

SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

PER

S-339

BNQ

BULLETIN

DE LIAISON

VOL. 17 NO 4
SEPTEMBRE 1979



Le patrimoine
ce n'est pas seulement
nos vieilles maisons, nos vieilles chansons....

Participez à la semaine du Patrimoine
21 au 28 octobre (voir pages 16 et 17)

SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

BULLETIN

DE LIAISON

C.P. 789, Québec, G1R 4S7

Directeur:

Gilles Berger

ont collaboré

L'exécutif

René Fortin

Jacques Robitaille

Geneviève Racette

(PC) (2) mathématiques

Pierre R. Desrosiers (MAC)

Jean Breton

Micheline Johnson

Luigi Trifiro

Yves Lenoir

Publicité et administration:

Pierre Berthiaume

Correction d'épreuves

Bernadette Boudreau Berger

Le bulletin de la SPHQ appartient aux membres. C'est à eux de l'alimenter: articles, petites trouvailles, nouvelles, opinions, dossiers d'enseignement...

Les textes publiés dans le Bulletin de la SPHQ, sauf ceux de l'exécutif, n'engagent que leurs auteurs et non l'organisme.

Conception et composition typographique:

Les ateliers Lambert, Gagnon inc.

3300 est, Crémazie

Montréal H2A 1A3

376-2745

Imprimé sur les presses:

Imprimerie Gadoua & Pepin Inc.

3300 Crémazie est, Suite 125

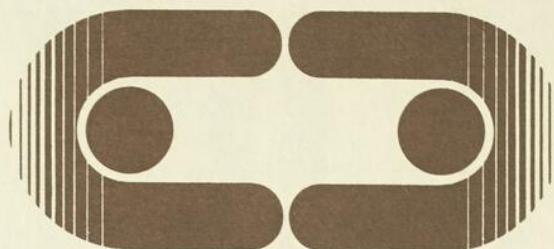
Montréal, Qué.

Dépôt légal:

Bibliothèque Nationale du Québec — octobre 1979

Sommaire

Éditorial	1
Rapport de l'exécutif	2
Rapport Lionel Groulx	4
Activités du CPI	5
La parole au lecteur	6
Droit de réplique	7
Une recherche en pédagogie	8
Au ministère	12
La ligne de temps au primaire	14
La semaine du patrimoine	16
La concertation (PC) 2	18
Histoire du Québec	19
Comité MT-412	20
Une expérimentation (HT-412)	21
Le manuel de base	24
Les hommes du vrai changement	28



vidéanthrop inc.

DIAPORAMA

(projection de diapositives
à un projecteur avec bande
sonore synchronisée):

- Le Québec d'avant Jacques Cartier
 - Préhistoire des habitants du Québec arctique
 - Les Iroquoiens: premiers agriculteurs du Nord-Est

Durée: 11 minutes chacun

Achat: \$250/ch.

**Location: - par jour \$30/ch.
- par sem. \$90/ch.**

DOCUMENT SCRIPTO-VISUEL

(texte descriptif et
80 diapositives
sans bande sonore):

- Les techniques de fouille d'un site préhistorique

Prix: \$140.00

RÉALISATION: **Marc Laberge**

PRODUCTION ET

DIFFUSION: **Les Productions Vidéanthrop Inc.**

2043 rue Saint-Denis, mtl. qué.
H2X-3K8 843-8208

Je n'écrirai plus d'éditorial, mais je continue

À moins que l'assemblée générale me jette un blâme comme directeur du Bulletin, je continuerai encore à en assumer la direction. Je serai cependant plus neutre en abandonnant l'éditorial (qui doit relever de l'exécutif) pour le remplacer peut-être par un petit billet du directeur. Ça permet d'être méchant ou de faire de l'humour selon que le cœur nous en dit.

Mais si je continue, c'est que les membres recommencent à se manifester. Les trois premiers numéros ont dû être composés à coup de dizaines d'appels téléphoniques pour aiguillonner des auteurs. Celui-ci s'est fait tout seul. Tout le matériel est rentré par lui-même et nous ne pouvons même pas tout publier.

Gageons que ça va continuer et que tous feront comme mon vieil ami Jean Breton, qui s'est souvenu d'un des principes directeurs du Bulletin de la SPHQ, qu'il exprime dans le premier paragraphe de sa lettre dont voici le texte.

Gatineau, le 25 juillet 1979

M. Gilles Berger
Directeur du bulletin de la SPHQ
C.P. 789
Québec
G1R 4S7

Salut El Directeur,

Comme il est écrit que le Bulletin appartient à ses membres et que c'est à eux de l'alimenter, je me suis enfin décidé à pondre un texte sur le nouveau programme d'histoire nationale présentement en chantier au MEQ.

J'estime que cet article peut-être utile aux membres étant donné qu'il est rédigé par un membre ordinaire

1. enseignant la matière H-412 dans une polyvalente
2. faisant partie du comité de production de la DGDP qu'anime Louise Charpentier et dont fait partie ton camarade Jean Thibault.

Aussi je tiens à souligner que cet article n'engage que moi et non le sus-dit comité. Je veux limiter les dégâts de mon "papier" à exclandre.

Je te remercie de ton accueil et j'en profite pour te féliciter de l'excellente facture du bulletin sous ta "pogne" (...).

Jean Breton
43, Terrasse David
Touraine
J8V 1G5



par
Gilles Berger

éditorial

Participez dès maintenant au volume XVIII

**Dates de tombée pour les
quatre numéros de ce volume.**

- Numéro 1: 15 novembre
- Numéro 2: 1er mars
- Numéro 3: 1er mai
- Numéro 4: 1er septembre

Rapport de l'exécutif de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec.

Année 1978-1979

par Louise Sauvageau pour l'exécutif

Les activités de l'année 1978-79 furent liées directement avec les recommandations et les résolutions de notre dernière assemblée générale tenue à Québec le 28 octobre 1978. Dès sa première réunion officielle le 18 novembre 1978, nous avons adressé tel que recommandé par nos membres, ces résolutions au Ministre de l'éducation. Celles-ci concernaient l'implantation de nouveaux programmes de sciences humaines, particulièrement en histoire, tant au niveau primaire que secondaire et collégial. Les dites résolutions comportaient des demandes concernant les programmes, les horaires, et le statut des professeurs qui seraient éventuellement chargés de les assurer auprès des divers corps étudiants.

À la réunion de novembre, l'exécutif s'est attardé à la restructuration tant interne qu'externe de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec. Ce projet à long terme fut l'objet de discussions et de décisions qui furent prises tout au long des réunions auxquelles l'exécutif s'est astreint durant l'année qui vient de s'écouler.

Après avoir partagé les tâches entre les cinq administrateurs élus par l'Assemblée générale, il fut convenu que le président, Jacques Robitaille, soit le porte-parole du groupe auprès des instances gouvernementales et auprès des groupes ayant des intérêts particuliers en sciences humaines. C'est ainsi qu'il a été appelé à siéger au comité consultatif d'histoire du MEQ et au conseil d'administration du Conseil pédagogique interdisciplinaire dont vous trouverez le compte rendu des réunions dans le présent numéro du Bulletin.

Il nous est apparu particulièrement urgent de créer divers comités responsables de certains projets de la SPHQ et de son fonctionnement. Ces comités auraient à faire rapport régulièrement à l'exécutif après que celui-ci leur eut confié des tâches précises.

C'est ainsi que dès notre réunion du 9 décembre 1978, l'exécutif créa le **comité de rédaction du Bulletin** lequel fut confié à Gilles Berger, le **comité du Congrès 79** qui fut confié à Pierre Lalongé, le **comité du Cours Lionel Groulx** qui fut confié à

René Fortin et le **comité d'Histoire 210** confié à Nelson Dubé. Malheureusement, ce dernier comité eut la vie courte car l'exécutif a dû l'abolir le 24 février 1979 faute de subvention.

L'exécutif s'est également penché sur l'organisation administrative de la SPHQ. C'est ainsi que Pierre Berthiaume s'est chargé de l'organisation d'un système de comptabilité simple et fonctionnel et que Jean Thibeault s'est préoccupé du recrutement et de l'élaboration d'un nouveau bulletin d'inscription. Nous tenons à remercier Monsieur Richard Young de Rimouski qui nous a gracieusement créé la nouvelle maquette qui apparaîtra sur le dépliant.

L'exécutif, tel que l'avait promis le président dans le premier numéro du Bulletin, s'est donné comme objectif d'assurer une action concertée avec les autres associations de professeurs de sciences humaines. Cette concerta-

tion n'est qu'à ses débuts mais devrait devenir une des priorités du prochain exécutif. À cet égard, Monsieur Jacques Robitaille a rencontré les présidents des diverses associations, a participé aux travaux du Conseil Supérieur de l'Éducation les 7-8-9 mars 1979 et l'exécutif de la SPHQ a rencontré à Québec le 21 avril 1979 l'exécutif de l'Association des Professeurs d'Histoire locale (APHLO) dont le président est Monsieur Roger Saucier.

À long terme, ces rencontres devraient s'avérer rentables pour l'ensemble de la famille des sciences humaines. L'espoir de voir les sciences humaines respectées, aimées et liées nécessairement à la formation complète de nos enfants québécois, nous porte à continuer vaillamment notre action auprès des responsables concernés.

Deux documents du MEQ ont attiré plus particulièrement notre attention.



L. Sauvageau



P. Berthiaume



J. Robitaille



S. Cayer



J. Thibeault

Il s'agit d'un questionnaire-sondage sur la formation des maîtres et du document *L'École Québécoise, énoncé des politiques et plan d'action*. Ce dernier fut l'objet d'un article de l'exécutif signé par le président dans le Bulletin de Juin 1979. Manifestement, nos inquiétudes sont toujours vives et le Ministre, nous l'espérons, saura en tenir compte dans ses futures prises de décisions. Quant au questionnaire-sondage, la vice-présidente, Madame Louise Sauvageau, fut fortement déçue de la participation très mitigée des membres de la SPHQ avec lesquels elle est entrée en contact. Il fut donc impossible pour l'exécutif de produire une réponse claire au MEQ.

Ce problème de communication et de liens avec les membres, en dehors du Congrès et de l'Assemblée générale ne nous surprend pas, mais affecte le fonctionnement d'un exécutif qui veut être au service de ses membres plutôt qu'un pouvoir décisionnel auprès des membres. L'exécutif, en conséquence, a préparé un questionnaire-sondage sur les besoins des membres. Ce questionnaire devrait leur parvenir avant le congrès d'Octobre à Granby. Une forte participation serait grandement appréciée par l'exécutif. Il serait ainsi plus aisé

d'élaborer objectifs et projets liés vraiment aux intérêts de tous et de chacun des membres de la Société. Nous espérons que le prochain congrès sera fertile en propositions et en collaborateurs.

Des rapports sont régulièrement parvenus à l'exécutif de la part des divers comités. Pour l'année 1979-80, d'autres comités devront être formés, d'autres responsables nommés. Déjà l'exécutif a accepté un contrat avec le Ministère des Affaires culturelles pour la Semaine du Patrimoine à Montréal et à Laval pour l'année 1979-80; un numéro spécial du Bulletin devrait y être consacré. L'exécutif a chargé Sylvain Cayer de s'occuper de la création du comité du Congrès 80 et de la supervision de ce comité. Nous l'en remercions à l'avance. Diverses propositions sont également parvenues au MEQ au sujet de l'organisation du prochain Concours Lionel Groulx grâce au travail du Comité dirigé en 1978-79 par Monsieur René Fortin. Le comité du Bulletin nous a présenté un projet de réorganisation du Bulletin au point de vue administratif par l'intermédiaire de son responsable, Monsieur Gilles Berger.

Déjà, nous l'admettons, plusieurs projets sont sur la table pour le futur

exécutif. Le dernier congrès nous avait demandé de poser des gestes en regard de laboratoires d'enseignement, d'un projet relatif à l'examen en Histoire 412, de l'intégration plus formelle des professeurs du primaire, et quoi encore? Il reste beaucoup de choses à réaliser. Y aura-t-il de vaillants volontaires? L'exécutif est incapable seul de remplir toutes ces tâches et il est, nous le croyons, du devoir de chacun des membres à voir à ce que la SPHQ pose des gestes pour l'Histoire et son enseignement. Seul la participation constante des membres peut assurer à un exécutif l'ardeur au travail, et le goût de se donner pour le plus grand bien de tous.

Nous tenons en dernier lieu, à remercier et à féliciter tous ceux qui furent les responsables de comités, tous ceux qui de près ou de loin nous ont assuré une collaboration constante, tout particulièrement à Pierre Berthiaume et à Sylvain Cayer qui terminent cette année leur mandat à l'exécutif. Bienvenue aux nouveaux collaborateurs et merci à l'avance pour leur future action dans la SPHQ: le succès de notre association c'est l'affaire de tous et chacun des membres.

la
banque
d'ici. 
banque provinciale

Rapport sommaire du concours Lionel Groulx 1979

Extraits du mémoire présenté au ministre de l'éducation
par la SPHQ et le comité organisateur du concours

René Fortin
Jacques Robitaille

CONCOURS NATIONAL LIONET-GROULX

Le Concours national Lionel-Groulx est maintenant devenu un événement annuel, grâce à la participation du Ministère de l'éducation, du Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports, de la Fédération des Caisses populaires Desjardins, de la Fondation Lionel-Groulx et de l'Institut d'histoire de l'Amérique française. Son succès s'avère un indice encourageant de l'intérêt grandissant des étudiants envers notre histoire nationale. Ce concours, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, a l'immense avantage de valoriser l'histoire aux yeux d'une société qui privilégie souvent les matières immédiatement "pratiques". La Société des professeurs d'histoire du Québec désire poursuivre cette activité l'an prochain.

PARTICIPATION EN 1979

Nous avons reçu des différentes commissions scolaires 175 copies, se répartissant, selon les régions, de la façon suivante:

I - 7 — II - 9 — III - 45 — IV - 24 — V - 4 — VI - 79 — VII - 7
— VIII - 4 — IX - 3

L'Association des institutions d'enseignement secondaire (A.I.E.S.) en a reçu 50.

Au niveau collégial, nous n'avons reçu que 50 copies.

On ne peut évaluer d'une façon précise le degré de participation des étudiants au niveau de chacune des institutions, secondaires ou collégiales, puisqu'il y a eu des sélections locales et régionales.

Compte tenu de l'arrivée tardive du concours dans les institutions, il y a lieu d'être satisfait de la participation de cette année. Toutefois, il apparaît évident que **Le Concours doit s'implanter dans les institutions dès le début de janvier**. C'est à ce moment qu'il aura le maximum d'impact et entraînera une participation massive.

FAILLES

1. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'entrée du concours le 1er mars est trop tardive. Ceci est particulièrement ressenti au niveau collégial. Les professeurs sont unanimes à le déplorer et ils sont dans l'impossibilité, à cette date, de l'attribuer comme travail de session. Au secondaire, les professeurs qui en profitent pour initier leurs élèves au travail de recherches en histoire trouvent le délai trop court et se disent peu satisfaits des résultats obtenus.
2. Certaines régions semblent avoir été peu atteintes au niveau de la publicité. En effet, on dénombre un nombre inférieur de participants dans les régions 7, 8 et 9. De même, la diffusion du concours à la C.E.C.M. prend du temps et nul doute que l'entrée tardive du concours n'aide pas les choses.
3. Certaines autres commissions scolaires, pour des raisons inconnues, ont refusé de participer au concours, entre autres celle du Bas Saint-Laurent.
4. Il semble que l'acheminement et la distribution des cahiers pédagogiques, par la F.C.S.C.Q., l'A.I.E.S., la Fédération des C.E.G.E.P., et l'A.C.Q. s'avèrent fasti-

dieuses et occasionnent parfois des délais supplémentaires.

États financiers provisoires pour l'année en cours

Revenus

Subvention du M.E.Q.	9,950.00
Subvention de la F. des Caisses Populaires	4,000.00
	<hr/>
	\$ 13,950.00

Dépenses

Dîner de couronnement des lauréats	\$ 1,950.00
Dépenses diverses	300.00
Frais de banque	10.00
Frais de correction des travaux	2,820.00
Frais de déplacement	800.00
Photocopies	800.00
Prix attribués aux lauréats	6,000.00
Secrétariat	700.00
Frais de représentation, y inclus les jours d'absences et suppléances	570.00
	<hr/>
	\$ 13,950.00

Revenu net \$ Nil

CHOIX DU SUJET POUR 1980

Une large consultation a été faite auprès des professeurs l'an passé pour déterminer une banque de sujets. Une seconde consultation s'est effectuée cette année auprès de tous les membres des différents jurys. Deux sujets différents ont retenu l'attention au secondaire et au collégial. Au secondaire, les professeurs retiennent le nom de "Louis Riel, patriote ou rebelle?" Au collégial, pour commémorer le 80e anniversaire de l'ouverture de la 1ère Caisse populaire Desjardins, les professeurs ont nettement privilégié "Alphonse Desjardins et le début de l'émancipation économique des Canadiens français". Comme on ne fait pas l'unanimité au secondaire et au collégial, il se pourrait que les deux sujets fassent l'objet d'un concours différent à leurs niveaux respectifs.

PROSPECTIVE

Si tout se déroule comme prévu, la S.P.H.Q. a maintenant l'organisation et les structures nécessaires pour assurer de façon définitive la permanence du concours.

Nouvelles Nouvelles Nouvelles Nouvelles Nouvelles Nouvelles Nouvelles Nouvelles

SUBVENTION DU MEQ

La SPHQ a reçu une subvention de 5495\$ pour l'année 1979-80. Cette subvention semble vouloir devenir statutaire. Elle devrait servir à faire vivre l'existence de comités ou la tenue de colloques régionaux, selon les besoins des membres.



LE PRÉSIDENT COURT

Le président de la SPHQ vient d'être nommé conseiller pédagogique à la régionale de Chambly. Ce n'est cependant pas là son point d'orgueil. L'important pour lui c'est d'avoir couru le marathon international amateur de Montréal (25 août) en 3 heures 45 minutes (environ).

SUBVENTION DU MAC

La SPHQ vient de signer un contrat de service avec le ministère des affaires culturelles au montant de 9950\$ pour publier un cahier pédagogique et assurer l'animation de la semaine du patrimoine dans les écoles de l'île de Montréal et de l'île Jésus.

Les activités du C.P.I. en 1978/79

Pour ceux et celles qui ne connaîtraient pas cet organisme, le Conseil pédagogique interdisciplinaire (ou C.P.I.) regroupe les associations professionnelles d'enseignants, par discipline, du primaire à l'université. Il y a présentement 16 associations — membres — Il joue un double rôle.

Il réunit d'abord régulièrement les présidents des associations-membres afin de leur permettre d'échanger sur les grands dossiers éducatifs et culturels et à la suite de leur consensus, d'assurer une action commune des associations en regard des questions étudiées. Depuis quelques temps il a eu une grande audience auprès des organismes d'éducation au point que le Ministère de l'éducation ne distribue ses subventions statutaires aux associations que par l'intermédiaire du C.P.I.

Son second rôle consiste à promouvoir l'interdisciplinarité particulièrement en constituant des groupes de travail composés de personnes de différentes disciplines qui étudient des questions englobant tous les champs de l'éducation en regard de ce concept.

Le conseil s'est réuni à 5 reprises durant l'année 1978/79.

La première réunion a surtout revêtu un caractère technique: rapport et élection de l'exécutif, présentation de projets de charte et de règlements généraux, partage de la subvention que le M.E.Q. consentait aux associations professionnelles.

La deuxième réunion a surtout porté sur la pertinence de répondre au questionnaire-sondage du M.E.Q. sur la formation initiale des maîtres. Le caractère vague de la méthodologie et des questions avait soulevé de fortes réticences à répondre de la part de certaines associations. Finalement on convenait que le C.P.I. réponde au questionnaire par un mémoire, qu'elle collige les réponses des associations et en fasse un compte rendu, enfin qu'elle fasse le suivi de ce dossier. Ce mémoire a été fait et il a été approuvé à une assemblée subséquente des présidents. À mon avis, il s'agit d'un travail très intéressant pour qui veut s'intéresser au concept d'interdisciplinarité, en connaître les structures et voir comment celles-ci peuvent s'appliquer au processus de formation de l'enseignant. Ceux qui voudraient se procurer ce document pourraient en faire la

demande au:

C.P.I.
Case postale 214,
Repentigny,
J6A 5J1

Le titre: **Mémoire relatif à la consultation sur l'identification des besoins en formation initiale des maîtres.**

Le C.P.I. a également tenté de mettre sur pied un projet de revue destiné à l'enseignant et qui montrerait les différents points de vue sur un sujet brûlant d'actualité en éducation. L'assemblée des présidents attend le projet.

Le livre "L'École Québécoise" n'a pas laissé le C.P.I. indifférent. Toutefois s'il a soulevé beaucoup de discussions parmi les présidents, il n'a pas suscité d'action commune. Toute tentative concrète de réponse au Livre orange, dont un projet de grille-horaire présenté par le président de la S.P.H.Q., a été envoyé à un éventuel comité non encore formé.

Enfin d'autres réunions ont donné lieu à d'intéressants échanges avec des professeurs français en visite au Québec venus expliquer leurs expériences d'interdisciplinarité. Le C.P.I. a d'ailleurs envoyé 2 représentants à Sèvre en France au congrès des professeurs de français qui portait sur ce concept. Un rapport de cette participation nous est parvenu.

Le C.P.I. a aussi tenté de mettre sur pied un congrès des exécutifs des associations pour fin d'échange sur les problèmes d'éducation et sur l'interdisciplinarité. Le projet a échoué faute de temps et d'argent.

Le C.P.I. tente donc de faire avancer son point de vue et de constituer le fer de lance des associations professionnelles; on le voit notamment par la façon dont il a obtenu des subventions pour les associations de la part du M.E.Q. Toutefois, il n'existe pas encore de mise en commun pédagogique concrète ou de débats de fond sur l'interdisciplinarité dans les matières au sein des associations. Les prises de positions ont un caractère plus politique que pédagogique. Les vraies discussions sur l'interdisciplinarité restent donc à venir et c'est là qu'on pourra évaluer la force véritable du C.P.I.

La parole est au lecteur

Montréal, le 25 juin 1979

Monsieur Gilles Berger
Directeur du Bulletin de la SPHQ

Monsieur,

J'ai trouvé fort intéressant le dernier bulletin de liaison de juin 1979. Il m'a permis de préciser mon point de vue sur la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire.

En particulier, j'ai apprécié votre dossier sur l'histoire 210. Votre article "Adieu initiation à l'histoire" synthétise clairement l'historique de ce cours et son aboutissement actuel.

À mon avis, le ministère se leurre et pire, veut nous leurrer en définissant quatre magnifiques objectifs de formation. Mais en choisissant de les réaliser par la médiation de l'histoire du monde (!) découpée en périodes "significatives" successives. Le tout, pour de jeunes Québécois de 13 à 15 ans.

Je déplore d'autant plus cette aberration que j'ai personnellement consenti, de mai 1978 à juin 1979, des efforts considérables sur une des voies fructueuses de l'histoire 210, celle de l'histoire locale. J'ai tenté d'articuler concrètement et précisément dans un plan d'études (partie du professeur — partie de l'étudiant) tous les acquis des tenants de la méthode Saucier et les résultats des recherches proprement historiques. Et l'outil s'est révélé fructueux, autant pour les professeurs que pour les étudiants.

Je vous fais parvenir l'outil en question. Je suis en train d'en faire la révision et de le compléter.

Bien à vous,
Guy Dauphinais
Professeur d'histoire à la CSMI
vice-président de l'APHLO

Écrivez-nous

- commentaires
sur les articles
- commentaires
sur les programmes
- commentaires
d'actualités
- opinions

.....
*10 - 20 - 30 lignes,
ça se prend bien.*

droit de réplique

Victoriaville, le 8 mai 1979.

M. Jacques Robitaille,
Président,
SPHQ.

Monsieur,

C'est avec un certain étonnement que j'ai pris connaissance du bulletin de liaison de la SPHQ d'avril 1979. En tant que membre de la SPHQ, permettez-moi de venir vous demander des explications et de vous transmettre un blâme, à mon tour.

À la page 24 du bulletin, on peut lire: "L'exécutif blâme la CEQ". Quelle ne fut pas ma surprise de constater qu'il s'agissait de la non-participation de la CEQ au sommet économique. Ma surprise devint stupéfaction quand j'ai scruté vos deux "attendu" et vos deux "considérant"... Votre argumentation est d'une fragilité inattendue et votre analyse politique ferait rougir de timidité la perspicacité d'une taupe. Quels documents de la CEQ avez-vous lus avant votre condamnation?

Personnellement, j'étais d'accord avec la participation de la CEQ au sommet économique et j'ai défendu cette thèse dans les diverses instances de la CEQ parce que cette décision a été prise démocratiquement et après consultation. Mais, vous Messieurs et Madame de l'Exécutif de la SPHQ, qui avez-vous consulté? Sur quel mandat de l'Assemblée Générale vous basez-vous pour dénoncer la CEQ? Je reconnais à ma Centrale syndicale le droit de prendre des positions sans me consulter chaque fois, parce que, lors de Congrès, je lui ai donné des orientations générales. Votre prise de position ne défend ni mes intérêts de professeur d'Histoire, ni mes intérêts de syndiqué. Je tiens à vous blâmer en tant que membre de la SPHQ. J'espère que cette lettre sera publiée dans le prochain numéro de la SPHQ.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués,

Marcel Fréchette,
professeur d'Histoire CEGEP de Victoriaville
475 est, Notre-Dame
Victoriaville

c.c.: Robert Gaulin, prés. CEQ

Université de Montréal, 79. 05. 04.

Cher confrère,

Sincères félicitations à l'occasion de votre accession à la présidence de la SPHQ. Beaucoup de succès à vous-même et à vos collègues de l'exécutif. Je profite de l'occasion pour vous dire combien j'apprécie votre résolution de blâme à l'égard de la CEQ qui, comme vous le dites si bien, projette depuis quelques années une "image inutilement belliqueuse". Jamais le prestige des éducateurs n'a été aussi bas. C'est malheureux. Avons-nous atteint le creux de la vague? Je l'espère.

Cordialement,
Michel Brunet

Une recherche pédagogique

Notre équipe se compose de Michel Allard, Jacques Archambault, Jean-Claude Dupuis, Geneviève Racette et Gilbert Vaillancourt de l'Université du Québec à Montréal, de André Lefebvre de l'Université de Montréal, de André Francoeur et Robert Savoie de la Commission des Écoles catholiques de Montréal et de Jacques Quintal de la Commission scolaire Jérôme Le Royer.

a) Objectif

Notre recherche a pour but d'étudier les aptitudes des élèves de la fin du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire à effectuer les principales opérations de la démarche historique en histoire nationale.

b) Problématique

Au Québec, et ce, depuis une quinzaine d'années, professeurs et chercheurs s'interrogent sur la nature, les objectifs, les contenus et les stratégies de l'enseignement de l'histoire au primaire comme au secondaire.

Recherches fondamentales et appliquées

Ces interrogations ont amené les membres de notre équipe à entreprendre des recherches tant fondamentales qu'appliquées à partir de l'hypothèse suivante: enseigner l'histoire, c'est essentiellement aider l'élève à effectuer sa propre démarche historique à partir des questions qu'il se pose sur les faits et les problèmes qui l'intéressent et qu'il est en mesure de comprendre. À partir de 1964, le professeur André Lefebvre publie, dans de nombreux ouvrages, les résultats de ses recherches: *Histoire et mythologie* (1964); *Sur l'histoire. Contribution à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement* (1969); *À propos de l'histoire et des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire* (1971); *Du réel et de l'imaginaire dans l'éducation* (1972); *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire* (1975); *Une histoire nationale pour l'élève du secondaire* (1978); *Pédagogie de l'histoire* (1978).

Des recherches sont menées sur l'aptitude des élèves à concevoir le temps et l'espace. C'est le résultat de ses recherches que nous livre Jacques Archambault dans ses deux vidéo-

grammes réalisés en collaboration avec le S.G.M.E.: *Espace-temps chez les 6-7 ans* et *Espace-temps chez les 11-12 ans* (1976). De son côté, Jacques Quintal, dans son *Projet "Histoire 210": La perception de temps historique chez les élèves de 12-13 ans* (1976), tente de dégager les relations entre l'âge, l'origine sociale des élèves et leur capacité à saisir la notion du temps.

Parallèlement, des études menées par plusieurs professeurs et chercheurs, *L'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire: Quoi? Comment?* (1976) et une série de quatre films réalisés par Jacques Archambault, en collaboration avec le S.M.G.E.: *Ici, aujourd'hui; Ici, pas trop autrefois; Ici autrefois; Ailleurs, aujourd'hui* (1976) proposent, présentent et expliquent les étapes de la démarche historique aux enseignants et aux élèves du primaire.

Au secondaire, Gilbert Vaillancourt, dans son étude *Le milieu comme source d'information — Analyse quantitative des agents d'information utilisés par les élèves de Secondaire II en histoire* (1971), Geneviève Racette, dans une étude sur *Les travaux libres en histoire, une recherche* (1970) et dans sa thèse de doctorat *Une pédagogie nouvelle pour favoriser l'apprentissage de la démarche historique chez l'élève de Secondaire II* (1977), Jacques Quintal, dans sa recherche sur *L'Enseignement de l'histoire nationale: étude et réorganisation des contenus et élaboration d'approches mieux adaptées aux objectifs de formation et aux possibilités des élèves du secondaire* (1978) et Michel Allard, dans la recherche sur l'histoire nationale qu'il a menée à la Fondation d'étude du Canada, avec la collaboration d'André Francoeur et de Robert Savoie, et qui a donné lieu à une douzaine de publication (1975-1978), proposent de nouveaux modèles d'enseignement de l'histoire.

André Lefebvre et Michel Allard, dans *L'histoire et son enseignement* (1970), ouvrage auquel collabore Geneviève Racette, et Jean-Claude Dupuis, dans sa recherche doctorale *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire: perception des enseignants*

(1977) énoncent de nouvelles hypothèses de travail.

Les membres de l'équipe diffusent les résultats de leurs études, de leurs recherches et de leurs travaux dans la revue *Le Courrier pédagogique* (1969-1976), dirigée par André Lefebvre, assisté de Geneviève Racette et de Michel Allard. À partir de 1974, ils bénéficient, pour mener à bien leurs recherches, d'un laboratoire de didactique des sciences humaines dirigé successivement par Michel Allard, Gilbert Vaillancourt et Geneviève Racette (au Département des sciences de l'éducation de l'UQAM).

Outils pédagogiques

Afin de favoriser la diffusion et l'application de la conception qu'ils se font de l'enseignement de l'histoire, des membres de notre équipe ont mis au point des outils pédagogiques:

- collection "Le Jeu de la Vie: Connaissance du milieu, initiation aux sciences humaines" à l'élémentaire (six albums de l'élève, six livrets pédagogiques, un guide général, 1967-1973), par André Lefebvre;
- collection "L'histoire au secondaire à partir du monde actuel" (quatre manuels, quatre guides pédagogiques, 1970-1975), dirigée par André Lefebvre, avec la collaboration de Geneviève Racette, Michel Allard et Gilbert Vaillancourt;
- "Initiation à l'histoire/210" (un manuel, un guide pédagogique, 1975-1976), par Geneviève Racette;
- série de cahiers pour les élèves du secondaire (histoire 210, 412, 512, 522, 1976-1978), dirigée par André Francoeur et Robert Savoie;
- collection "L'histoire canadienne à travers le document" (trois volumes parus sur six, 1976-1978), dirigée par Michel Allard, avec la collaboration de André Francoeur et Robert Savoie.

Approche du problème et question

À l'heure où le ministère de l'éducation s'apprête à rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire nationale, non seulement au niveau secondaire, mais aussi au niveau primaire, il nous apparaît important d'entreprendre de nouvelles recherches. Quelles ques-

Échelles conformes au système international

LE CANADA ET SON HISTOIRE (LES CARTES AMERIX)

On peut maintenant se procurer les échelles conformes au SI sur bandes autocollantes pour toutes et chacune des cartes de la série.

- Échelles métriques soigneusement adaptées
- Fond de couleur identique à celui de l'échelle originale
- Échelles exactes et parfaitement rectilignes
- Chaque autocollant identifié en référence à la carte correspondante.

Prix: Un dollar (\$1) par carte
Trente dollars (\$30) pour la série
Frais de port inclus

Nous ne pouvons malheureusement pas accepter de commandes téléphoniques.

ATTENTION: Ceux qui ont acheté *chez nous* des cartes de la série après le premier janvier 1979 recevront gratuitement et automatiquement ces échelles. Il ne leur est donc pas nécessaire d'en commander.

Les Éditions Jules Châtelain Inc.

Chemin Cleveland Lac de Brôme B.P. 45 Cowansville J2K 3H1

tions l'élève se pose-t-il? Quels faits et quels problèmes l'intéressent-ils? Quels faits et quels problèmes est-il en mesure de comprendre? Est-il apte à effectuer les principales opérations de la démarche historique? Bref, est-il prêt à aborder de l'histoire nationale dès la fin du primaire?

Parmi toutes ces questions, celle qui retient particulièrement notre attention est la suivante: l'élève, à différents stades de son évolution, est-il apte à effectuer les principales opérations de la démarche historique en histoire nationale? Aucune recherche n'a été faite en vue de répondre à cette question et nous croyons que tant qu'elle n'aura pas été réalisée, il sera difficile, sinon impossible d'évaluer les programmes d'études et les outils didactiques en histoire nationale, au primaire comme au secondaire.

Les questions posées dans la problématique nous amènent à formuler l'hypothèse suivante: les élèves de la fin du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire sont aptes à effectuer les principales opérations de la démarche historique en histoire nationale, c'est-à-dire qu'ils sont aptes à:

1. poser une question d'ordre historique;
2. émettre une hypothèse;
3. s'autodocumenter;
4. classifier des documents;
5. vérifier une hypothèse.

c) Méthodologie

Pour vérifier notre hypothèse, nous allons employer la méthodologie suivante: nous nous proposons de

présenter à des élèves de la fin du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire un film d'animation 16 mm. illustrant les cinq opérations énumérées ci-haut dans le but de les amener à effectuer ces cinq opérations.

Choix et validation du stimulus de base

Le film d'animation a l'avantage

- d'être accessible à l'élève, parce qu'il est une représentation schématique du réel;
- de retenir l'attention de l'élève parce qu'il le préfère à tout autre médium;
- de présenter le maximum de messages dans un minimum de temps;
- de permettre la monosémie, plus que l'exposé magistral ou le texte écrit.

Première étape, 1979-1980: Recherches théoriques et fabrication du stimulus de base

— Recherches sémiologiques préliminaires

Avant d'entreprendre la réalisation du film, il nous faut faire les recherches sémiologiques préliminaires, de manière à trouver le langage visuel approprié. C'est ainsi qu'il nous faudra utiliser et adapter une grille d'intérêts, une grille de contexte et une grille de choix d'images effectués par les enfants. Nous devons aussi nous référer au thésaurus québécois.

— Réalisation du film

À la lumière des résultats des recherches sémiologiques, le réalisateur et les graphistes construiront le story board, puis réaliseront le film.

— Pré-expérimentation

● Nous présenterons le film à dix élèves de la 5e année, dix élèves de secondaire II et dix élèves de secondaire IV présentant les caractéristiques de l'échantillon prévu pour notre expérimentation: filles et garçons canadiens, d'expression française, appartenant à des groupes réguliers, d'origine socio-économique semblable.

● Afin de vérifier le degré de compréhension du film par les enfants, nous utiliserons, comme point de départ, la grille d'analyse, élaborée par Geneviève Jacquinot dans *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*.

● Enfin, nous inviterons les élèves à effectuer les cinq opérations présentées dans le film.

Deuxième étape, 1980-1981: Expérimentation

— Échantillon

L'expérimentation aura lieu dans cinq groupes de 5e année, cinq groupes de secondaire II et cinq groupes de secondaire IV dans la région de Montréal. Les sujets auront les caractéristiques ci-haut mentionnées.

— Technique expérimentale

● Nous présenterons le film aux élèves (en groupe).

● Nous les soumettrons à un questionnaire pour vérifier leur degré de compréhension du film.

● Nous les inviterons à effectuer les



cinq opérations présentées dans le film.

Troisième étape, 1981-1982: Analyse et interprétation des résultats

— Analyse du degré de compréhension du film par les élèves à l'aide de la grille de Geneviève Jacquinot.

— Analyse quantitative des travaux réalisés par les élèves.

— Analyse du contenu des travaux réalisés par les élèves, d'après la grille de Berelson.

d) Bibliographie pertinente

CLARKE, F. *Foundations of History Teaching*. Londres, Oxford University Press, 1929.

DANSEREAU, Stéphanie. *Les structures narratives et les signes iconiques détenteurs de sens chez les enfants âgés de six et huit ans*. (Étude de récits obtenus à partir d'un conte télévisuel pour enfants en lecture semi-analytique). Thèse présentée à la Faculté des Études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du Philosophiae doctor. Avril 1978.

FRESNAULT-DERUELLE, P., *La bande dessinée*. Paris, Hachette, 1972.

HILL, Charles Peter. *L'enseignement de l'histoire: conseils et suggestions*. Paris, Unesco, 1953.

HODGETTS, A.B. *Quelle culture? Quel héritage? Une étude d'éducation civique au Canada. Le rapport sur le projet de l'Histoire Nationale*. "Série du programme des études" no. 5, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1968.

JACQUINOT, Geneviève. *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique. Collection l'Éducateur*, Paris, P.U.F., 1977.

LEFEBVRE, André. *Une histoire nationale pour l'élève du secondaire*. "Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire" no 6, Montréal, Guérin, 1978.

SÉGUIN, Maurice. *Introduction à l'histoire des deux Canadas (Les Normes)*. Texte polycopié, Département d'histoire, Faculté des Lettres, Université de Montréal, 1965-1966.

ZAZZO, Bianca. "Analyse des difficultés d'une séquence cinématographique par la conduite du récit chez l'enfant". *Revue internationale de filmologie*, no 9, janvier-mars 1952.

e) Recherche à caractère appliqué

Notre recherche en est une à caractère appliqué puisqu'elle vise à vérifier expérimentalement les aptitudes des

élèves en histoire nationale.

f) Originalité de la recherche au plan social, théorique et pratique

L'intérêt de notre recherche n'est pas à démontrer à l'heure où les Québécois se posent des questions sur leur vie nationale et où la société québécoise attache une importance particulière à l'enseignement de l'histoire nationale dès le primaire.

Notre recherche se distingue nettement parmi les recherches en didactique de l'histoire qui ont davantage porté sur les programmes et les méthodes d'enseignement. Ces travaux, quoique fort utiles pour le Québec, n'avaient malheureusement pas le caractère expérimental que nous voulons désormais conférer aux recherches en didactique de l'histoire.

Notre recherche, parce qu'elle vise à vérifier scientifiquement les aptitudes des élèves à effectuer les principales opérations de la démarche historique en histoire nationale, permet d'évaluer et de faire évoluer les programmes et les outils didactiques en histoire nationale.

Geneviève Racette, professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal



Robert Savoie, Gilbert Vaillancourt, Geneviève Racette, Jacques Archambault.

Ces photos ont été prises lors de délibérations du groupe de recherche en didactique de l'histoire, pour l'attribution du prix Ville-Marie. La plupart des membres de ce groupe font partie de la présente équipe de recherche en pédagogie.



À PROPOS DU PLAN D'ACTION Réponse du ministre à la lettre du président publié dans le numéro de janvier

Monsieur Jacques Robitaille
Président
Société des professeurs
d'histoire du Québec
Case postale 789
Québec (Québec)
G1R 4S7

Monsieur le Président,

Par votre lettre du 8 janvier 1979, vous m'avez fait connaître, d'une part, la satisfaction de la Société des professeurs d'histoire du Québec devant certaines orientations adoptées par le ministère de l'Éducation et, d'autre part, de vos inquiétudes sur certains aspects concrets de l'organisation de l'enseignement de l'histoire au Québec. Je vous en remercie très sincèrement.

Le nombre de questions que vous me posez ainsi que la complexité de certaines d'entre elles appelleraient sans doute un très long développement. Mon intention est plutôt d'évoquer brièvement la position du ministère de l'Éducation là où une réponse est possible en ce moment.

En ce qui concerne le niveau primaire, vous me demandez si nous parlerons de sciences humaines ou tout simplement d'histoire et de géographie. En somme, vous vous interrogez sur la vocation des sciences humaines au sens avec lequel le milieu est familier depuis quelques années.

Même si le Plan d'action parle nommément d'histoire et de géographie, ces matières seront traitées dans la perspective des sciences humaines et en rapport avec d'autres sciences humaines telle que la vie économique. Toutefois, même si notre programme peut se présenter sous le titre général de sciences humaines, il est très clair que la géographie, l'histoire et la vie économique recevront un traitement spécifique à l'intérieur de cet ensemble.

Par votre recommandation numéro 2, vous réclamez que le programme en élaboration permette des options dans les démarches pédagogiques, c'est-à-dire qu'il puisse s'adapter aux situations particulières. À cet égard, je veux vous assurer que nos programmes révisés contiendront tous un certain nombre d'objectifs et des éléments de contenus proposés à titre indicatif.

Quant aux objectifs terminaux, votre Association réclame qu'ils soient moins nombreux et qu'ils tiennent compte surtout des attitudes, des habiletés intellectuelles, de la démarche, et moins du cognitif. Effectivement, les objectifs terminaux seront moins nombreux que ceux qui furent présentés dans la version prélimi-

naire en mai dernier. Par contre, notre intention est surtout d'en arriver à un meilleur équilibre entre les dimensions d'ordre cognitif et les autres dimensions touchant les aptitudes et les habiletés. Par cet équilibre, nous voulons diminuer le danger que des éléments de contenu essentiels soient laissés de côté au détriment de la formation générale de l'élève.

Vous demandez également que, dans la phase d'implantation, le ministère fasse une priorité des sciences humaines dans le cadre d'un plan de développement triennal. Sans faire de nouvelles priorités avec la plupart des nouveaux programmes que le ministère de l'Éducation lancera d'ici deux ans, notre intention est de prendre les mesures en vue d'une implantation efficace des programmes. La Direction générale des Réseaux et la Direction générale du Développement pédagogique travaillent à cet égard en fonction d'un cadre d'implantation dont le premier principe est que les enseignants concernés soient préparés le plus adéquatement possible à assumer le nouveau programme. Sans entrer dans les détails, je puis vous dire que, dans l'ordre des mesures à prendre en cours d'implantation, ce principe sera considéré constamment par ceux qui veilleront à l'implantation.



Le ministre de l'éducation, J.Y. Morin, livre le plan d'action en sciences humaines lors du congrès 1978.

Au niveau secondaire, l'inquiétude de la SPHQ porte surtout sur le statut et la charge de travail du professeur d'histoire.

Il est difficile d'établir de façon définitive quel sera le statut permanent du professeur d'histoire aux deux cycles du secondaire. S'il semble possible d'affirmer que le régime des spécialistes au second cycle du secondaire est une chose acquise, le statut des professeurs dits spécialistes au premier cycle risque d'être affecté par des facteurs multiples, tels que la baisse démographique et les modes d'organisation scolaire centrés sur le titulariat. En principe, il s'agit là du meilleur mode d'organisation de l'enseignement aux yeux d'une commission scolaire donnée, les spécialistes pourront continuer à enseigner dans leur champ spécifique et exclusif. Mais il est permis de croire qu'ils seront obligés de se prêter à des aménagements particuliers dans certains cas avec les autres enseignants. Je signale toutefois que les diverses sciences humaines font l'objet d'un champ spécifique d'enseignement dans le projet gouvernemental de convention collective avec les enseignants. Ce qui démontre que nous sommes comme vous préoccupés par la qualité à assurer à cet enseignement à travers les divers modes d'organisation scolaire.

En ce qui a trait à la charge du professeur d'histoire, le ministère de l'Éducation est conscient des implications de la réduction à trois périodes de 50 minutes par semaine quant au nombre de groupes d'élèves et quant à la tâche des enseignants. Il est bien sûr difficile de satisfaire simultanément deux objectifs, l'un qui veut assurer une affectation très spécialisée par discipline des enseignants et l'autre qui veut réduire le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer. Dans les compromis à envisager, nous devons certes privilégier la qualité des rapports maître-élève, même si en principe il faudra accorder peut-être un peu moins d'importance à la spécialisation disciplinaire. Toutefois, cette tâche glo-

bale sera établie dans le cadre de la convention collective présentement en voie d'être négociée au plan national.

Quant à l'impossibilité dont vous parlez de former adéquatement un élève à trois périodes par semaine, vous me permettez d'en douter. Tout dépend en définitive du réalisme des programmes d'étude et de la qualité des interventions pédagogiques auprès des élèves plutôt qu'une question mathématique de temps alloué. En cela, vous devez comprendre qu'il nous a fallu, pour arriver à un certain équilibre entre les disciplines fondamentales de formation générale, prévoir une répartition différente du temps accordé à chacune des matières. À cet égard, il faut aussi vous rappeler que le gouvernement a rendu l'enseignement des sciences humaines obligatoires à tous les degrés de l'école primaire et de l'école secondaire. En outre, je souligne que, la répartition des matières du Plan d'action étant proposée à titre indicatif aux commissions scolaires, il sera possible que celles-ci consacrent plus de temps à l'enseignement de l'histoire à condition, toutefois, de ne pas compromettre la poursuite des objectifs des autres matières. En cela, la marge de manœuvre locale sera déterminante et ira possiblement dans le sens de vos revendications.

J'espère que ces quelques commentaires répondront à votre satisfaction aux interrogations que vous avez portées à mon attention.

En vous réitérant mes remerciements pour le grand intérêt que vous portez au développement de l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines, je vous prie d'agréer, monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le ministre de l'Éducation
Jacques-Yvan Morin

Une initiation à l'histoire à partir d'un roman? *Pourquoi pas!*

Pour les adolescents, des romans à leur goût.

Destinés aux adolescents de 12 à 16 ans, les romans Travelling abordent avec franchise les problèmes que vivent les jeunes de même que les grandes controverses du monde actuel.

Déjà 44 titres parus et leur nombre s'accroît régulièrement.

Le temps vous manque de tout lire? Pour vous aider à faire un choix, nous avons créé les **Fiches Travelling**. Élaborées par des professeurs, ces fiches présentent objectivement le contenu de chaque roman et indiquent les perspectives qu'il ouvre pour en prolonger la lecture par des débats, par des recherches individuelles ou collectives, etc.

Pour vous abonner aux **Fiches Travelling**, écrivez-nous ou parlez-en au représentant de Lidec lors de sa visite à votre école.

Et n'oubliez pas que la bibliothèque de votre école compte déjà sur ses rayons plusieurs exemplaires de la collection Travelling... sinon tous.



Les romans au goût des adolescents.
Une coédition Lidec/Duculot



EDITEUR · LIBRAIRE

1083, Van Horne, Montréal H2V 1J6 (274-6521)

DIFFUSION EXCLUSIVE

La construction d'une ligne de temps par des élèves du primaire

La ligne de temps est un procédé didactique traditionnellement rattaché à l'apprentissage de l'histoire. La ligne de temps permet de visualiser le recul dans le passé, la succession d'événements au cours d'une période et même le rythme de l'histoire quand on assigne aux durées, des espaces proportionnels. Jacques Quintal a finement examiné les principales difficultés inhérentes à la compréhension des lignes du temps par les élèves (1). La juxtaposition de lignes de temps composées de sériations différentes, l'évaluation des intervalles longs et la difficulté à reconstituer des séries dont aucun événement n'est connu des élèves, voilà autant de difficultés qui sont reliées à la maîtrise de ce procédé. Dans son projet expérimental (2), Quintal en a évalué la difficulté à 8 pour les sériations simples et à 3 pour les lignes de temps multiples, sur une échelle de 1 à 10, et ce pour les élèves de secondaire II (10 représente le plus facile).

Par ailleurs, j'ai identifié quelques études variées sur cette question spécifique. Celle de Friedman (3) se rapporte à une ligne de temps concernant l'expérience temporelle enfantine. Celle de Gallahan (4) reprise en 1960 par Chase (5) a démontré que les sériations les mieux réussies comportent toujours un événement ou un objet actuel, ce que vérifiait d'ailleurs l'expérience de Quintal. Celle de Henriot (6) examinait l'interprétation des lignes de temps et non leur construction. Arnsdorf (7) a démontré que l'enseignement approprié contribuait à accélérer le processus de compréhension des lignes de temps et que la maturation naturelle ne suffisait pas pour assurer la réussite dans l'habileté à placer des événements en ordre temporel. Légère (8) a fait ressortir que la dimension "mathématique" est utilisée en premier pour construire une ligne de temps, alors que la dimension associative était difficile à maîtriser par les enfants de 9 à 13 ans. Stone (9) soutenu que les enfants du niveau primaire peuvent comprendre plus tôt que ne le laissent croire les autres études, les techniques propres à mesurer la compréhension du temps historique. Elle laisse entendre également que les apprentissages scolaires sont plus déterminants que les variables d'ordre culturel telles que la visite des sites historiques, les habitudes de lecture, les loisirs, etc. Kuse (10) a mis au point une

tinctes pour travailler avec des lignes de temps. Ces différentes techniques ont produit peu de différences significatives sur la qualité de la compréhension temporelle mais par contre, les enfants (tous âgés de 10 ans) ont réagi fort différemment à chacune. Le niveau intellectuel a eu une influence déterminante sur le résultat aux tests administrés.

Voilà pour les études expérimentales. Le résumé que je viens d'établir présente une certaine cohérence d'ensemble. Mais le détail de chaque étude ne laisse pas d'être déconcertant car de nombreuses conclusions sont contradictoires les unes par rapport aux autres, notamment en ce qui concerne l'âge où un exercice est possible, et les variables susceptibles d'expliquer les performances.

Que feraient de bons écoliers québécois face à une ligne de temps à construire. Estimant pour ma part (11) qu'une ligne de temps doit être construite par les élèves au lieu d'être interprétée pour être pédagogiquement rentable ("comprendre c'est structurer le réel", dit Piaget) j'ai proposé à 88 enfants de 4e et 7e année le test suivant:

1. Nom
2. Age
3. Année
4. Voici une liste d'événements. Peux-tu les placer sur la ligne en y plaçant les lettres correspondantes?
Événement (A):
Construction du premier moulin à Sherbrooke par James Hyatt vers 1800.
Événement (B):
Découverte de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492.
Événement (C):
Fondation de la Nouvelle-France par Champlain en 1608.
Événement (D):
Fondation de l'Université de Sherbrooke en 1954.
Événement (E):
Découverte du Canada par Jacques Cartier en 1534.

Événement (F):

Conquête du Canada par les Anglais en 1760.
an
2000

Performances des élèves du L2e cycle du primaire dans la construction d'une ligne de temps

Performance	4e année	5e année	6e année
1. Respecter l'ordre chronologique	60%	95%	72.5%
2. Situer 5 événements dans la moitié de droite	0%	5%	47.5%
3. Situer les événements à leur place approximative	0%	0%	5%
4. Indiquer des repères égaux sur la ligne	0%	5%	2.5%
Total: 88	(25)	(23)	(40)

Je voulais vérifier:

1. Si les enfants pourraient respecter l'ordre chronologique;
2. Si ils songeraient à placer les événements dans la seconde moitié de la ligne;
3. Si ils placeraient les événements à leur place approximative sur la ligne;
4. Si ils songeraient à diviser la ligne en repères égaux pour réussir l'exercice.

Voici les résultats que j'ai obtenus:

On constate que le premier élément, pourtant très facile, respecter l'ordre chronologique, n'a pas été trouvé par la totalité des élèves.

À l'analyse, on constate que la moitié des erreurs des élèves ne sont pas des erreurs de sériation mais d'attention: un événement a été oublié. En fait, l'aspect mécanique de l'exercice le rendait très facile, et on peut s'étonner que même des élèves de 6e année l'aient échoué en intervertissant l'ordre des événements.

Le second élément était plus difficile: identifier le milieu de la ligne avec l'année 1500. En fait, seuls 47.5% des élèves de 6e année et 5% des élèves de 5e année l'ont réussi.

Quand aux deux derniers éléments, ils ont été ratés par l'ensemble des élèves à l'exception de 3 élèves de 11 ans qui devaient vraisemblablement être familiers avec le procédé.

L'analyse des résultats selon l'âge chronologique a révélé des résultats congruents: 66% des élèves de 9 ans, 76% des élèves de 10 ans, 75% des élèves de 11 ans et 80% des élèves de 12 ans ont réussi la sériation. Par ailleurs, 33% des enfants de 11 ans et 50% des enfants de 12 ans ont identifié le milieu de la ligne avec l'année 1500. Aucun enfant plus jeune n'a réussi cette déduction. Le sexe n'a semblé exercer aucune influence mais mentionnons que les deux meilleures performances ont été dues à deux garçons.

Pouvons-nous tirer de cette petite expérience quelques conclusions?

— Il va de soi que les sériations comportant des dates sont faciles à réussir. On peut les proposer aux élèves dès le début du 2e cycle. C'est une occasion comme une autre de manipuler des dates sans avoir à les apprendre.

— Il semble que l'association ligne-durée ne soit pas spontanée. L'excellente performance des élèves de 6e année (47.5%) laisse croire que les élèves soumis au test avaient déjà expérimenté le procédé et reçu des explications pertinentes. Si l'association n'est pas spontanée, elle est toutefois accessible. Je fais l'hypothèse que la majorité des élèves du deuxième cycle en sont capables munis des explications opportunes. Des exercices fréquents ne peuvent qu'en faciliter la maîtrise.

— On peut suggérer qu'une ligne déjà divisée en sections aurait incité davantage les enfants à distribuer correctement les événements sur la ligne. On aurait donc intérêt à utiliser des lignes graduées dans la construction des lignes de temps.

Bien sûr, ce procédé didactique n'a pas toutes les vertus. Il ne peut à lui seul assurer la transmission de la connaissance historique. Il doit être accompagné de récits, d'images, de documents, de lectures, voire de dramatisation. Mais on peut le rendre plus vivant: placer en ordre chronologique des portraits de personnages, de scènes variées. Les institutrices du primaire, j'en suis convaincue, auront bien plus d'idées que moi pour réussir un tel exercice avec leurs élèves.

Micheline Johnson

1. Jacques QUINTAL, *La perception du temps historique chez l'élève*, Communication au Congrès de l'I.H.A.F., octobre 1974.
2. Jacques QUINTAL, *La perception du temps historique chez les élèves de 12-13 ans*. Rapport de recherche expérimentale présenté au Bureau de recherche et de développement de la D.G.E.E.S., M.E.Q., 1976, 120 p.
3. Kopple C. FRIEDMAN, "A Time Comprehension Test", *Journal of Educational Research*, vol. 39, no 1, (1945), p. 62-68.
4. Mary G. GALLAHAN, *The Construction and Evaluation of a Test in Time Relationship, for Grade V - VI - VII - VIII*, Ph.D. thesis, Boston University School of Education, 1952.
5. Linwood W. CHASE, "American History in the Middle Grades", dans W.H. CARTWRIGHT et R.L. WATSON, *Interpreting and Teaching American History*, Washington, National Council for the Social Studies.
6. Jacques HENRIOT et al., *L'enfant devant l'histoire*, Compte rendu d'enquête au Laboratoire de Psycho-pédagogie de l'École normale Supérieure de Saint-Cloud, 1958.
7. Val. E. ARNSDORF, "An Investigation of the Teaching of Chronology in the Fifth Grade", dans *Journal of Experimental Education*, 1961, no 29, p. 307-313.
8. John C. LEGERE, *An Investigation of Time Relationship Understanding in Grades Four Through Eight*, Ph.D. thesis, Boston University School of Education, 1962.
9. Deborah Elizabeth STONE, *Growth in the Understanding of Time Concepts*, Ph.D. thesis, Boston University School of Education, 1971.
10. Loretta Sylvia KUSE, *The Effectiveness of Systematic Instruction and Five Methods of Using Time-Lines on Fifth Grade Children's Understanding of Time and Chronology*, Ph.D. thesis, University of Iowa, 1972.
11. Micheline JOHNSON, *L'Histoire apprivoisée*, Montréal, Le Boréal-Express, 1979. Voir chapitre 5.

Recherche en sciences humaines

Dans le Bulletin d'avril 1979 (vol. 17, no 2), à la page 17, Jean-Luc Picard vous faisait part de sa recherche sur les diverses dimensions des concepts de temps, d'espace et de société.

Le rapport de la première phase de la recherche a été déposé au MEQ. Pour en avoir une copie vous pouvez communiquer avec Maurice Goulet, Service de Recherche et Développement, DGDP, au 10e étage de l'Édifice "G".

La semaine du patrimoine 1979:

21 au 27 octobre

Historique

Depuis ses débuts en 1976, la Semaine du Patrimoine a toujours poursuivi un double but: premièrement, promouvoir chez nous l'intérêt pour le Patrimoine **comme objet de fierté collective**; deuxièmement, prendre ce patrimoine comme **objet d'éducation et de réflexion nationales** sur nos attaches et notre destin collectif.

En étant depuis 1976 associée, au point de s'y confondre avec La Semaine des Fêtes de la St-Jean, La Semaine du Patrimoine a parfaitement atteint le premier de ces buts. Dans la grande et joyeuse festivité du 24 juin, le Patrimoine aura été l'objet des retrouvailles avec nos origines.

Cette année, le Ministère des Affaires Culturelles entend insister sur le second aspect, qui est aussi le plus profond, de la Semaine du Patrimoine: **l'éducation et la réflexion nationales.**

Une notion élargie du Patrimoine

Jusqu'à maintenant, l'image populaire du Patrimoine a tendance à demeurer, qu'on le veuille ou non, liée aux "vieilles pierres", c'est-à-dire à ce qui est grosso modo le patrimoine bâti du XVIIIe et de la première partie du XIXe siècle. En choisissant comme thème **Le Patrimoine local**, le Ministère convie les Québécois à considérer légitimement comme patrimoine tout ce qui, dans leur localité, constitue un témoignage des origines et un signe de ce que furent d'autres époques.

Il y a des régions entières du Québec où on ne trouvera jamais un seul bâtiment du Régime français. Cela ne signifie pas que ces régions n'ont pas de patrimoine. Une municipalité ou une paroisse d'Abitibi, par exemple, possède aussi son patrimoine, même si elle a commencé d'être peuplée dans les années 1930. Car il faut appeler **patrimoine tout ce qui témoigne d'une certaine manière d'avoir vécu l'Histoire, d'avoir organisé l'environnement, d'avoir fait la vie quotidienne.**

En cela, tous les Québécois possèdent, dans leur milieu immédiat, un patrimoine. Ce patrimoine est précieux. Il est, pour reprendre l'expression d'un célèbre Premier Ministre du Québec, "notre butin".

Le recours aux ressources locales

Cette façon de voir le patrimoine dans sa signification élargie entraîne une première conséquence: le ministère estime que la découverte du patrimoine immédiat est d'abord l'affaire des citoyens à l'échelle locale. Eux seuls peuvent mettre en valeur leur environnement patrimonial, défricher leur petite et grande histoire, réfléchir ensemble sur leur territoire. **La Semaine du Patrimoine de 1979 doit être une entreprise de réflexion locale et régionale.**

Dans cette perspective, le Ministère des Affaires Culturelles invite les Québécois à faire de la Semaine du Patrimoine un moment de réflexion sur l'Histoire par l'apprentissage du milieu immédiat. Après avoir fêté un passé, apprendre maintenant le milieu légué par l'Histoire. En même temps, cependant, le ministère souhaite que s'instaure, par cette Semaine du Patrimoine, un **processus permanent** de réflexion qui entretienne chez nous la conscience de nos racines et de notre devenir. Il s'agit là d'une entreprise à long terme.

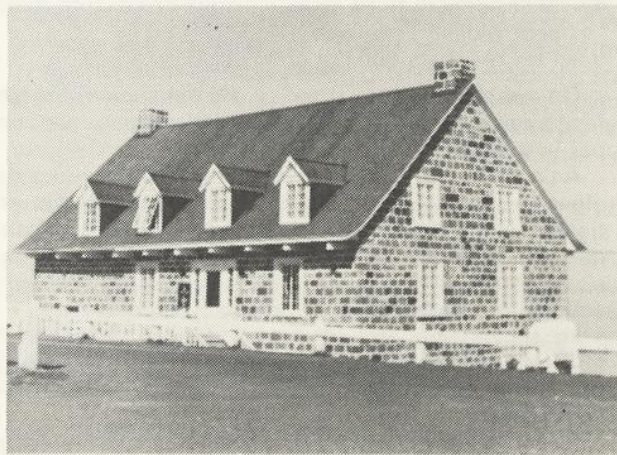
La sensibilisation dans le milieu scolaire

Puisque la Semaine du Patrimoine doit favoriser un

processus permanent de réflexion qui entretienne chez nous la conscience de nos racines et de notre devenir et qu'il s'agit là d'une entreprise à long terme, le Ministère doit y **convier au premier chef les enfants** et y consacrer la majeure partie de ses interventions. Au-delà de la poésie qu'il y a à associer le Patrimoine aux enfants, nous pensons qu'une entreprise de réflexion et d'éducation doit viser d'abord la conscience et l'esprit des plus jeunes.

D'autant plus que 1979 est l'Année internationale de l'Enfant. Bien des initiatives seront prises à ce propos. **On voudra faire beaucoup pour les enfants. Mais il arrive que les enfants peuvent, eux aussi, faire beaucoup pour leur collectivité.** Il est possible, dans les limites de leurs ressources, de les mettre à contribution, si l'on peut s'exprimer ainsi. C'est ce que le Ministère peut choisir de faire. Dans le cadre de la Semaine du Patrimoine de 1979, il invite les enfants du Québec à partir à la recherche de leur milieu, à apporter leur imagination, leur curiosité, leur manière de voir, à la découverte historique de leur milieu quotidien.

D'emblée une telle approche met en cause un grand nombre de ressources du milieu. Car les enfants ont cette caractéristique que leur implication dans quelque projet que ce soit est extrêmement mobilisatrice pour leur entourage.



Moulin à eau Fréchette, Ste-Luce (Rimouski).



Four à pain, St-Simon (Rimouski).

Organisation

Cette année, le ministère ne financera ou ne subventionnera directement aucune activité de la Semaine du Patrimoine. Le mode d'intervention choisi a plutôt été de proposer aux organismes du milieu de prendre eux-mêmes en charge l'organisation et la coordination des activités. C'est ainsi que les Conseils régionaux de la Culture, pressentis les premiers pour assumer cette Semaine, ont accepté la proposition du ministère. Dans le cas de l'île de Montréal et de ville de Laval, dont les territoires ne disposent pas d'un Conseil régional de la Culture, le ministère est heureux de ce que la Société des professeurs d'Histoire du Québec ait accepté la responsabilité d'organiser la Semaine.

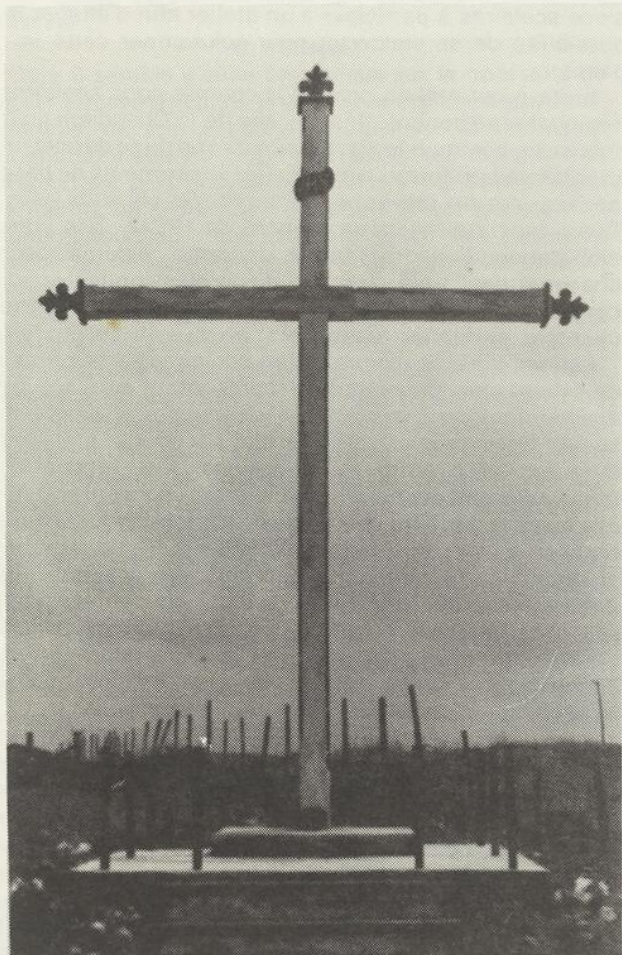
C'est donc à des organismes non-gouvernementaux qu'incombe cette année le rôle très important de promotion et d'incitation auprès de leur milieu. À travers tout le Québec, ce sont les Conseils de la culture qui amèneront leur milieu (scolaire et municipal, notamment) à découvrir leur patrimoine, à leur manière et dans leurs propres termes. Ce sont eux qui, à partir du thème national, inventent les modalités régionales et en provoquent les manifestations. À ces fins, une enveloppe de 10,000\$ est ainsi remise à chacun des Conseils.

La Société des professeurs d'Histoire du Québec a donc accepté de remplir le même rôle pour les territoires de l'île de Montréal et de ville de Laval. Pour le ministère il s'agit là, en l'occurrence, d'un interlocuteur dont les préoccupations naturelles nous semblaient, d'emblée, très proches de celles que poursuit la Semaine: attachement au Patrimoine, cette forme visible de l'Histoire, et présence dans les milieux scolaires, qui est notre clientèle-cible.

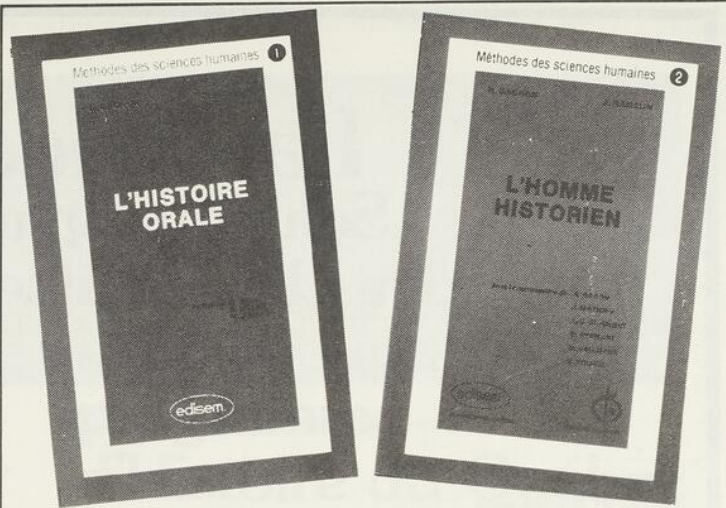
Il va sans dire que les membres de la Société sont tous invités à apporter leur contribution à la Semaine du Patrimoine 1979!

Pierre R Desrosiers

Coordonnateur de la Semaine du Patrimoine 1979



Croix de chemin, Village St-Michel (Bellechasse).
Les photos sont de Raymond Gervais, cons. péd., en sciences, Le Royer.



La collection

Méthodes des sciences humaines

La collection « Méthodes des sciences humaines » regroupe des études originales, axées sur l'une ou l'autre dimension de la logique des sciences de l'homme: réflexion épistémologique, construction ou analyse méthodologique, invention technique. L'objectif de cette collection est double:

- stimuler la création dans le domaine.
- rendre ce travail accessible à la collectivité scientifique.

On tente de lui garder un caractère populaire en publiant des textes courts, d'intérêt suffisamment général et accessibles au lecteur non spécialiste.

La collection est dirigée par Nicole Gagnon, méthodologue, et Jean Hamelin, historien, de l'Institut supérieur des sciences humaines de l'Université Laval.

1. *L'histoire orale*, Édisem, 1978, 96 p. \$5.00
2. *L'Homme historien*, Édisem, 1979, (128 p.) ... \$7.25

En préparation

La programmation en radio-télévision

Identité et biographie

Bulletin de commande

à retourner à: **Somabec Ltée**
B.P. 295
St-Hyacinthe, Québec

accompagné de votre paiement par chèque ou mandat.

Veillez me faire parvenir

_____ exemplaires de *L'histoire orale* _____ \$5.00
_____ exemplaires de *L'homme historien* _____ \$7.25
+ \$0.50 pour frais d'expédition

M. _____

La concertation: Solution à plusieurs maux dans le domaine de l'éducation

Pointe-aux-Trembles, le 15 août 1979

Monsieur le Directeur
Bulletin de liaison
Société des professeurs d'histoire du Québec

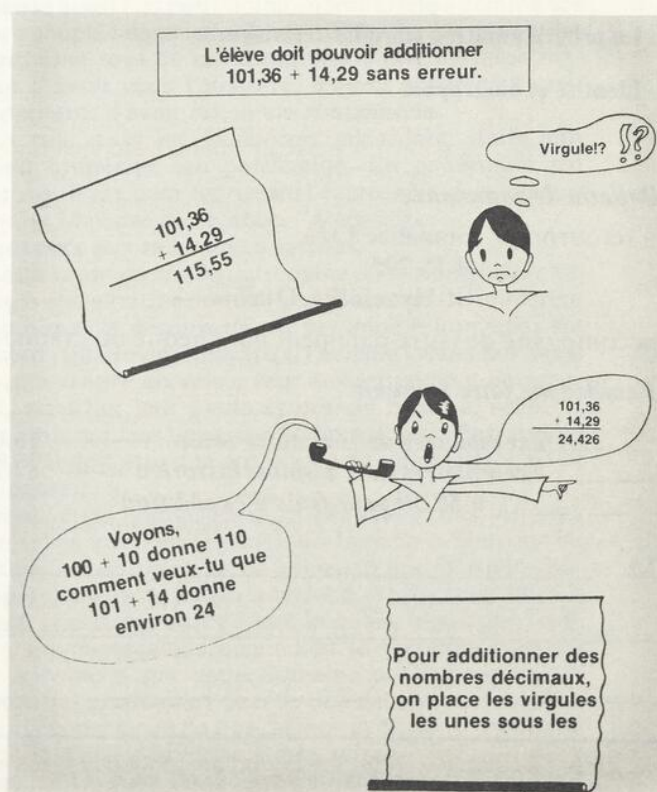
Monsieur,

C'est votre rôle d'agent d'information qui est sollicité par le texte suivant. Il s'adresse à vos lecteurs; il peut leur apporter la solution à plusieurs de leurs maux. Cette solution a été expérimentée, elle est très viable et elle rapporte.

En effet, il y a deux ans, nous étions douze commissions scolaires totalement démunies face au professionnel court. Aujourd'hui, nous avons un programme échelonné sur trois ans et des fiches à l'élève qui couvrent les trois années de ce programme. Actuellement vingt-quatre (24) commissions scolaires profitent des fruits de notre travail.

Assurée qu'il y a là, matière à réflexion et que vous serez reconnaissants tous ceux qui y trouveront le remède cherché, je vous prie d'accepter mes salutations les plus distinguées.

Francine Collin
Conseiller pédagogique
Président du (PC)2



Actuellement, les commissions scolaires du Québec vivent, chacune individuellement, des situations problématiques similaires. Il suffit de citer la structuration du professionnel court et de l'adaptation scolaire, l'établissement de programmes adéquats dans ces deux structures ainsi que l'implantation d'un matériel de soutien valable pour faciliter l'apprentissage des élèves de ces niveaux. Et nous pourrions certainement énumérer d'autres situations difficiles dans les secteurs d'enseignement général et professionnel.

La majorité des commissions scolaires régionales ont vécu ou vivent encore une telle situation au niveau de l'enseignement des mathématiques au professionnel court: inexistence ou disparité des programmes d'une école à l'autre, grande mobilité du personnel enseignant due aux affectations et mutations de chaque année, inexistence d'un volume de base, etc., etc...

Lors du congrès du G.R.M.S. (groupe des responsables de la mathématique au secondaire) de juin 1977, nous avons pu constater que l'ensemble des commissions scolaires représentées était aux prises avec le même problème. Monsieur Guy Breton, de la C.S. la Chaudière, invitait tous les représentants intéressés des commissions scolaires à participer à un atelier afin d'étudier la possibilité de se concerter pour solutionner cette impasse.

Suite à cet atelier, onze (11) commissions scolaires régionales se sont greffées à celle de la Chaudière pour mettre en commun leurs ressources afin de se donner un programme uniforme, ainsi que les instruments de base nécessaires aux élèves pour atteindre les objectifs visés. Cette concertation porte le nom de (PC)2. Ses buts: élaboration d'un programme uniforme maximal pour chacune des trois années du professionnel court, construction d'un matériel didactique adapté à cette clientèle, évaluation et amélioration du matériel produit.

Pour ce faire, les commissions scolaires participantes délèguent mensuellement un représentant qui s'occupe d'acheminer dans sa commission scolaire et auprès de ses professeurs le mandat à accomplir pour se prévaloir du travail des autres commissions. Ces rencontres mensuelles ont pour objectifs d'évaluer le travail accompli depuis la dernière rencontre et de planifier le travail à réaliser à court et à long terme. Nous avons pu ainsi solutionner nos problèmes communs en profitant des différentes expériences vécues dans les commissions scolaires participantes et cela, à un coût moindre et dans un laps de temps plus restreint. De plus, douze autres commissions scolaires non-participantes ont déjà bénéficié du résultat de cette concertation.

Je crois honnêtement que les commissions scolaires devraient penser davantage à se concerter afin de résoudre plus efficacement les problèmes rencontrés dans différents secteurs de l'éducation: un genre de système coopératif, quoi! Le Ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) aurait sûrement intérêt à favoriser et à soutenir de telles initiatives des commissions scolaires.

André Davidson
Cons. Ped. en mathématique



MONSIEUR K : "Enterrons le pan-hache de guerre !"

De son Olympe chevrotant le MEQ a enfin rendu son orange d'oracle: l'histoire nationale sera enseignée en secondaire 4 pour tous les mecs. Et les fidèles de la SPHQ de se taper les cuisses (hormis pour la compression du 3 h./sem) et de supputer les modalités d'application de leur prière enfin exaucée. Et c'est ainsi que devait commencer la longue marche de la production de ce sacré programme rénové d'histoire nationale. Pour se rendre au bout de la route, on fit appel à l'inspiration de Clio, muse pas mal éteinte depuis le coup fourré du doc 625 de l'automne chaud de 1970. Document expérimental qui devait durer 5 ans.

Dès le départ plusieurs questions se posent à ceux qui ont coutume de labourer les plaines d'érosion.

- quel contenu sera embrassé (de gré ou de force)?
- Quels objectifs seront visés (pour la frime ou pas)?
- Comment sera évalué le rendement des élèves?
- Quels seront les élus qui officieront dans les classes?

Le contenu

Déjà il semble y avoir consensus sur la nécessité de sabrer férocement dans la somme encyclopédique traditionnelle, de tirer à boulets rouges sur la dimension constitutionnelle par trop inaccessible aux imberbes et de courtiser plus passionnément le socio-économique. De même, on redécouvre le dernier siècle qui apparaît moins intouchable que naguère grâce aux coups de boutoir de la nouvelle vague d'enseignants un tantinet iconoclaste.

L'ébauche du nouveau programme réalisé au MEQ répond à ces aspirations. Il faut dire toutefois que les producteurs se sont mis résolument à l'écoute de la base pensante et piaffante. À preuve, le programme ne comprend présentement que 7 modules qui totalisent 60 objectifs terminaux (les seuls qui soient prescriptifs) dont 24 couvrent le dernier siècle (depuis 1867). Grossomodo, 18 objectifs (30%) seulement sont d'ordre strictement politique dont 8 se rapportant à la période postconfédération. La majorité des objectifs englobe le pluridimensionnel. Cela m'apparaît être un équilibre acceptable.

Par ailleurs, au terme de la longue marche, le programme conçu sera-t-il axé essentiellement sur le Québec (mais pas exclusivement) ou bien dégagera-t-il un parfum pancanadien qui comblerait d'aise le groupe Tellier et qui ne risquerait pas de faire expectorer une majorité d'Anglo-protestants, quitte à peser sur le champignon en classe en raison de la contrainte chiche du 3h./sem.

Jusqu'ici dans le programme en gestation au MEQ, on semble favoriser l'approche Québec quoiqu'on n'oublie pas pour autant le contexte canadien dans lequel le Québec a partie liée. Ainsi, sur les 35 objectifs qui traitent de l'arrivée des Loyalistes jusqu'à nos jours, 20 (soit le 1/3 du programme) débordent le cadre québécois de façon explicite. De plus, les objectifs 58 à 60 évitent

Paradoxes sur le nouveau programme d'Histoire du Québec

habilement tout parti-pris dans le débat référendaire actuel. Si ce n'est que pour des raisons d'hygiène, on refuse de s'aboucher avec un des deux gangs. On se situe à la fois au-dessus et au milieu de la mêlée, même si Léon Bloy n'aime pas ceux qui veulent garder leurs mains pures.

Néanmoins, des relents de minorité dominante continuent de flotter au-dessus du West Island. On y fera sans doute des pieds et des mains (ne contrevenant pas de cette manière à la loi 101) pour infléchir l'orientation toute naturelle de l'actuel programme dans son état de grossesse. À la SPHQ il faudra veiller au grain pour que la place accordée à la minorité demeure proportionnée à son importance relative. Et méfions-nous de notre inconscient collectif dans lequel la bonasserie abdiquante y trouve une alvéole hypermielleuse. Démissionner encore comme des colonisés, Memmi...

L'évaluation de l'élève

Maintenant, soyons candides et supposons que la DGDP accouche d'un programme au poil qui satisfasse à la fois Vaugeois, Ryan, Bronfman et Gaulin. Le malaise de l'histoire nationale ne sera encore qu'à moitié résorbé.

C'est que si la DMEA, cette instance valétudinaire, s'acharne à vouloir conserver son examen objectif de fin d'année, plusieurs enseignants (pas ceux de la SPHQ cela va sans s'écrire) continueront à modeler leur type de démarche anti-pédagogique sur ce genre d'examen bête qui ne vérifie que l'acquisition de connaissances factuelles et pour qui plusieurs faits historiques sont tabous. Ainsi, pour l'examen de juin 1979 le sbire rouillard de la DMEA a censuré sans vergogne quelques questions: l'une sur le NPD fédéral, une autre sur le 15 novembre, ou encore sur le patronage... ("cachez ce sein...") pour y substituer des questions de son cru du genre: qui a gagné le Prix Nobel de la paix en 1957? Si la kétainerie tuait...

Bref, il faut repenser également le mode d'évaluation de l'atteinte des objectifs. De toute façon, dans l'intervalle, on peut se foutre royalement de l'épreuve ministérielle puisque la thaumaturgie informatique convertit les notes des élèves jusqu'à concurrence d'un plafond de 10-12% d'échecs, même si 70% des candidats ratent l'examen (vg juin 1977). Ce n'est pas l'enfer à boire.

Les objectifs de formation

Il ne suffit pas de considérer les objectifs terminaux de programme, il faut également prendre la mesure des objectifs de formation que dévoilent avec impudicité les 7 modules dont je viens de faire état.

Comme de raison, ces objectifs sont surtout d'ordre cognitif. On pourrait les exprimer ainsi:

- faire comprendre les conditions politiques, socio-économiques et culturelles qui ont façonné notre histoire
- faire acquérir les savoir-faire intellectuels propres à

la méthode historique

Qu'il suffise ici de rappeler que parmi les 60 verbes d'action, qui forment l'ossature des objectifs et déterminent le comportement attendu de l'élève, on retrouve à 12 reprises les verbes "expliquer, démontrer, interpréter". Toutefois, on pourrait renâcler devant la fréquence des verbes "décrire" (12 fois) et "identifier" (7 fois).

S'il ne fait pas de doute que les concepteurs du nouveau programme en chantier se sont préoccupés de la pensée critique, il reste qu'ils ont délaissé singulièrement les combien difficiles objectifs d'ordre affectif, les pôvres. À cet égard, je vous invite à relire le magistral article que Christian Laville a concocté dans le bulletin d'avril dernier. Notre camarade baroudeur y brosse un tableau pénétrant des diverses catégories d'objectifs, y compris celle des attitudes et des valeurs qui relèvent du domaine de l'affectif.

A-t-on démissionné devant la complexité de la tâche? A-t-on eu la frousse devant les fatales implications politiciardes? Ou s'est-on retiré provisoirement sur son quant-à-soi pour se ressourcer et revenir regaillardir pour faire jaillir un jet fécond d'attitudes à faire développer, lesquelles satisferaient tout le monde, et les instances chatouilleusement supérieures du MEQ et l'exigeant comité anglo-protestant par trop puissant pour les intérêts qu'il représente.

Parlons clair. La masse laborieuse qui trime dans les classes d'histoire est-elle disposée à pousser le cheminement éducatif de l'élève jusqu'à le préparer à participer à l'histoire qui se fait, de façon réfléchie et éclairée. Et il ne faut pas se cacher que cette démarche implique que le "maître" sensibilise l'élève au monde des valeurs, celles que l'on retrouve dans les comportements passés et présents. Et qui plus est, est-on favorable à guider le citoyen en devenir à voir clair dans son conglomerat de valeurs? Encore faut-il que nous ayons établi de la cohérence et de la substance dans notre propre cadre de

référence. Et ici le bât peut blesser.

Dès lors, le vrai maître d'histoire ne devrait pas hésiter, au risque de ramer à contre-courant dans sa "boîte", à voguer sur les eaux lustrales de l'initiation aux libertés individuelles et collectives, au sens de l'identité, à l'engagement social, au respect de la diversité des appartenances et des différences, etc.

Refuser de se mouiller sur le plan des valeurs et des attitudes, c'est servir Clio à rabais, c'est assumer un enseignement déshydraté dans notre temps et notre espace caniculaires.

Le choix des maîtres d'histoire

Enfin, qui enseignera le nouveau programme? D'après les membres votants de la SPHQ, dans une résolution adoptée dans l'antre du salon de la race lors du dernier Congrès, il revient aux véritables spécialistes en histoire de pontifier le cérémonial de Clio.

Mais voilà que dans le cadre des présentes négociations, la partie patronale dans ses offres, bonne princesse, endosse cette volonté de l'histoire aux historiens en réservant aux professeurs de Sciences humaines l'exclusivité du champ 15. Quant à la partie syndicale, pratiquant un corporatisme bourgeois, elle a déposé en février dernier une demande tout à fait contraire, au nom de l'absolutisme nauséux du principe de l'ancienneté, générateur du "bumping" pour le plus grand bien de l'enfant... et des anciens de la région.

Nos deux grands-prêtres sont à couteaux tirés. À quoi faut-il s'accrocher, à une solidarité syndicale aveugle ou à une conscience professionnelle exigeante?

En somme, on n'est pas encore sorti du bois. Mais une chose est sûre: soyons vigilants. Que voilà la SPHQ assurée de durer encore quelques années.

Jean Breton
Polyvalente de Pointe-Gatineau
Ville de Gatineau.

In Memoriam

Le Comité d'histoire nationale de la S.P.H.Q.



Formé le 23 octobre 1976 à Drummondville, le Comité d'histoire nationale a fonctionné régulièrement durant 2 années complètes. Il a tenu 20 réunions dont 3 à l'intérieur des Congrès annuels de la S.P.H.Q. et 2 réunions intensives de 2 jours. Il a produit un projet de programme en histoire nationale qui a été soumis aux membres lors du Congrès de 1978.

Arrivé à ce point, on a voulu que des professeurs expérimentent dans leur milieu respectif, l'un ou l'autre des chapitres de ce programme. Plus de 20 professeurs ont donné leur nom. Je devais encadrer, si possible, l'ensemble des expériences. J'ai écrit à chacun 2 fois et j'ai reçu quelques réponses. On a effectivement expérimenté certains thèmes ici ou là.

Mais il a été plus difficile d'obtenir des textes écrits racontant ces expériences. En fait, je n'en ai reçu qu'un seul qui est publié ci-après.

Il faut dire que ce mode de fonctionnement était illusoire. Pour vivre, un comité a besoin de rencontres, d'échanges, de stimulations. En tant que responsable du comité, je n'ai pas fait grand chose pour en assurer la survie. J'ai annoncé une réunion qui n'est jamais venue. J'ai promis des cadres d'analyse qui n'ont jamais été expédiés. Je n'ai même pas répondu à

quelques lettres qui m'ont été adressées. Lassitude ou négligence? Que celui qui a fait fonctionner un comité pendant 3 ans me jette la première pierre.

J'en tire plusieurs leçons. Un comité, pour fonctionner doit mobiliser beaucoup d'énergie. Il est inutile d'accepter d'en faire partie si on n'accepte pas d'y consacrer au moins une journée par mois.

Les membres d'un comité doivent venir d'une même région. Il est impossible de songer à réunir des gens trop éloignés géographiquement.

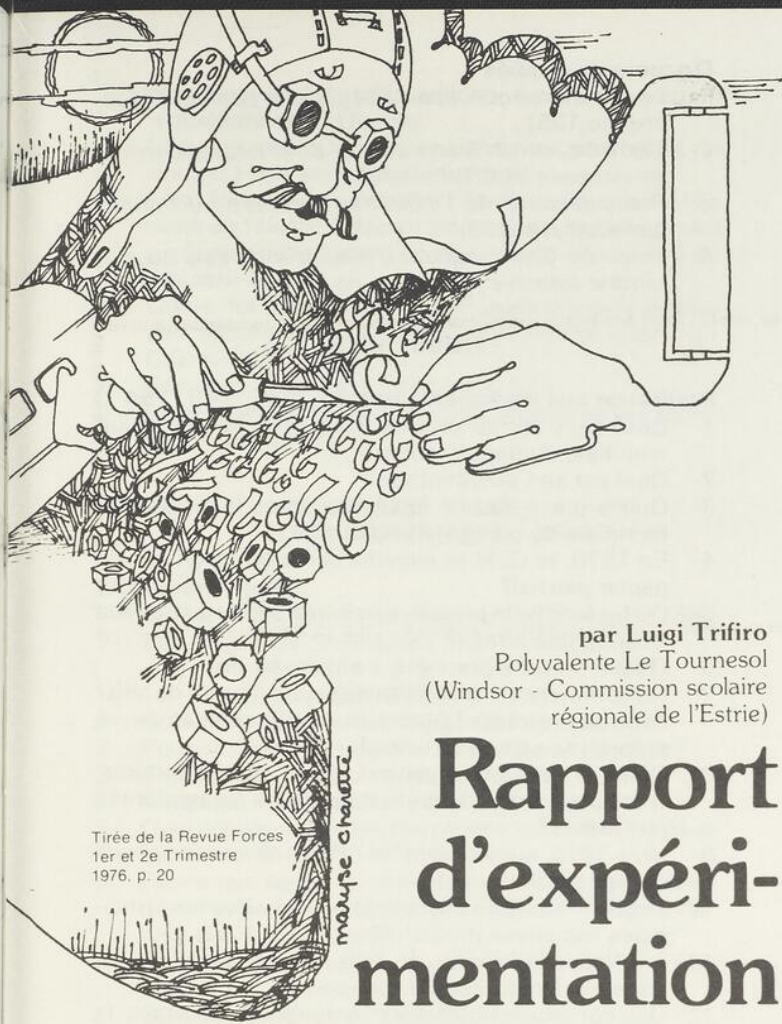
Un comité ne peut fonctionner par correspondance.

Un comité ne peut fonctionner autour d'une seule personne.

Un comité n'est pas la structure convenable pour procéder à des expérimentations. Il faut un animateur qui se déplace régulièrement vers les lieux d'expérimentation. (Pourrait-on penser à ce que la S.P.H.Q., dans un proche avenir, obtienne les services d'un A.D.P.?).

En tant que responsable du comité d'histoire nationale de la S.P.H.Q., j'en annonce officiellement la fin. Espérons qu'au Congrès d'octobre 1979, quelques rapports oraux d'expérimentation pourront être communiqués.

Micheline Johnson.



par Luigi Trifiro
Polyvalente Le Tournesol
(Windsor - Commission scolaire
régionale de l'Estrie)

Rapport d'expéri- mentation

Tirée de la Revue Forces
1er et 2e Trimestre
1976, p. 20

Les thèmes exploités:

L'agriculture (brièvement l'urbanisation)
L'industrie manufacturière
L'industrie du bois
Le syndicalisme
La Sidérurgie (vue très rapidement)
L'électricité.

Objectifs:

— amener l'élève à remonter dans le passé et à le comprendre en partant de ce qui existe dans le Québec d'aujourd'hui qu'il connaît.

— amener l'élève à bien lire et à bien comprendre les documents écrits ainsi que l'importance du document en histoire.

Mode de fonctionnement:

A) 5 groupes de sec. IV (avec quelques élèves de niveau V); environ 125 élèves. Deux professeurs se partagent la tâche.

B) Chaque thème comprend un ou plusieurs documents avec questionnaire auquel doit répondre l'élève qui a une semaine pour ce faire. Donc obligation de lire pour répondre adéquatement au questionnaire. Les documents proviennent de *L'histoire du Canada par les textes* (H.C.T.) et de *Histoire du Canada à partir du Québec actuel* (Lefebvre).

C) Chaque thème est expliqué globalement à l'ensemble de la classe avant le travail individuel. Cette explication globale n'exclut pas les explications individuelles nécessaires tout au long du travail. Chaque questionnaire est corrigé, noté (pour stimuler l'élève) puis remis à chacun et expliqué à nouveau à l'ensemble de la classe.

Nous avons surtout insisté sur l'industrialisation parce que, à notre avis, c'est le phénomène marquant du XXe siècle et c'est lui qui est en mesure de mieux faire comprendre à l'élève l'implantation des multinationales, l'aspect capitaliste de notre société et la naissance du syndicalisme, 3 réalités avec lesquelles les jeunes sont et seront appelés à vivre quotidiennement.

PREMIER THÈME: L'AGRICULTURE

Documents étudiés

- 1- Discours de G.E. Cartier: *Agriculture et Survivance* (H.C.T. II, no 1).
- 2- Mandement de Mgr Turgeon: *L'Église intervient dans la colonisation* (H.C.T. II, no 52).
- 3- Article du Devoir (1972): *L'exode rural au Canada* (Lefebvre, no 158).
- 4- Discours du député Beaubien: *Plaidoyer en faveur de l'Éducation agricole* (Lefebvre, no 161).
- 5- Textes de Maurice Séguin: *L'agriculture de subsistance au Québec après la Conquête* (Lefebvre, no 164).

QUESTIONS

L'agriculture a eu une importance considérable au Québec. Même l'Église entendait développer au maximum ce secteur économique que les autorités tant politiques que religieuses disaient être la "mission" des Canadiens-français. C'est de là qu'origine le mythe de l'agriculturisme. Pour l'Église, il fallait intervenir parce que selon elle, la société québécoise était menacée.

- 1- Comment s'appelle l'union qui, au Québec, regroupe la majorité des agriculteurs?
- 2- Faites ressortir dans le préambule du document 52, les raisons qui ont conduit l'Église à intervenir dans la colonisation au Québec.
- 3- À quelle époque les Cantons de l'Est furent-ils ouverts à la colonisation?

AGRICULTURE ET SURVIVANCE

Document I

- 1- Qui est l'auteur de ce texte?
- 2- Par quoi vous est-il connu?
- 3- Selon cet auteur, que faut-il à une population pour constituer une nationalité?
- 4- Selon lui, que faut-il faire si "nous voulons assurer notre existence nationale"?
- 5- À quelle condition notre nationalité peut-elle se maintenir?

L'AGRICULTURE DE SUBSISTANCE AU QUÉBEC APRÈS LA CONQUÊTE

Document 164

- 1- Quand on lit qu'après la Conquête (1760) il y a eu au Québec une agriculture de subsistance, que veut-on dire par là?
- 2- Prouvez, en vous référant au texte, que cette caractéristique est véridique.
- 3- En quelques lignes, énumérez les grandes activités des paysans Canadiens après la Conquête.

PLAIDOYER EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION AGRICOLE

Document 161

- 1- Selon le texte, pourquoi y a-t-il si peu de progrès de l'agriculture au Canada dans les années 1868?
- 2- Quel est le moyen proposé pour éloigner ce "mal qui nous afflige"?
- 3- Donnez des preuves que le rendement agricole diminue au Québec à ce moment-là.

L'EXODE RURALE AU CANADA 1966-71

Document 158

Déjà, au temps du régime français, beaucoup de paysans, quittaient la terre pour aller vivre "en ville". L'exode rural fut sévèrement dénoncé par l'intendant Bigot. (Voir *Histoire du Canada par les textes*, P. 83-84) qui publie une "ordonnance qui défend aux habitants de la campagne de venir s'établir en ville". Il prend des mesures sévères pour que cesse cette pratique. Le problème semble encore d'actualité si l'on se reporte au document 158.

- 1- Donnez pour le Québec, la situation agricole suite au fait que 24% des fermiers québécois (ont) quitté la terre.

DEUXIÈME THÈME: L'INDUSTRIE MANUFACTURIÈRE

Document étudié

Article de la Presse: *L'industrie manufacturière au Québec* (Lefebvre, no 147).

QUESTIONS

- 1- Quelle est l'origine du mot manufacture?
- 2- Donnez le but, le rôle, les objectifs de l'industrie manufacturière.
- 3- Énumérez par ordre d'importance décroissante le rang qu'occupent différentes industries manufacturières au Québec.
- 4- Pourquoi l'industrie manufacturière est-elle surtout concentrée dans la région de Montréal?
- 5- À quel rang se classe Sherbrooke au Québec pour le nombre de manufactures?
- 6- L'industrie manufacturière se classe de façon générale en quatre (4) secteurs: primaire; secondaire; tertiaire; quaternaire. Quel genre d'industrie (?) comprend chacun des secteurs? (Voir C.Q. p. 462).
- 7- À qui doit-on la plupart de toutes les initiatives industrielles en Nouvelle-France? (Cherchez dans votre volume C.Q. vers les années 1660-1675).
- 8- Énumérez ces industries que cet homme a mis en place à cette époque.
- 9- Nommez des industries manufacturières qui existent aujourd'hui et que l'on retrouve en Nouvelle-France parce que les richesses naturelles sont abondantes.

TROISIÈME THÈME: L'INDUSTRIE DU BOIS

INTRODUCTION

L'INDUSTRIE DU BOIS ET LES TRAVAILLEURS

Dans la première partie du XIXe siècle, l'économie du Québec était principalement axée sur l'exploitation forestière. Cette richesse naturelle abondait (cette abondance durera longtemps) dans le Québec. Son utilisation à toutes sortes de fins allait débloquent d'autres secteurs économiques comme les canaux, et ainsi contribuer grandement à l'industrialisation du Québec. (Voir à cet effet Vallerand, *L'Amérique du Nord Britannique*, pp. 78, 121, 122, 128-129*). "Le bois était alors comme le pétrole et le fer aujourd'hui, les nerfs de la guerre".

Le Québec s'industrialise donc; et cette industrialisation fait naître une nouvelle classe de travailleurs. De paysans, ils deviennent ouvriers d'usine donc à la merci des patrons. Leur vie devient vite insécure. Vallerand dans son volume (voir plus haut) aux pages 287 à 290*, nous décrit très bien cette condition quasi misérable de l'ouvrier. Ce dernier tentera de trouver une réponse à ses problèmes dans la formation d'unions ouvrières qui sont vite déclarées illégales à cette époque parce qu'elles contestent l'autorité donc la société.

* Ces pages mentionnées dans cette introduction, sont à lire absolument.

Documents étudiés

- 1- *Le commerce québécois des pâtes et papiers* (Lefebvre, no 135).
- 2- Texte de Joseph Bouchette. *Le bois, nouvelle source de richesse* (H.C.T. II, no 31).
- 3- *Petite histoire de l'industrie papetière au Canada* (Lefebvre, no 149).
- 4- Texte de Guy Frégault. *L'industrie du bois sous le régime français* (Lefebvre, no 154).

QUESTIONS

Référence aux documents nos 31, 135, 149, 154

- 1- Quel pays est au premier rang pour la production mondiale du papier journal?
- 2- Quel est son pourcentage?
- 3- Quelle place occupe le Québec dans la production mondiale du papier journal en 1970?
- 4- En 1970, le Québec expédie combien de tonnes de papier journal?
- 5- Où fut fondée la première usine de papier au Canada et en quelle année?
- 6- Quelle matière première y employait-on?
- 7- Où commença-t-on à faire du papier à partir du bois? et en quelle année? Dites aussi quelle compagnie est propriétaire de cette usine?
- 8- Donc le bois et le papier sont complémentaires. Dites pourquoi l'industrie du papier s'est implantée au Québec?
- 9- Vers 1815, quelles sont les principales exportations du Canada?
- 10- À qui la Nouvelle-France doit-elle toutes les principales initiatives industrielles?
- 11- En Nouvelle-France, le bois servait surtout à la construction de quoi?
- 12- Que construisent les deux compagnies suivantes: la Davie Ship Building de Lauzon? Marine Industrie de Sorel?
- 13- Le bois conserve-t-il toujours son importance sous le régime Britannique? (v. C.Q. p. 264 (3); 265 (4); 266; 367 (4)). Lire ces passages et apporter des preuves de cette importance).
- 14- Un bref historique des industries du bois au Québec en vous référant aux textes #149-154.
- 15- Dans le domaine du bois, quelle ville du Québec a gardé durant longtemps le premier rang au monde pour la production du papier? (v. aussi C.Q. p. 473).

QUATRIÈME THÈME: LE SYNDICALISME

INTRODUCTION

L'industrialisation accélérée du Québec dans l'entre-deux-guerres et après le second conflit mondial, fait prendre conscience aux ouvriers de la nécessité de se protéger contre un patron qui veut augmenter ses profits au détriment des travailleurs. En effet, les bas salaires et l'insécurité au travail placent l'ouvrier dans une situation de dépendance totale. Quand il prend conscience de sa force, il a tendance à se regrouper pour mieux revendiquer ce qu'il considère ses droits. Ce sera l'apparition du syndicalisme au Québec.

Documents étudiés

- 1- *Extraits du Rapport de la Commission royale sur les relations du travail avec le capital au Canada* (H.C.T., no 12).
- 2- *L'industrialisation du Québec et le problème ouvrier* (H.C.T. no 36).
- 3- *Origines de la C.T.C.C. - C.S.N.* (Lefebvre, no 174).
- 4- *Conflits ouvriers au Québec* (Lefebvre, no 176).

QUESTIONS

Documents 12, 36, 174, 176

- 1- Lisez bien les documents # 12 et 36 et, en vos propres mots, dites brièvement les raisons qui motivent les ouvriers à se grouper en syndicat.

- 2- Nommez les grandes unions ouvrières existant actuellement au Québec.
- 3- Laquelle serait la plus ancienne, et prouvez-le en donnant son année de fondation.
- 4- Lisez bien le document no 176 et résumez-le en vos mots en faisant ressortir les arguments qui militent en faveur de la formation des unions ouvrières à ce moment-là.
- 5- Quelle fut la première (1ère) union ouvrière à faire son apparition au Québec? d'où venait-elle? (voir C.O. p. 463).
- 6- Résumez le no 15, p. 474 dans C.O.
- 7- Lisez le document no 174 et résumez-le en vos mots. (Évitez de copier).

CINQUIÈME THÈME: LA SIDÉRURGIE

Document étudié

- 1- *Sidbec et sa sidérurgie intégrée* (Lefebvre, no 145).
- 2- *Les Forges de St-Maurice* (H.C.T. no 223).

QUESTIONS

- 1- Qu'est-ce qu'une sidérurgie? Que produit-elle?
- 2- Pourquoi a-t-on créé une sidérurgie au Québec?
- 3- Signification de Sidbec et de Dosco.
- 4- En quelle année fut créé Sidbec?
- 5- Quel gouvernement est au pouvoir à ce moment-là et qui en est le chef?
- 6- Est-ce que dans l'histoire du Canada on peut parler d'une sidérurgie avant celle dont parle le texte 145? (voir H.C.T. pp. 86-88).
- 7- Qui était responsable de cette sidérurgie dont fait mention le no précédent?
- 8- Où était située cette sidérurgie?

SIXIÈME THÈME: L'ÉLECTRICITÉ

Document étudié

Brochure de l'Hydro-Québec

QUESTIONS

- 1- Nommez les grandes centrales hydro-électriques actuelles au Québec.
- 2- Quelle est la caractéristique de la centrale de Beauharnois?
- 3- Où est situé le barrage Daniel-Johnson?
- 4- Quelles sont ses caractéristiques propres?
- 5- Quels sont les avantages des centrales hydro-électriques?
- 6- Il y a actuellement un barrage hydro-électrique en construction. Quel est ce barrage? et où est-il situé?
- 7- Quelle est pour l'avenir, l'évaluation faite des besoins en électricité du Québec?
- 8- Qui est le grand responsable du développement hydro-électrique au Québec?
- 9- À qui appartient l'Hydro-Québec?
- 10- Qui est responsable de sa nationalisation et en quelle année eut-elle lieu?
- 11- Quand les campagnes ont-elles profité de l'électricité au Québec?
- 12- Qui fut responsable de cette électrification rurale?
- 13- À quand remonte au Québec les premières compagnies d'électricité?
- 14- Qui à cette époque, en étaient les propriétaires?

COMMENTAIRES

L'expérimentation a débuté au mois de mars. Nous nous sommes fixés six (6) semaines pour l'étude de tous les textes donc de tous les thèmes (un thème par semaine).

Si nous avons commencé sur le tard, c'est que nous avons cherché et classé les textes que nous croyions les

meilleurs pour les objectifs que nous poursuivons et en même temps les plus aptes à faciliter le travail et la compréhension des élèves. La fabrication des questionnaires et l'impression des textes qui prend un certain temps s'ajoutent aux autres causes qui expliquent le retard à commencer l'expérimentation.

Commencé en vitesse, le travail ne fut pas toujours bien appliqué; en effet les erreurs de parcours surgissaient au fil des travaux et les commentaires des élèves ajoutaient un éclairage pas toujours négligeable.

Comme il fut déjà noté, deux professeurs enseignent l'Histoire Nationale à l'école. Mais le choix du sujet ne convenait pas à ma compagne de travail. Les goûts ne se discutent pas et surtout ne s'imposent pas. Ma collègue enseigne l'Histoire Nationale pour compléter son horaire; ce qui explique son peu d'intérêt et sa réticence à expérimenter quelque chose de nouveau quand elle a tout à apprendre de la matière. Ceci explique pourquoi je fus pratiquement seul à organiser, à chercher et à mettre en branle le processus.

RÉSULTAT GÉNÉRAL ET RÉACTION DES ÉLÈVES

Nous avons l'habitude, pour des raisons pratiques, de débiter l'année scolaire en Histoire Nationale, par l'étude de la Confédération canadienne de 1867 à nos jours (il n'est pas tenu ici de justifier notre position). Dans l'expérimentation, beaucoup de points, de sujets avaient été étudiés. Ainsi, pour plusieurs élèves, l'expérimentation devenait de la révision bien vue par les uns, perte de temps pour les autres. Ainsi, certains travaux furent bien faits alors que d'autres laissaient sérieusement à désirer. Les résultats des contrôles le prouvent amplement.

De plus, tel que présenté, l'expérimentation a été vue par les élèves comme un travail par fiches; travail que plusieurs repoussent comme la peste. Ce genre de travail est peut-être trop généralisé dans l'école. C'est peut-être parce que les élèves n'aiment pas lire et n'aiment pas chercher.

En définitive, après six semaines d'expérimentation, il y a des aspects très positifs et des aspects très négatifs qui se dégagent de l'ensemble. Ces derniers pourraient facilement disparaître s'il y avait plus de temps pour mieux préparer le contenu, la méthodologie et l'approche globale en définissant mieux les objectifs.

Malgré leurs réticences, nous croyons tout de même que les élèves, pour un grand nombre en tout cas, ont bien compris et mieux assimilé cette partie de la matière qui devenait en définitive une révision.

Dernier commentaire. J'ai trouvé difficile, astreignant de préparer une expérimentation en plein milieu d'année scolaire alors qu'il faut continuer quand même l'enseignement régulier. Je me suis senti tiraillé très souvent au point de tout vouloir laisser tomber. Mais parole donnée vaut son pesant d'or. C'est une expérience qui a sa valeur et à ce titre ce n'est pas perdu.

Luigi Trifiro
22 mai 1979

La décision d'un retour au manuel de base pour chaque programme ne constitue pas en soi une déclaration fracassante du ministre de l'éducation dans son plan d'action sur l'école primaire et secondaire. Le Livre Vert posait déjà la question (réponse) en octobre 1977. Bien plus, lors d'une rencontre de la SPEQ, de la SPGQ et de la SPHQ avec le ministre de l'éducation, le 14 novembre 1977, ce dernier nous avait clairement demandé si nous, les sociétés, étions prêts à "contracter" l'élaboration de devis pour l'écriture de manuels de base pour nos programmes d'enseignement. Nous avons répondu: "Ça dépend ce qu'on entend par manuel de base".

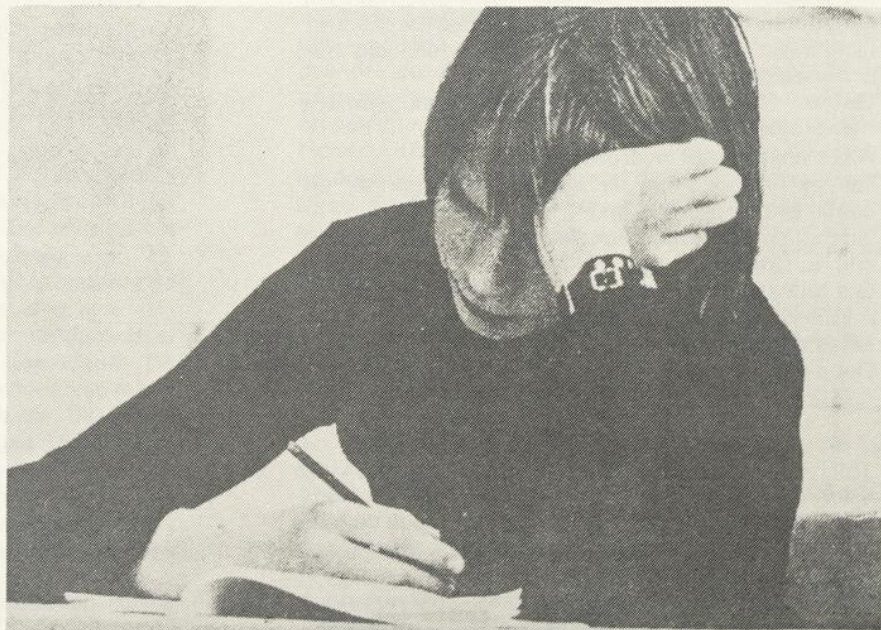
Cette question du manuel mérite d'être sérieusement étudiée. Les résultats de diverses "consultations" semblent approuver l'idée d'un manuel de base; même le président de l'Alliance des professeurs de Montréal applaudissait à l'idée au lendemain du lancement du plan d'action. Ces gros "oui" peuvent, à juste titre, nous inquiéter. Les seules références pour dire oui ou non sont les anciens manuels de base (avec, en plus, la possibilité d'impression en 4 couleurs).

Nous aurions aimé étudier cette question, mais l'occasion ne se présentera pas. L'opération programmes et guides pédagogiques se fait à la vapeur et l'opération manuel suivra aussitôt. On n'a plus qu'à attendre (encore 2 ans nous dit-on). Nous pouvons tout au plus essayer de deviner de quoi auront l'air nos manuels. Le plan d'action, à la page 107, en établit les critères:

"Le ministère fera connaître ses critères. Un manuel scolaire, pour être approuvé, devra:

- traiter l'ensemble d'un programme pour une ou plusieurs classes déterminées et respecter les indications didactiques concernant ce programme;
- utiliser une méthode basée sur une pédagogie appropriée faisant appel à l'engagement de l'élève, à sa réflexion et à sa créativité;
- proposer des activités diversifiées qui mettent à contribution non seulement les connaissances théoriques de l'élève, mais aussi son application;
- proposer des activités et des exemples qui trouvent un écho dans le vécu de l'élève et dans le milieu québécois, sans pour autant limiter les horizons de la connaissance;
- utiliser une langue correcte, quel que soit le sujet exposé;
- faire preuve d'un souci d'esthétique dans la mise en pages, la présentation graphique et les illustrations sans verser dans une présentation inutilement luxueuse qui engendre des coûts abusifs et des prix d'achat élevés;
- respecter les valeurs culturelles, morales et religieuses du milieu;
- éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants."

"L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action," est, dans son texte, plein de garanties à l'**innovation pédagogique** et à la **liberté didactique**. Les critères du manuel de base "**approuvé**" sont-ils moins **libéraux**? **respect des indications didactiques du programme; une méthode "appropriée"**... C'est même le manuel de base qui doit prévoir les activités de réflexion, de créativité, de connaissances théoriques et d'application. Il va de soi que la qualité artistique, la qualité de la langue, l'adéquation au milieu et l'absence de stéréotypes constituent un minimum de décence dans un manuel de base.



Le manuel de base

par Gilles Berger
cons. péd. Le Royer

Pour savoir s'il y a contradiction entre manuel de base, innovation, créativité, etc, il vaut peut-être la peine d'en étudier le concept en mesurant si le langage utilisé dans l'énoncé des critères d'ordre pédagogique correspond à certains ouvrages connus récents et moins récents.

Premièrement, il ne semble pas que le modèle du "textbook" avec résumé et questions de fins de chapitres soit retenu. Ce serait en fait assez épais et moyenâgeux.

Deuxièmement, aucun volume actuellement utilisé couramment au Québec ne correspond à tous ces critères. La plupart des manuels d'histoire nationale et de civilisations contemporaines sont essentiellement des "textes" de synthèse. Il y a définitivement eu un pas en avant en histoire 210: Lefebvre; Dussault-Laville; Lavallée-Paquette; Racette... Ces ouvrages répondent théoriquement (abstraction faite du contenu notionnel d'un programme), aux critères pédagogiques et didactiques du manuel de base du plan d'action. Cependant, encore là, l'absence de texte-synthèse les mettrait hors-liste. Au primaire, il faut oublier à peu près tout ce qui a été produit: les ensembles multi-media ne sont pas des manuels; les cahiers d'exercices actuels seront remplacés par les exercices propres aux manuels. En fait, il n'y a que les Éditions FM qui offrent 3 manuels de géographie pour les 4e, 5e et 6e années. Seront-ils conformes au nouveau programme?

Troisièmement, il y a une maison d'édition (McGraw-Hill) qui a commencé à publier une série de volumes d'histoire et de géographie qui contiennent à la fois un texte-synthèse, des exercices pratiques et des exercices (questions) de réflexion. Est-ce que c'est cette multinationale "américaine" avec une grosse succursale à Toronto qui va être le pionnier et le chef de file de NOS MANUELS QUÉBÉCOIS?

Quatrièmement, on ne peut imaginer qu'on va se payer le luxe d'un gros kit à l'américaine, comme, par exemple, le ERSSP (Educationel research in social sciences Programm). À coup de millions (six états américains réunis dans le projet), on publia toute une série, de la maternelle à la fin du secondaire, comprenant deux à quatre volumes de l'élève par niveau, et un guide du maître dans lequel on retrouvait stratégies, références, matériel complémentaire imprimé, audio-visuel etc. En fait, un tel kit, c'est à la fois un **programme** par "concept and inquiry" (**nous, nous avons les objectifs terminaux...**) un **guide pédagogique** qui établit une relation directe entre le programme, les livres de l'élève et les ressources variées du milieu (**nous, les guides pédagogiques sont faits avant la version finale du programme et 2 ans avant le "manuel de base"**) et les livres de l'élève qui sont plus des livres où on raconte et dramatise l'histoire selon l'épisode et l'âge du sujet, où on raconte presque la géographie, etc. Donc, c'est plus un livre de lecture qu'un manuel au sens traditionnel du terme (**nous, semble-t-il, nous aurons le manuel à étudier, le manuel de connaissances enfin, lançait fièrement un représentant d'une maison d'édition**).

On pourrait ajouter quelques autres exemples, tels la série **Espace et Civilisations** de la maison Bélin, qui publie des volumes attrayants, avec caractères typographiques à objectifs (notions de base avec caractère très gros et notes en marge, atlas intégré et cahiers de travaux pratiques).

Ces dernières productions peuvent laisser croire qu'il est possible de produire un manuel de base, qui ne soit vraiment que la base. En fait, on peut craindre que c'est rêver en couleurs, probablement. Il y a eu les collections



Programmes et manuels: du pareil au même. Rejoignent-ils le monde des enfants à qui ils s'adressent?

Isaac et Bordas qui publiaient des livrets pédagogiques pour chaque volume il n'y a pas beaucoup de livrets pédagogiques qui ont les pages froissées. André Lefebvre, ici, a publié les collections "Le jeu de la vie" pour le primaire et "Histoire à partir du monde actuel" au secondaire. Tous connaissent les livres de l'élève mais combien ont étudié et utilisé les livrets et les guides pédagogiques? Combien d'utilisateurs des cahiers d'exercices *Éveil à la réalité* en sciences, au CEC, travaillent avec le guide pédagogique qui les accompagne.

En fait, nous avons de quoi demeurer perplexe devant l'hypothèse d'un manuel de base avec un texte qui décrit les éléments notionnels relatifs aux objectifs terminaux d'un programme d'enseignement, d'autant plus que notre système de mesure et d'évaluation ne semble pas prêt de dépasser le stade de mesurer essentiellement l'acquis d'éléments notionnels. En quoi un tel système (du manuel — mesure et évaluation) invite-t-il à dépasser l'information notionnelle, même si on propose de bien belles choses en plus.

Nous avons aussi de quoi demeurer perplexe par le seul fait d'un retour au manuel de base d'une façon aussi radicale. En effet, quand on constate que les problèmes didactiques ne tiennent pas aujourd'hui dans l'absence de matériel didactique, mais plutôt dans le manque de temps pour s'arrêter à trouver les moyens d'utiliser efficacement la masse d'outils à notre disposition, il est légitime de vouloir prendre un peu de recul pour évaluer diverses hypothèses de production d'outils pour ne pas risquer de simplifier un besoin réel par une sorte de manuel, dont, paraît-il, à ce jour, le nombre de pages à écrire est déjà fixé.

Presque tous ceux à qui nous en avons parlé souhaitent que les élèves aient entre leurs mains un livre, qui s'appellerait dans notre cas un livre d'histoire. À la question de savoir si ce livre doit être le manuel d'enseignement, on hésite, on réfléchit, on propose... Un livre entre les mains de l'élève, oui. Un manuel qui est à la fois le programme, son contenu, le guide: un instant... Et, nous dit-on, un manuel, dans le vrai sens du terme, tel un manuel de pilotage, le manuel du parfait bricoleur, etc, ça, ça serait peut-être intéressant. Un manuel qui serait autre chose qu'un guide pédagogique incitatif avec plein d'idées garochées, un manuel qui dirait par exemple: on fait l'histoire avec des documents — les documents, c'est ça, ça, ça... et on étudie ça comme ça; un manuel qui dirait: pour développer telle habileté, la démarche à suivre c'est celle là et/ou celles là et les outils nécessaires sont x y z.

Donc, le vrai manuel ne devrait-il pas s'adresser aux maîtres plutôt qu'aux élèves, avec cette nuance que déjà peut être 50% ou 60% des maîtres n'en ont plus besoin et que pour les autres, c'est un outil passager, le temps de se faire la main.

À côté, le maître pourrait disposer d'ensemble multimedia (tests — documents graphiques — etc.) sur les divers phénomènes à étudier. Un ménage et une classification de ce qui est déjà produit et peut-être qu'on a 60% ou 75% des besoins déjà comblés. Pourquoi ne pas effacer les lacunes au lieu de perpétuellement changer presque seulement l'enveloppe des productions existantes.

Et les livres (pas les manuels) pour l'élève, ils sont à écrire — Et les *vade mecum* pour les élèves (genre d'atlas historique et tableaux synchroniques qui permet de trouver une information brute en peu de temps): ils sont à écrire... Et que sais-je encore.

Pourquoi ne pas étudier la question avec le monde et pis si c'est le manuel qu'il faut, on l'aura, mais si ce n'était pas ça...

II Le manuel de base au service de l'idéologie de l'état (en Allemagne)

(Tiré de texte et documents pour la classe
Janvier 1979, no 218)

Document 8 Le contenu des livres pour enfants et des manuels scolaires

"Il y aura la prise en main de l'éducation.

Par exemple à l'aide de jolis livres à lire chez soi, parus dès 1933. L'un d'eux s'intitule *Enfants, que savez-vous du Führer?* Il commence par raconter l'histoire de la guerre de 1914.(...)

Heureusement, après la défaite provoquée par la trahison intérieure, Dieu a donné Hitler à l'Allemagne. On conclura en disant aux jeunes lecteurs: "Lorsque, le soir, vous êtes dans votre lit et que vous pensez à tous les êtres que vous aimez, pensez également à Adolf Hitler. Pensez, mes enfants, que c'est à vous, à votre avenir, qu'est vouée toute sa vie et son combat, et alors priez le Bon Dieu pour lui et dites: Protégez notre Führer et aidez-le dans sa grande tâche. Amen."

Ou encore, en faisant naître dans l'esprit des réflexions "sociales" justifiant l'horreur. Par exemple en donnant l'exercice d'arithmétique suivant:

"Un aliéné coûte quotidiennement 4 marks, un invalide 5,5 marks, un criminel 3,5 marks. Dans beaucoup de cas, un fonctionnaire ne touche que 4 marks, un employé 3,5 marks, un apprenti 2 marks.

1. Faites un graphique avec ces chiffres.

D'après des estimations prudentes, il y a en Allemagne environ 300 000 aliénés, épileptiques, etc., dans les asiles. Calculez combien coûtent annuellement ces 300 000 aliénés et épileptiques. Combien de prêts aux jeunes ménages à 1 000 marks pourrait-on faire si cet argent pouvait être économisé?"

Alfred GROSSER,
"Dix leçons sur le nazisme"
(Fayard, 1976)

III Les Français ont des problèmes avec leurs manuels de base

Voir l'article de Jean-Marie Benoist, dans **l'Express** du 24 mars 1979, dont nous reproduisons la présentation

L'HISTOIRE REDRESSEE

par Jean-Marie Benoist

Les Grecs qui sont les descendants des Russes, Rome qui naît au IV^e siècle avant notre ère et non plus en 753, voilà quelques-unes des "révélations" auxquelles ont droit nos lycéens de 6^e et de 5^e dans les nouveaux livres d'Histoire qui leur sont remis depuis la réforme Haby de 1977. En moins de deux cents pages, ces ouvrages effacent repères chronologiques, évolution et continuité historiques, cultures spécifiques, grands hommes, nations. Voici venue l'ère des "masses". Qui est responsable? L'ancien ministre de l'Éducation? Sa réforme? Les auteurs des manuels? Les maisons d'édition? L'air du temps? Que peuvent faire les professeurs pour empêcher l'amnésie des enfants? C'est à ces questions que répond Jean-Marie Benoist ("Marx est mort", "Les Nouveaux Primaires").

LES HOMMES DU VRAI CHANGEMENT



“Triomphent les “sciences à la troisième personne” et s'évanouit l'homme concret.” (Gérard Mendel, *La chasse structurale*)

Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine: quelle formation pour quelle société?

Or, comme le signale Nicole Gagnon dans un ouvrage récent, la notion “polysémique” de **modèle** tend à remplacer dans les sciences humaines les concepts trop rigides de loi et de théorie, ce qui est révélateur “d’une nouvelle orientation scientifique”, du glissement du critère de “vérité” et même de “falsification” à celui d’“efficacité”, ce nouveau Baal contemporain auquel sacrifient nos sociétés: “un modèle ne peut plus être déclaré vrai ou faux mais seulement adéquat ou inefficace” (30). Il ne s’agit en fait que d’un déplacement d’accent, certes important, quant à la référence à l’idée de “vérité” qui surnage sous un autre costume: la notion de modèle renvoie à une conception pragmatique-utilitariste de la “vérité en acte” soumise aux seuls critères de **nécessité** et d’**efficacité**, lesquels sont idéologique-

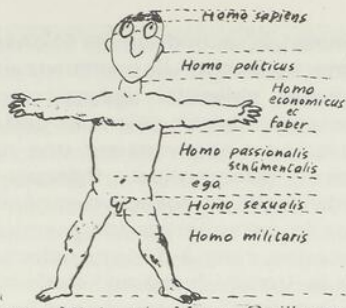
ment dits préservés de toute influence parasitaire (idéologique, politique, ...)! Ainsi, petit à petit, cette sacro-sainte “vérité” se trouve ponctualisée, matérialisée, banalisée dans une quotidienneté de plus en plus programmée, manipulée de l’extérieur. Elle est elle-même devenue une “chose”, tout à la fois objet manipulé et manipulation techno-comportementale de l’ensemble d’un monde choséifié (réifié), au sein duquel l’être humain fonctionne lui aussi comme “chose” tout en participant parfois activement à la mise en place de cet ordre, en le réclamant et en le légitimant, sinon en intériorisant son état de “chose” auquel il a été astreint.

Que naisse donc l’“homme remodelé” (31)! L’**homo sapiens** se meurt, vive son rejeton: l’**homo computans**... Dans ce sens, triomphent

Yves Lenoir,
Conseiller pédagogique
en sciences humaines

bien les “sciences à la troisième personne”, celles qui se conjuguent au neutre à partir du rejet radical de tout ce qui ne peut être expérimenté, calculé, quantifié, mesuré, normalisé, classifié, sérialisé, opérationnalisé, matérialisé, etc. Une béate pensée contemplative s’installe, qui se mire dans l’instauration d’une organisation généralisée et pratico-pratique d’un “faire déshumanisé” régi par un système de régulations extérieures et indépendantes de la **symbolique** humaine **intériorisée** (la **culture** comme référent vécu et porteur de sens) et codifié par des simulacres, des images de signes symboliques et par des valeurs creuses.

La technicité, dans laquelle son propre discours tend à se confondre à son exécution par un jeu de simples miroirs se réfléchissant, s’inscrit dans



Jacques Attali et Marc Guillaume, *L'Anti-économique*, coll. "Économie en liberté", Paris, P.U.F., 1975, p. 8

une perspective d'enfermement (normalisation) social et d'"enfermement" (normativité conditionnée) humain (32), c'est-à-dire, en écho, de production de ce que Jean-Pierre Dupuy et Jean Robert appellent l'"homoncule" (33). Non plus l'esclave d'autrefois, mais être trivialisé, atomisé, massifié et "massé", émietté, vidé de sa substance et de ses capacités d'attribuer de lui-même un sens à lui-même et à son action, l'"homoncule" est cette existence qui ne sait pas où elle va et pourquoi, mais qui y va... Il est cette "chose" qui parle et qui pose des gestes bien sûr; mais à ces paroles et à ces gestes, il leur a été donné des significations formelles qui lui échappent, qu'il ne peut insérer dans une structure symbolico-culturelle et imaginaire individuelle et collective à laquelle il aurait participé significativement.

L'orientation (peut-on encore parler de problématique et de théorie?) techno-comportementale ne se présente plus, à strictement parler, comme projet, ainsi que la science l'avait fait, mais comme un "mouvement" fonctionnel visant l'efficacité, lié à la réalité immanente, comme une démarche organisationnelle axée sur une exécution indépendante (!!!) du social-historique et des débats qui le secouent. Son objectif "officiel", car elle en a bien un, réside dans la super-abstraction qu'est l'intérêt public: elle est liée "à l'adaptation de l'individu dans le monde moderne" (34). Voici qui traduit bien son intention profonde: l'adaptation bannit tant une démarche réflexive, un questionnement critique sur ce monde qu'une action autonome et créatrice, donc divergente, perturbatrice et émancipatrice (Quels vilains mots!). Ainsi libérée des contingences humaines et sociales, il lui est possible de développer l'appareillage technique adéquat et d'envisager, pour le plus grand bien de l'humanité, la manipulation du consentement, des mentalités, des attitudes et de l'action, cette dernière étant réduite au niveau productif à l'activité (i.e. à l'application instrumentale, parcellaire et isolée, déterminée par des règles et des normes préétablies de l'extérieur, sur lesquelles l'acteur n'a pas réellement prise) et au niveau des conduites à des comportements. Et si jamais, elle a conçu un autre projet, ce n'est que celui de se voir implantée dans toutes les sphères du vécu humain (35), ce qui

semble d'ailleurs en voie de réalisation...

La cohésion structurelle du social qui s'instaure (retour mythique au consensus qu'assurait le discours mythique, la "vérité en acte" à la place de la "vérité en parole"!) nécessite la production et l'application d'une manipulation systématique, symbolique et concrète, des "motivations". La normalisation devient essentiellement indirecte, "douce" et subtile, en faisant appel à une multiplicité de formes d'intervention, aux niveaux psychique et social, qui pourraient bien un jour pas si lointain être étendues à l'intégrité intérieure même, bio-physiologique et psycho-génétique, de l'être humain. Vance Packard, dans son dernier livre, présente une description pratiquement exhaustive des techniques de contrôle du comportement et de remodelage de l'homme appliquées de façon extensive ou à titre expérimental (36).

S'impose et s'intériorise peu à peu un modèle d'"auto-surveillance" (37) qui ne poursuit plus l'uniformisation et la normalisation à partir de l'imposition d'un système normatif par intimidation et intimidation. Vis-à-vis de l'univers intime, privé et public de l'être humain, comme à l'égard de l'ensemble des rapports sociaux, une auto-censure individuelle et collective émerge: chaque être humain se doit, de gré ou de force, d'intérioriser et d'assumer la totalité des représentations artificielles et formalisées qui lui sont "vendues" (i.e. échangées comme marchandises et inculquées par "massage" publicitaire), en substitution à ce que Habermas appelle "l'interaction communicationnelle" (38), soit l'interaction humaine médiatisée par le symbolico-culturel qui est à la base même de l'entité humaine par opposition au comportement qui, s'il est bien au fondement originel de l'action humaine, relève cependant, au sens strict, de l'entité organique (de la vie animale).

La transformation majeure actuelle réside donc dans ce processus d'intériorisation subtile par les "atomes" humains chosifiés, de moins en moins capables d'établir de véritables rapports intersubjectifs et sociaux, des modalités concrètes d'aménagement instrumental de la quotidienneté vécue jouant sur le mode objectiviste (de la réification généralisée). Les significations, conçues en fonction d'un conditionnement "de l'extérieur" des réactions humaines, apparaissent psychomorphiques: non pas animistes dans le sens où le "moi" se projette globalement dans le monde et lui attribue ses caractères humains, mais objectivistes en ce sens que le monde chosifié se projette dans le "moi" atomisé et se présente comme le miroir du "moi" et comme le principe directeur de la pensée et de l'agir

humains: "il s'agit de remplacer le respect de la loi", note Alain Touraine, "par l'amour de la norme, d'intérioriser l'autorité." (39)

Le devenir des sciences humaines: ingénierie et thérapeutique comportementale ou bases de pratiques émancipatoires?

Si l'esquisse on ne peut plus sommaire qui précède des profondes réorientations de l'activité scientifique en relation avec les bouleversements tout aussi substantiels du social-historique vaut au moins à titre d'"idéal-type", quel pourrait être l'avenir des sciences humaines? La logique du cheminement conduit à observer leur éventuel éclatement en deux voies distinctes, mais complémentaires, celles du "management" instrumental et de la thérapie comportementale.

Il faut d'abord se rappeler succinctement que les sciences humaines (et/ou sociales), en se dégageant de la philosophie et de l'histoire traditionnelle, ont pris les sciences de la nature pour modèle de leur développement. Elles ont l'une après l'autre constitué leur objet spécifique en cherchant à imiter l'"objectivité" des sciences de la nature, "objectivité" qui apparaît encore si "naturelle" aujourd'hui! Cette fascination mimétique les a ainsi conduites à s'abstraire de la dimension historique et à exclure de leur champ de vision tout ce que l'épistémologie traditionnelle et le paradigme scientifique hégémonique, positiviste, avaient péremptoirement repoussé en dehors des frontières de "la" science, ce qu'ils jugeaient comme n'étant qu'un amoncellement d'obstacles indignes d'une véritable connaissance scientifique et comme ne relevant en fin de compte que de questions métaphysiques. Cette myopie réductionniste tend à entraîner aujourd'hui les sciences humaines vers des orientations pragmatique-utilitaristes, instrumentales et comportementales précédemment mentionnées, dont le behavioriste (psychologique, social et pédagogique) en constitue le fer de lance, en harmonie avec le "mouvement" social actuel.

Une étude des approches organisationnelles, par exemple, laisserait voir cette orientation "scientifique" qui imprègne les sciences humaines. Ainsi, la dernière-née de ces approches, le "D.O." (le développement organisationnel), appelée encore l'approche systématique, se veut "avant tout une stratégie globale d'intervention qui porte sur la structure et le fonctionnement d'une institution" (40) et une tentative d'unification des trois grandes approches qui ont précédé, structurelle (organisation scientifique et administrative du travail de Taylor et Mayol), psycho-sociologique (École des "relations humaines") et décisionnelle (École des "sciences de la gestion"). Elle tend à se présenter comme un pur modèle opératoire indépendant de

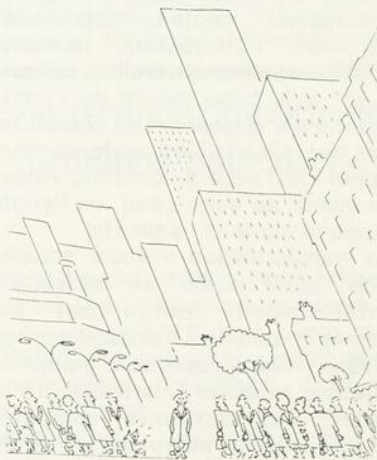
toute considération autre que technique et à s'implanter comme mode exclusif d'aménagement de la totalité de l'espace et du vécu humain à partir d'une multiplicité de stratégies particulières (v.g. "case-problem", recherche-action, relation d'aide, "théorie" des jeux, etc.) qui doivent fonctionnellement r "l'adaptation réciproque de la trilogie système social, système technologique et environnement" (41).

Participant aux perspectives de manipulation des attitudes, des conduites et des "motivations" en vue de l'adaptabilité fonctionnelle aux "attentes" et aux "règles" de la société, bien sûr en fonction de ses "intérêts vitaux" (42), et visant "la coordination des ressources matérielles et humaines (à noter l'assimilation devenue commune de l'humain aux ressources) vers la réalisation d'objectifs organisationnels" (43), ces courants se fondent sur le seul critère de l'efficacité (rationalité techno-instrumentale, productivité, rentabilité, contrôle, etc.) au nom, une fois encore, de la **nécessité**, pour construire des modèles formels directement applicables dans la réalité qu'ils fabriquent du même coup. En cela, ces approches maintiennent l'illusion de l'existence d'une science pure, sans attaches, totalement épurée de toute considération "philosophique" telle que la pensée positiviste en avait fait son idéal dès le XVII^e siècle. La seule possibilité pour y parvenir requerrait le ravalement de la science au rang d'instrumentation technique et l'exclusion, au sein de ces modèles opératoires, de l'être le plus projectif qui soit, l'homme.

L'absence de projet, d'intentions dont les modèles techno-comportementaux se glorifient, constitue une énorme mystification et cache de bien tristes perspectives pour l'humain et les sciences humaines. En fait, s'il existe deux façon complémentaires d'approcher la science selon Gérard Fourez, en recherchant ce qu'elle a été ou en signalant ce qu'on veut qu'elle soit, il appert cependant qu'"il est impossible de dire ce qu'on veut que la science soit sans se référer à ce qu'elle a été, et d'autre part, dire ce que la science a été, c'est faire une analyse sans beaucoup de signification si l'on ne déclare pas finalement son projet par rapport à son donné" (44), car si l'univers n'a pas de projet, la science et son résidu technique qui sont une émanation humaine en ont bien un, qu'on le veuille ou non.

Toute science, de par le fait même qu'elle est production de l'homme et qu'elle réfère en fin de compte à ses interrogations et préoccupations du moment, n'a-t-elle pas toujours, à la limite, l'homme dans son champ de vision et comme aune de mesure? Ce constat, banal en soi, est trop souvent oublié de nos jours. Il est clair, par exemple, que l'extraordinaire expansion des sciences de la nature a

découlé de la volonté humaine d'agir sur l'entité physique et organique en fonction d'un point de vue anthropocentrique, que l'amplification des recherches en éthologie (la science du comportement animal) ne procède pas uniquement de la "curiosité" scientifique ou de l'intérêt pour la protection des espèces animales, mais qu'elle est profondément animée par le "désir" (sinon le besoin) de découvrir le "fondement biologique du comportement" chez l'espèce humaine et de dégager des applications psychiques, pédagogiques, sociales et politiques en vue de son adaptation à l'ordre techno-comportemental (45). Il serait aisé de montrer le glissement de la **physique** à la **biologie** comme modèle scientifique dominant, de relier ce glissement aux transformations du social-historique, de voir en quoi la nouvelle "logique du vivant" fraie avec le discours idéologique hégémonique, de souligner également les liens étroits entre le **conditionnement opérant behavioriste** et les croyances innéistes de l'**éthologie**, et ce, malgré des postulats théoriques divergents (le milieu ou l'instinct comme point d'appui explicatif), tant du point de vue de la méthodologie privilégiée (extrapolation et analogie) que de celui de leurs intentions profondes (résolution techno-comportementale des "problèmes" d'adaptation individuels et sociaux). L'espoir de pouvoir dépister ces composantes universelles et immuables de la "nature humaine" permettrait de proposer une "nouvelle grille" de lecture du réel et d'assurer des bases enfin "scientifiques" aux sciences humaines qui, alors, se muteraient en sciences du comportement humain.



Jean-Pierre Dupuy et Jean Robert, *La trahison de l'opulence*, coll. "Économie en liberté", Paris, P.U.F., 1976, p. 72.

À cette conception comportementale s'associerait, dans notre société **techno-organisationnelle** qui ne s'embarrasse plus guère des considérations philosophiques comme cela a été souligné, la conception administrative, "managériale". Les sciences humaines se subdiviseraient donc en deux courants majeurs complémentaires, indispensables l'un à l'autre, le premier comme **sciences du compor-**

tement, le second comme **sciences du "management"**. Ils poursuivraient les mêmes objectifs techno-comportementaux, chacun selon ses particularités, en s'appuyant sur une nécessaire **intervention thérapeutique** individuelle et collective généralisée: que la perturbation soit première ou seconde, c'est-à-dire une défectuosité de la "nature humaine" ou de la "nature sociale", ou causée par l'incapacité de s'adapter (Oh! Ironie, ce qu'on appelle "la résistance au changement"), toute "personne" et tout "corps social" a besoin d'être traité et purgé un jour ou l'autre, sinon de subir une thérapie préventive... La société est ainsi analysée et gérée en tant que vaste complexe organisationnel reposant sur des pensées organicistes et mécanistes déterrées, dépoussiérées et rajeunies.

C'est donc tout ce qui fait la spécificité de l'être humain et des rapports sociaux qui se trouve dénié: le processus d'objectivation, la médiation symbolique, l'imaginaire individuel, le système de régulation culturelle, le processus politico-institutionnel, les divers niveaux de discours et les rapports structuro-conflictuels, etc., bref, le sujet et le social-historique. À cette lobotisation en douceur de l'humain et à sa robotisation subreptice auxquelles les approches behavioristes et systématiques apportent leur concours, bien innocemment parfois, il est urgent que les sciences humaines s'y objectent de toutes leurs forces pour éviter de tomber sous leur coupe, sans pour autant se laisser bercer par la nostalgie d'un "âge d'or" mythique.

Au-delà de la pensée skinnérienne mieux connue sans doute et de celle de nouveaux prophètes d'inspiration éthologiste ou médicale (car le poids de ces "apprentis-sorciers" issus de ces sciences sur la "destinée" humaine et sociale est immense), il existe des tentatives d'unification, ou tout au moins de coordination de ces deux axes, parmi les plus avancées dans sa volonté de soumettre les sciences humaines aux dimensions instrumentalo-behavioristes et thérapeutiques, se retrouve dans la "nouvelle synthèse" bio-sociologique d'Edward O. Wilson (46). Cette mise au goût du jour de la "fable des abeilles" de Bernard de Mandeville publiée en 1705 pour légitimer l'accumulation sauvage du capital, propose une explication de la "nature humaine" par la confrontation rigide et exclusive des pensées behavioriste et éthologiste, entre le potentiel génétique, où le patrimoine génétique entre en relation deux axes, dont le point de départ est la biologie. L'une d'entre elles, parmi les plus avancées dans sa volonté de soumettre les sciences humaines aux dimensions instrumentalo-behavioristes et thérapeutiques, se retrouve dans la "nouvelle synthèse" bio-sociologique d'Edward O. Wilson (46). Cette mise au goût du jour de la "fable

des abeilles" de Bernard de Mandeville publiée en 1705 pour légitimer l'accumulation sauvage du capital, propose une explication de la "nature humaine" par la confrontation rigide et exclusive des pensées behavioriste et éthologiste, entre le potentiel génétique, où le patrimoine génétique entre en relation stricte et univoque avec le comportement, et les contraintes de l'environnement (lire: l'ordre social établi ou prévu!), la culture étant ainsi réduite à un simple déterminisme physico-biologique et le politico-institutionnel à un simple état de fait organisé allant de soi. Empruntant au behaviorisme skinnerien l'idée que l'être humain est (ou peut être) presque entièrement façonné par le milieu à partir de procédures de conditionnement, à l'éthologie d'un Lorenz et de ses acolytes que l'homme est prisonnier de ses instincts agressifs, lesquels sont donc des pulsions innées et irrésistibles, et à la génétique des populations des modèles mathématiques prévisionnels, la socio-biologie watsonnienne deviendrait la science des sciences qui pourrait définir, ayant enfin circonscrit ce qu'est la "vraie nature humaine", l'orientation opérationnelle de toute activité individuelle et collective à partir de critères totalement "objectifs" et mesurables, ainsi que la structuration des axes significatifs du comportement, la morale par exemple devant être confiée désormais aux biologistes! Apologie de l'ordre et de la mise au pas dans un "État-ruche" où les abeilles humaines se verraient attribuer des tâches spécifiques en conformité avec les aptitudes et les comportements innés ou qui leur auraient été octroyés, ce courant contribue en outre à donner des habits neufs au racisme, à glorifier la supériorité civilisatrice et intellectuelle de la race blanche (47) et à légitimer de façon générale le modèle technocomportemental dans ses applications concrètes.

Enfin, ce réaménagement des sciences humaines s'exprime matériellement pas ses nombreuses interventions comme support opératoire dans la vie elle-même. Dans une société qui apparaît de plus en plus en être une du **spectacle**, de la répétition mimétique d'un quotidien événementiel et banalisé, y compris dans l'"extraordinaire" ponctuel et in-signifiant que déversent sans interruption les sources d'information, tout concourt à la présenter comme "transparente", ouverte et malléable, de l'éclectisme des média, qui vouent le "récepteur" à la passivité et au silence contemplatif à travers une relation de pure extériorité, aux techniques participatives (consultation, médiation, négociation, association, etc.) qui consolident l'adhésion aux nouvelles règles du jeu sociales et leur intériorisation en faisant d'un nombre croissant d'être humains des "spectateurs-partenaires" complices de cette auto-

normalisation: "A grand renfort de sciences humaines, d'enquêtes, d'informations, une forme nouvelle et généralisée de la **confession** se met en place" (48). Elle implique, comme pendant à l'auto-censure "conformisante", l'**auto-culpabilité** que soutend le système **méritocratique**. Le bonheur humain serait, paraît-il, à ce prix!

Quelle voie suivent, ou suivront, les sciences humaines? Et leur enseignement?... Comme le remarque E.F. Schumacher, si "la science (dans sa conception paradigmatique dominante) et la technique donnent le "savoir-faire" (**know-how**)... le "savoir-être" n'est rien par lui-même. C'est un moyen sans finalité, une simple virtualité, ... Le "savoir-être" n'est pas plus une culture que le piano n'est la musique" (49). Et si la finalité, c'était... Serions-nous parvenus à l'époque des "morts-vivants"? Dans un tel cas, plaise au ciel que se réalise le vers du poète à l'égard de cette nouvelle façon de voir les sciences humaines et leur enseignement: elle n'a vécu que ce que vivent les roses, l'espace d'un matin...

Quand on réfère à l'enseignement d'une science, **a fortiori** des sciences humaines, il ne devrait pas être question, me semble-t-il, d'une science désincarnée, d'un objet spéculatif ou réifié, d'une méthode tournant dans le vide, encore moins d'un appareillage technique, d'informations ou d'une terminologie pour eux-mêmes, mais au contraire d'une science qui, nonobstant sa relative autonomie, s'inscrit dans une **culture** et qui demeure tributaire (et non assujettie) tant de son passé (et donc du contexte socio-historique) que d'un système politico-institutionnel et idéologique spécifique. Et c'est tout cela que doit questionner la science. Qui prétend enseigner la (une) science pour elle-même se voile la face! En paraphrasant Christian Metz, ce que l'on enseigne en réalité c'est la **culture**, c'est-à-dire la spécificité (par rapport aux autres cultures) "historico-géographique du vaste travail que l'homme accomplit sur le monde et sur lui-même, et qui l'éloigne de la nature" (originelle, ajouterons-nous) (50). Enseigner la science, c'est enseigner en fin de compte un **système symbolique codifié et formalisé** certes, mais aussi, sinon surtout, offrir la possibilité d'établir des liens entre ce système et le **symbolico-culturel** comme l'**imaginaire**, ce que le courant positiviste aimerait réduire à un système syntaxique univoque, à un pur véhicule (un méta-langage) indépendant de la réalité humaine qu'ils permettent de construire, alors qu'ils plongent leurs racines dans le socio-historique spatialement déterminé. Se contenter de distribuer un certain nombre d'informations ou de techniques dites "neutres", ce que d'aucuns réclament à cor-

et à cri, consiste en une adhésion implicite au **statu quo** ou en une orientation camouflée autant qu'en une trahison pour la science elle-même qui est essentiellement investigatrice. Il importe de se demander également si la culture enseignée est figée ou non, passée ou actuelle, et dans l'hypothèse où elle est progressive, de saisir le sens d'une telle "modernisation"!

Si "les sciences (...) humaines ne sont pas (...) l'étude d'un ensemble de faits **extérieurs** aux hommes, d'un monde **sur lequel** porte leur action", objet qui appartient aux sciences de la nature, mais si "elles sont, au contraire, l'étude **de cette action elle-même**, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit" (51), elles portent donc spécifiquement sur les **rapports** constitutifs de la réalité humaine (les rapports "sujet-objet"), c'est-à-dire sur l'**interaction symbolique** dans ces diverses modalités expressives qui peuvent être regroupées en trois catégories générales interreliées: les **règles**, les **valeurs** et les **signes** (52) sont communes à toute discipline des sciences humaines tout en étant traduites différemment par chacune d'entre elles.

Or, si l'interaction humaine constitue le cœur même de ces sciences, cette même interaction est au centre du processus cognitif. En effet, "la connaissance ne prend son point de départ, ni dans l'objet comme tel (expériences, etc...), ni dans le sujet comme tel (sensation, ni surtout la "raison"), mais dans un complexe indissociable d'interactions entre l'objet et le sujet, et qui est fourni par l'action: le sujet ne connaît, en effet, son effort que par voie proprioceptive à partir des résistances de l'objet (...) et ne connaît l'objet qu'en fonction de l'action". Elle implique donc l'interaction d'un terme médiateur "qui est l'action du sujet sur les objets" (53), donc du symbolico-culturel et de l'imaginaire. C'est que "le processus de la connaissance scientifique" est "lui-même un fait humain, historique et social" (54).

Il en ressort bien sûr que l'objet, la problématique, la démarche, etc., des sciences humaines participent (devraient participer) à un domaine de rationalité distinct de celui des sciences de la nature. Il en découle également que le processus cognitif, en tant que tel comme dans son application en sciences humaines, n'est pas un "état" technocomportementalisé ou autre auquel on parvient un jour, quelles que soient les sophistications des mécanismes d'apprentissage, mais un **fieri**, un processus ininterrompu dans le temps qui se fonde sur un **intérêt d'ordre pratique** (i.e. en fonction de l'action) (55) et qui, s'il réclame une démarche recourant à la construction opératoire, à la détermination empirique et à la synthèse

théorique, exige en sciences humaines, en plus de ces trois moments méthodologiques communs à toute démarche scientifique, l'intervention de la **fonction de valeur** qui permet d'attribuer la signification, l'intentionnalité (le rapport expressif et normatif au monde, à la culture, aux institutions et à leurs représentations discursives) ainsi que la **fonction de sens** qui réinscrit la fonction de valeur dans la diachronie du social-historique, la relativise et lui octroie sa perspective directionnelle.

Si la signification a une source, la valeur en tant que production par l'homme des représentations de son "rapport au monde", la fonction de sens vient relocaliser concrètement cette source, la replacer dans l'histoire, rendre explicite le sens qu'elle détenait implicitement. Le sens réintroduit la signification dans la profondeur du processus réel de production et de reproduction des rapports sociaux. Il remet sur ses pieds, dans la vie réelle, le résultat auquel aboutit le système opératoire formel de la démarche par une confrontation de la signification et de l'action. Si la fonction expressive-normative (de valeur) contredit toute tentative de faire de la signification l'appréhension "objective" et impartiale du réel, la fonction de sens réfute toute conception qui récupérerait la valeur pour en faire un "donné" absolu et immuable, un référent général posé en termes indiscutables. Bref, si la signification inscrit le "réel" dans un "possible" opératoire, le sens va, quant à lui, du "possible réalisé" à la réalité.

Il faut également admettre, en sciences humaines (et dans les autres sciences d'ailleurs), qu'on n'enseigne aucune "vérité", aucune "certitude", car la vérité est multiple et relative. Elle exprime en fait des options, des orientations, des conceptions, des représentations symboliques propres à des groupements sociaux spatio-temporellement localisés, auxquelles il est attribué, c'est l'habitude, un visage dogmatique et/ou doctrinaire en vue de légitimer des points de vue ou des états de faits existants, en voie d'enfancement ou espérés. Faut-il confondre "foi" et "vérité" comme l'histoire en témoigne abondamment? La "vérité" ne serait-elle pas tout simplement, heureusement, de l'ordre **praxéologique**, dans l'unité de la théorie et de la pratique? Si elle est bien cela, et que cela, voilà ce que doivent enseigner les sciences humaines!

En conclusion, les sciences humaines ne peuvent dès lors se confiner dans une quelconque "neutralité axiologique": elles doivent au contraire promouvoir l'**insertion active et critique** de l'homme dans la société. Pour lever tout risque d'ambiguïté, ceci signifie qu'elles n'échappent pas, dans la définition de leur objet, de leur démarche méthodologique, de leurs hypothèses, de leurs paradigmes

comme dans leurs décodages du réel, à cette question primordiale en rapport avec leurs objectifs et leurs applications pratiques: "est-il préférable de "penser" sans en avoir une conscience critique, sans souci d'unité et au gré des circonstances, autrement dit de "participer" à une conception du monde "imposée" mécaniquement par le milieu ambiant (...); ou bien est-il préférable d'élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique (laquelle demeure néanmoins toujours reliée à des facteurs socio-culturels, idéologiques et scientifiques déterminés spatio-temporellement), (...), participer activement à la production de l'histoire du monde, être à soi-même son propre guide...?" (56)

Le choix de la seconde alternative pourrait être, selon l'expression de Jürgen Habermas, aux fondements d'un "intérêt émancipatoire" relié à un "intérêt de connaissance (...)" d'ordre pratique" (57), ce qui est bien différent du "faire" technicisé, de l'activité instrumentale manipulée et de la soumission comportementale! Elle impli-



Jacques Attali et Marc Guillaume, OP CIT., p. 245.

que un processus de formation de la réflexion pratique, c'est-à-dire une action réciproque du sujet sur le réel objectivé dans le double sens inséparable et interactionnel, empirique et théorique, du réel qui se réfléchit dans la pensée et de la pensée qui réfléchit en construisant consciemment l'objet-réalité (en réfléchissant le réel), en vue de supprimer l'efficacité "monologique", mimétique et digestive de la raison instrumentale et de la remplacer par un sens opérationnel réunissant la théorie et la pratique. La volonté de liberté, si elle existe (58), ou, dit autrement, la **conscience critique en acte**, la capacité du sujet de décider consciemment de son action dans le vécu social, à partir d'un désir de savoir, et d'en assumer les effets est aussi à ce prix!

Voilà le point de départ d'un questionnement possible sur les sciences humaines, sur leur enseignement et sur les programmes à venir...

Yves Lenoir
Mai 1979

(A cause du manque de place disponible, les références bibliographiques sont reportées au prochain numéro.)

INVITATION À LA JOURNÉE D'ÉTUDE

ARCHIVES ET EDUCATION

Date:
Vendredi,
2 novembre 1979

Heure:
9h30 à 17h00

Lieu:
Pavillon Lafontaine
Université du
Québec à Montréal
1301 est,
rue Sherbrooke
Montréal

Thèmes:

- Les services offerts par les archives en milieu éducatif
- Les archives comme outil d'enseignement
- Les archives et la recherche en éducation

*Un vin sera offert
à la fin de la journée*

Entrée libre

desjardins



mouvement des caisses populaires desjardins

LA COOPÉRATION EN ACTION

desjardins:

des caisses populaires enracinées dans tous les milieux, autant de centres d'échanges profitables entre épargnants et emprunteurs

des institutions d'assurance-vie, d'assurance générale, de fiducie, de crédit industriel, d'investissement. . .

autant de ressources, résultat de l'action commune de 3.5 millions de membres, au service de chacun et de la collectivité québécoise

desjardins:

UN RÉSEAU COOPÉRATIF DE SERVICES FINANCIERS AUTHENTIQUEMENT QUÉBÉCOIS

- 1250 caisses populaires Desjardins
 - La Société d'Assurance des Caisses Populaires (S.A.C.P.)
 - L'Assurance-Vie Desjardins (L'AVD)
 - La Sauvegarde Compagnie d'assurance sur la vie
 - Fiducie du Québec
 - La Sécurité, compagnie d'assurances générales du Canada
 - Société d'investissement Desjardins (SID)
 - Crédit industriel Desjardins (CID)
-

desjardins
C'est
profitable...
POUR NOUS, QUÉBÉCOIS.

DANS LA COLLECTION

"CANADA-QUÉBEC: SYNTHÈSE HISTORIQUE"

réalisée par l'équipe du Boréal Express

Cahier d'histoire 2

PARTICULARITÉS DU CAHIER D'HISTOIRE 2

• Tout comme dans le manuel «Canada-Québec, Synthèse historique», qui lui sert de guide, le Cahier d'histoire 2 est divisé en 3 parties soit:

1. Nouvelle-France:

5 chapitres consacrés à l'étude des aspects politiques, économiques et religieux du régime français.

2. Deux Canadas:

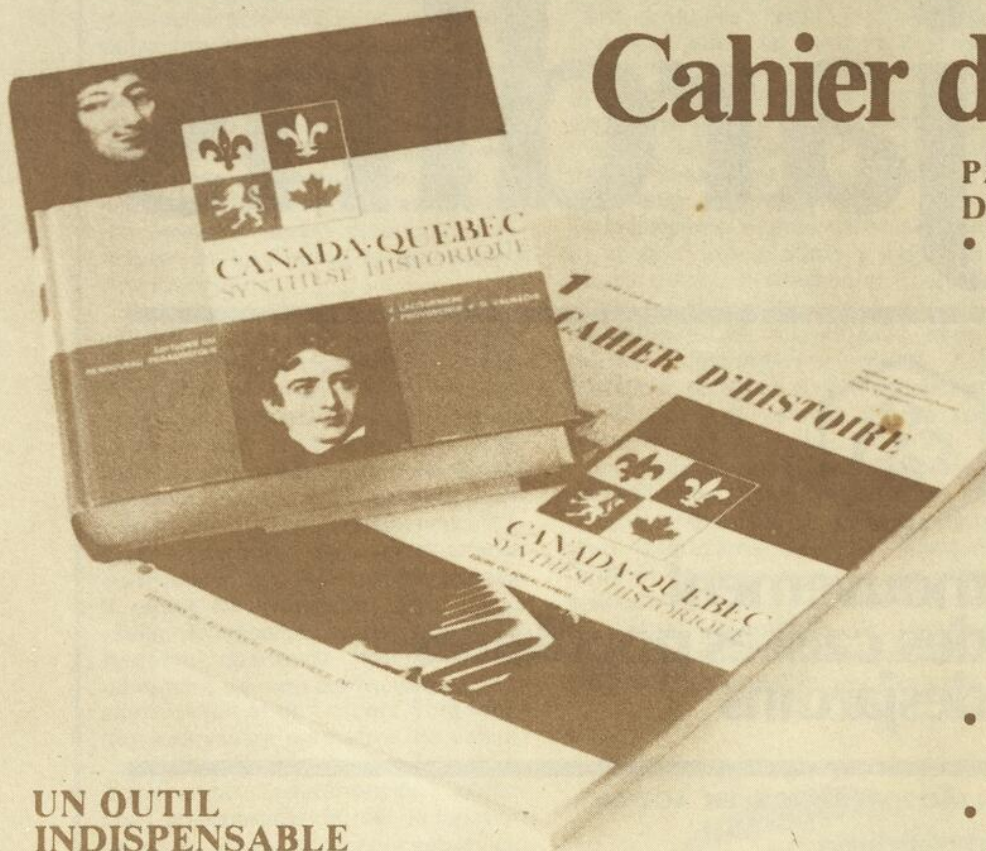
5 chapitres consacrés à l'étude du régime anglais, du Traité de Paris jusqu'en 1850.

3. Québec-Canada:

8 chapitres qui retracent les origines de la Confédération canadienne et dessinent l'évolution du Québec et du Canada de 1867 à nos jours.

• 40% du cahier est consacré à la partie Québec-Canada, qui couvre la période contemporaine.

• Le texte, de 144 pages, est abondamment illustré et imprimé en deux couleurs. Un solutionnaire est disponible pour le professeur.



UN OUTIL INDISPENSABLE POUR LE COURS D'HISTOIRE NATIONALE

Le Cahier d'histoire 2 couvre l'histoire du Québec et du Canada des origines jusqu'à nos jours. Il a été spécialement conçu pour répondre aux exigences du cours d'histoire nationale H-412. L'objectif principal est d'amener les élèves à situer les événements d'hier et d'aujourd'hui dans une perspective de synthèse.

CAHIER D'HISTOIRE 2

Élève	\$4,95
Maître	\$6,95

AUTRES OUVRAGES DE LA COLLECTION

CANADA-QUÉBEC, SYNTHÈSE HISTORIQUE

par Jacques Lacoursière,
Jean Provencher
et Denis Vaugois

\$11,95

CAHIER D'HISTOIRE 1

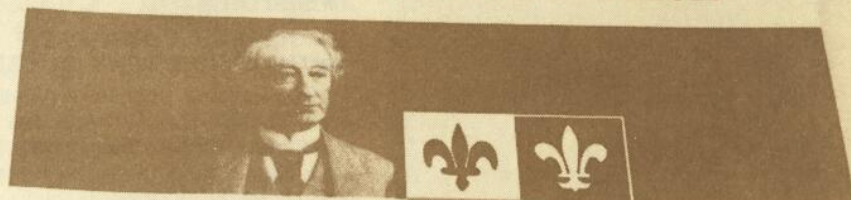
par Hélène Bousquet,
Huguette Dussault-Dumas
et Denis Vaugois

Élève	\$4,25
Maître	\$4,95

2

Hélène Bousquet
Robert Lagasse
Francine Nichols Jolicœur

CAHIER D'HISTOIRE



CANADA-QUÉBEC
SYNTHÈSE HISTORIQUE

EQUIPE DU BORÉAL EXPRESS



erpi

ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE INC.

8955 boul. Saint-Laurent
Montréal, Canada, H2N 1M6
Tél: (514) 384-2690

ÉDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.