme pour une grande heure de sa vie. Albert Cohen, Churchill d'Angleterre, 1943.

L'ouvrage s'ouvre sur les grandioses funérailles de l'homme d'État, le samedi 30 janvier 1965, à Londres. J'en ai un vague souvenir. Le personnage, né le 30 novembre 1874, avait servi six souverains, de Victoria à Elizabeth II, et avait été Premier ministre durant neuf ans. Pour François Bédarida, décédé en 2001, la biographie s'inscrit dans le retour du mouvement de l'historiographie marqué par la restauration de l'acteur, l'homme, « *seul être de chair et d'os* », selon Marc Bloch. Et quel homme... Son ascendance noble remonterait à Othon de Leon, au XI^e siècle, dont le fils aurait été un combattant de Guillaume le Conquérant, à la bataille de Hastings (1066), qui marque pour plusieurs la fin du Haut Moyen Âge. Plus certainement, sa famille entre dans l'Histoire au XVII^e siècle, avec Winston Churchill (sic), qui engendra le grand Malborough, John Churchill. John contribuera largement à vaincre le Roi-Soleil en Europe, Louis XIV lui-même (1638-1715)...

Néron a eu sa Maison dorée, Winston une jeunesse tout aussi dorée. Né dans un environnement de richesse, de pouvoir et de prestige dont bénéficiait la vieille aristocratie terrienne anglaise, son avenir politique était de ce fait assuré. Comme c'était l'usage, il est confié à une *nanny*, Elizabeth Everest, à laquelle il restera attaché toute sa vie. Il prend l'école en grippe, où il est considéré indiscipliné, gourmand et désordonné. Changeant d'école après deux ans, ses habiletés sociales et sa conduite n'ont guère progressé, pas plus qu'à Harrow, la rivale d'Eton, deux *public schools* réputées.

Féru d'histoire, trois carrières s'offraient à lui: le clergé, le barreau ou l'armée. Il choisit la troisième (et parallèlement le journalisme), se retrouve affecté en Inde, en 1896, après une incursion

dans les rangs de l'armée espagnole partie mater une rébellion à Cuba, où il connaîtra le baptême du feu. Sa stratégie consiste à se montrer partout où se produit une guerre ou une rébellion, à participer à l'action, afin de frapper l'imaginaire des insulaires d'Albion. Puis c'est l'Égypte et l'Afrique du Sud, où il est fait prisonnier et d'où il réussit à s'évader. Son heure de gloire commence.

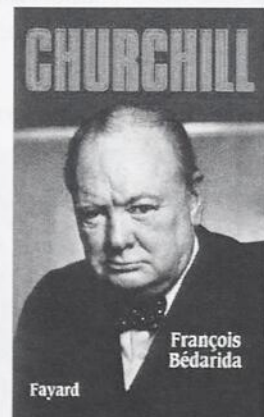
Il entre à Westminster en 1901. Il occupera divers postes, dont celui de sous-secrétaire d'État aux Colonies, député, *Home Secretary*, Premier Lord de l'Amirauté (1911), ministre de la Guerre et des Colonies, responsable du *War Office* (où il sera accaparé par la Russie et l'Irlande, de 1919 à 1921). Puis en 1922, c'est la chute de la coalition de Lloyd George: Winston est chassé du pouvoir. Com-

mence alors son *parcours erratique*, d'où il ne sortira qu'en 1939, au grand étonnement du lecteur. C'est là une des parties les plus intrigantes du livre, car on n' imagine pas qu'il allait se relever de ses *errances* et devenir Premier ministre à 65 ans, le 10 mai 1940. C'était juste avant le *Blitz*, au moment où Hitler lâcha sa *Luftwaffe* sur l'Angleterre, dans sa tentative avortée d'envahir l'île, opération pourtant réussie par le fils d'Othon de Leon, l'ancêtre de Winston, à la fin du Haut Moyen Âge. Curieuse coïncidence... On n' imagine pas plus que Churchill allait perdre le pouvoir et démissionner, le 26 juillet 1945.

Comment un homme a-t-il pu mener l'Angleterre à la victoire, elle qui a frôlé de si près la catastrophe, surtout à partir de la débandade de l'armée française? Synthétiquement, voici: d'abord, les

quarante années de vie publique de Churchill et après avoir occupé tant de postes ministériels; il a su tirer des leçons de la 1^{re} guerre et a réussi à mettre en place un commandement unifié, étant lui-même ministre de la Défense et que ceux de la Guerre, de la Marine et de l'Air étaient sous ses ordres, en plus d'appuis indéfectibles au Parlement; enfin, son sens de l'histoire, où il éprouvait le sentiment d'œuvrer sous le regard des siècles, comme Bonaparte aux Pyramides.

Churchill, né à l'époque victorienne, a vu la fin de la suprématie anglaise dans le monde. Homme d'exception, il l'a été à un moment d'exception. Plus encore, Churchill a incarné le *fatum*, une identification de l'homme et de l'événement. Il s'agit là d'un *être de chair et d'os*.

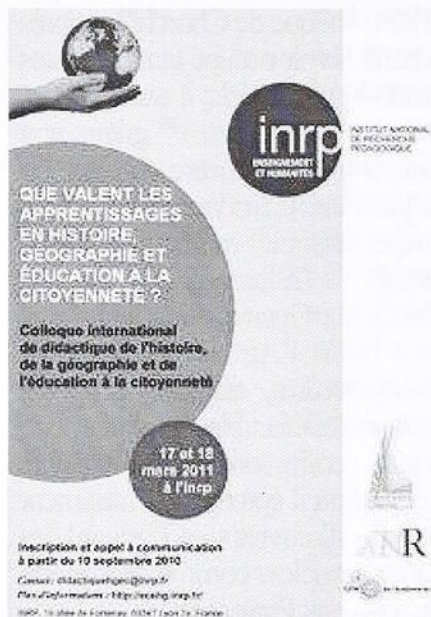


Churchill (1999), François Bédarida, chez Fayard, 571 p.

MACÉDOINE

WEBMESTRE DU SITE INTERNET DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 215 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?



Colloque international des didactiques de l'histoire, et de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. "Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté?", 17 et 18 mars 2011 (Lyon)

Depuis 1999, des chercheurs en didactique (INRP, IUFM, EGHO etc.) organisent les Journées d'étude didactique de l'histoire-géographie. Cet événement a aujourd'hui une dimension internationale à l'image de son comité scientifique et de ses participants. C'est devenu le colloque international de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. L'histoire et la géographie scolaires, de même que l'éducation à la citoyenneté, sont des domaines sensibles, liés au politique et au contexte social et sociétal dans lequel ils s'inscrivent. Si les recherches en didactique ont constaté dans les années 1990 une grande stabilité de l'histoire et la géographie scolaires, elles interrogent aujourd'hui plus spécifiquement les changements curriculaires et les recompositions qu'ils entraînent (thèmes des deux dernières éditions du colloque (Nantes, 2008, Lausanne 2009). Ces changements découlent de choix politiques et de savoirs universitaires, et redéfinissent le projet de ces disciplines et ses finalités. L'élève devient ainsi à l'issue de sa scolarité : un acteur de la société, un citoyen, un acteur économique, membre de communautés culturelles et politiques, un individu épanoui etc. Ce choix de finalités est aussi un choix de valeurs, explicites ou non dans les prescriptions, assumées ou non par les enseignants, par les élèves, les parents. Ce constat amène à questionner les articulations entre les apprentissages disciplinaires d'une part, et les apprentissages sociaux et politiques d'autre part. Les définitions de ces apprentissages, leur légitimité et leurs évaluations posent également question. Enseignants, décideurs, formateurs, didacticiens peuvent ainsi se demander ce que valent les apprentissages en histoire, en géographie et en éducation à la citoyenneté, tant du point de vue de leur reconnaissance disciplinaire et sociale que du point de vue des valeurs qui leur sont associées. Marc-André Éthier, de l'Université de Montréal, fait partie du comité scientifique.

Mois de l'histoire des Noirs, édition 2011, 1^{er} au 28 février

L'année 2011 sera une année symbolique et importante pour le Mois de l'histoire des Noirs au Québec. En effet, 2011 marquera les 20 ans d'existence d'activités ludiques et éducatives en février pour promouvoir l'histoire et la culture des communautés noires ainsi que leurs contributions positives à la société québécoise.

www.moishistoiredesnoirs.com

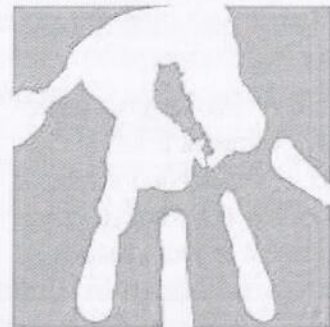


16^e colloque du BES, 25, 26 et 27 février 2011 (Trois-Rivières)

Le colloque en enseignement a vu le jour en mars 1996, à Trois-Rivières. En effet, ce sont des étudiants qui ont pensé et bâti ce projet et depuis, la tradition se perpétue. Depuis l'inauguration, ce colloque connaît un succès grandissant auprès des universités québécoises. Vous trouverez sur ce site web toutes les informations relatives au colloque. À l'hôtel Delta de Trois-Rivières, 1620, rue Notre-Dame Centre, 1 800 268-1133.

<http://colloque2011.enseignement-secondaire.com>

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
UQTR
Colloque BES 2011



Les arts de l'éducation

de
tra-

ani-
ment
t de
nie
que
au
que
nie
cu-
du
po-
ss
ce-
un
ou
ls
ges
Les
de-
de-
n à
que
er-

est
3

1

on

