PER
S-339

TRACES

volume 28, N° 1 / Janvier-Février 1990 ISSN 0225-9710



L'HISTOIRE À LA POSTE

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

Adresse postale de la revue
C.P. 507, succ. Beaubien
Montréal H2G 3E2

Direction de la revue
Robert Martineau (514) 596-4110

Comité de rédaction
Pierre Boucher
Gilles Berger
Robert Martineau
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard

Conception graphique et correction d'épreuves
Jean-Claude Richard
Robert Martineau
Pierre Michaud

Mise en pages et impression
Imprimerie des
Éditions Vaudreuil inc.

Publicité
Ghislaine Desjardins

Distribution et abonnements
Denise Tellier (514) 488-1555

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.
- Courrier de deuxième classe
- Date de parution: février 1990
- Numéro d'enregistrement 6323 - port de retour garanti
- Parutions: 5 numéros/année
- Tarifs:
  membres SPHQ - gratuit
  non-membres - 6$/numéro
  25$ - abonnement annuel pour institutions

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

PAGE COUVERTURE:
MONTRÉAL, LA RUE SHERBROOKE AU DÉBUT DU SIÈCLE.
CARTE POSTALE DE LA COLLECTION DE CHRISTIAN PAQUIN.

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

- La société:
  ...éditorial
  ...débats
  ...écho du primaire
  ...écho du secondaire
  ...informations

- L'enseignement:
  ...moyens d'enseignement
  ...perfectionnement
  ...didactique
  ...parutions / enseignement
  ...évaluation

- L'histoire:
  ...l'histoire qui s'enseigne
  ...la recherche
  ...parutions / histoire
  ...disciplines complémentaires
  ...passions obscures

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

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

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

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

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

Chaque auteur recevra un (1) exemplaire du numéro auquel il a contribué. ♦

VOLUME 28, N° 1 JANVIER-FÉVRIER 1990

SOMMAIRE

LA SOCIÉTÉ

ÉDITORIAL
INFORMATIONS

- La suite du quotidien 2
- Le C.A. de la SPHQ 1990 3
- Le volume 27 en un coup d'oeil 5
- Bilan du 27e Congrès de la SPHQ 6
- Octobre '89: J'y étais... 7
- Résolutions de l'Assemblée Générale 1989 9

ÉCHO DU SECONDAIRE
ÉCHO DU COLLÉGIAL
DOCUMENT

- Les réseaux de Clio 11
- Premier contact? 12
- Réflexions sur l'histoire au quotidien 13

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT

DIDACTIQUE

- À la découverte des nouveaux mondes 14
- Mon message se rend-il? 15
- Enseigner la différence par l'histoire 16
- La ou les didactiques? 20
- Enseigner l'histoire en classe multi-ethnique - (I) 25

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- Les musées et l'histoire nationale 30

ÉVALUATION

- Évaluer pour faire apprendre - (I) 31

DOCUMENT

- L'école d'aujourd'hui et le "village planétaire" 33

L'HISTOIRE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- L'histoire des femmes - (II) 38
- Pour enseigner l'histoire de l'accès des filles à l'instruction 39

DISCIPLINES COMPLÉMENTAIRES

- Les "rebâtisseurs" 41

PASSIONS OBSCURES

- Cartomanie postale 44

LES GRANDS ANNIVERSAIRES

- La révolution tranquille, la crise d'octobre et le référendum seront fêtés en 1990 47

PARUTION

- Mon père se prénommait Napoléon... 48

La suite du quotidien

Par: **Lydia Gionet**
Présidente, SPHQ

Notre 27e Congrès avait pour thème "Vivre l'histoire au quotidien". Devait-il présager la turbulence politique, sociale et économique que l'on vit depuis? Ou aurions-nous deviné la mesure de l'air du temps? Qu'importe! Ce qu'on visait c'est l'initiative et la réflexion individuelle par une action consciente et intéressée.

On a voulu faire un point d'arrêt face à notre mission d'enseignement de l'histoire. Être passif ou attendre que d'autres règlent les problèmes. Non! Vivre l'histoire au quotidien c'est un engagement à la participation. C'est une prise en charge de notre existence et de notre destinée. On se doit de semer au présent pour assurer l'avenir. Que ce soit vis-à-vis notre tâche quotidienne ou vis-à-vis la destinée de notre société. Chacun se doit d'être engagé.

En 1987, les professeurs d'histoire étaient complètement terrassés par les résultats de l'examen. À cause des notes, certes, mais surtout à cause de l'implication de leur professionalisme. D'un coup il fallait justifier son existence. Démoralisés, voire agressifs, quel coup bas! On a beau se convaincre que "la faute" devait tout au moins être partagée. Mais quelle responsabilité fut la nôtre? Il est irresponsable d'être responsable de tout. Au Congrès de 1988, le poids s'allège. On reconnaît qu'on ne peut être responsable de toutes les difficultés du monde. On manifeste déjà le goût de résoudre le possible et de laisser les miracles pour les autres.

Au sein de la SPHQ cette manifestation de résolution, d'initiative et de participation se confirme par un regain d'énergie, un goût pour l'action consciente et engagée. Ce sont les petites actions qui font boule de neige...

Prenons l'exemple du réseau d'échange en Histoire générale, un départ sans prétention, un espèce d'entre-nous style partage familial et voilà! Une petite mine d'or sur microfiche! Les participants engagés fourmillent de nouvelles idées pour le rendre plus complet plus efficace. Et ce n'est pas tout. Cette année ce sont ceux du 414 et de l'histoire option qui s'échangent déjà les adresses, et qui s'engagent. Et quelle collaboration, non seulement dans ce service qu'on se donne, mais lors du Congrès, une participation, une implication réelle. C'est comme si nous avions enfin conclu que la ressource naturelle de notre Société c'est nous. Et c'est formidable! C'est une attitude positive, une formule gagnante.

Ces idées, cette énergie doivent être canalisées pour nous rendre service. Pour ce faire, démontrons à notre école, nos milieux avec quel professionnalisme sérieux nous envisageons notre rôle. S'ils investissent dans notre Congrès, c'est pour bénéficier d'un perfectionnement de qualité, où on y puise de l'énergie, des idées, des documents et une mise à jour de ressources à notre disposition. Faisons en sorte que nos actions les impliquent comme partenaires et co-éducateurs de l'histoire que l'on vit quotidiennement.

Chacun doit porter cette flamme dans son milieu. Il doit être lui-même promoteur de l'histoire et des sciences humaines dans un contexte de formation fondamentale. Il doit encourager l'exploitation du Congrès comme lieu de ressourcement et de partage. Il doit exercer des qualités d'organisation et de leadership dans ce dossier pédagogique. Sans toutefois laisser oublier qu'il est aussi le reflet de son organisme et que l'efficacité de son rôle est à la mesure de l'encouragement qu'on lui accorde.

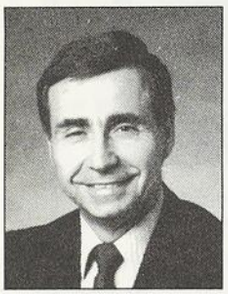
Vivre l'histoire au quotidien, c'est suivre les phénomènes et les événements par l'action consciente et intéressée des individus. ◆

Le C.A. SPHQ 1989-1990



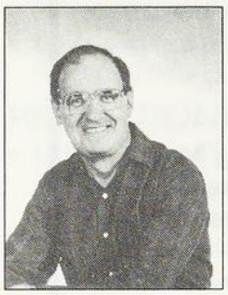
LYDIA GIONET
PRÉSIDENTE

264, boul. Riel
Hull (Québec)
J8Z 1A8
Tél. rés.: (819) 777-6352
bur.: (819) 568-3761



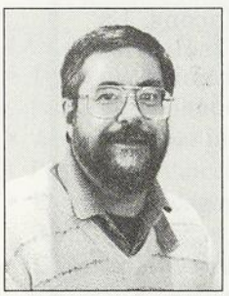
JACQUES DÉCARIE
VICE-PRÉSIDENT
AUX AFFAIRES INTERNES

10805, Verville
Montréal (Québec)
H3L 3G1
Tél. rés.: (514) 334-4768
bur.: (514) 662-5719



JEAN-VIANNEY SIMARD
SECRÉTAIRE

7950, Place Turgeon
C.P. 7064, Québec (Québec)
G1G 5E1
Tél. rés.: (418) 626-6083
bur.: (418) 694-0164



PIERRE BOUCHER
CONSEILLER AU SECONDAIRE

3242, 19e avenue
Rawdon (Québec)
J0K 1S0
Tél. rés.: (514) 834-3432
bur.: (514) 834-2558



MARIETTE DESRANLEAU
CONSEILLÈRE AU SECONDAIRE

141, des Bouleaux
Coteau-Landing (Québec)
J0P 1C0
Tél. rés.: (514) 267-3363
bur.: (514) 265-3232



JOHANNE NOISEUX
VICE-PRÉSIDENTE
AUX AFFAIRES EXTÉRIEURES

5475, Jacques Cartier
St-Hyacinthe (Québec)
J2S 3Z6
Tél. rés.: (514) 773-6691
bur.: (514) 773-7478



YOUSSEF TADROS
TRÉSORIER

101, Ste-Anne
Alma (Québec)
G8B 3Z6
Tél. rés.: (418) 662-3519
bur.: (418) 668-7961



CÉLINE BENOIT
SECRÉTAIRE AU RECRUTEMENT

22, D'Avaugour
Laval (Québec)
H7G 1S5
Tél. rés.: (514) 669-5725
bur.: (514) 662-5719



MICHELLE RIVET
CONSEILLÈRE AU PRIMAIRE

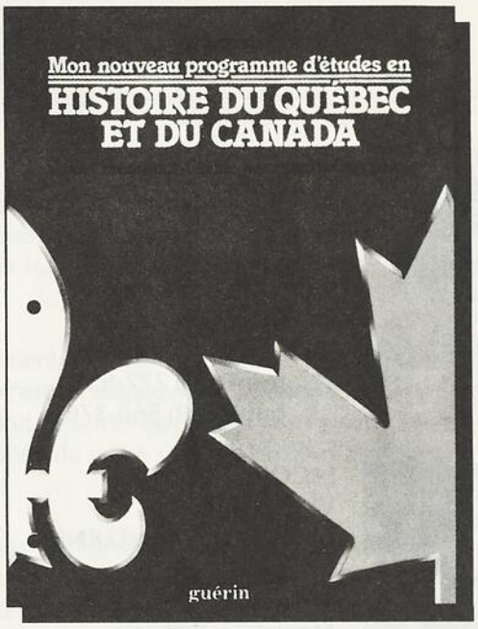
133 A, Ovila
Rosemère (Québec)
J7A 4L2
Tél. rés.: (514) 621-3978
bur.: (514) 492-3534



LISE POTHIER
CONSEILLÈRE AU COLLÉGIAL

244, Côte Ste-Catherine
Outremont (Québec)
H2V 2A8
Tél. rés.: (514) 273-7423
bur.: (514) 342-1320 ◆

Mon nouveau programme d'études en HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA



En fonction du nouveau programme du M.E.Q.

Auteurs: *André Francoeur*
Claude Jeannotte
Robert Savoie

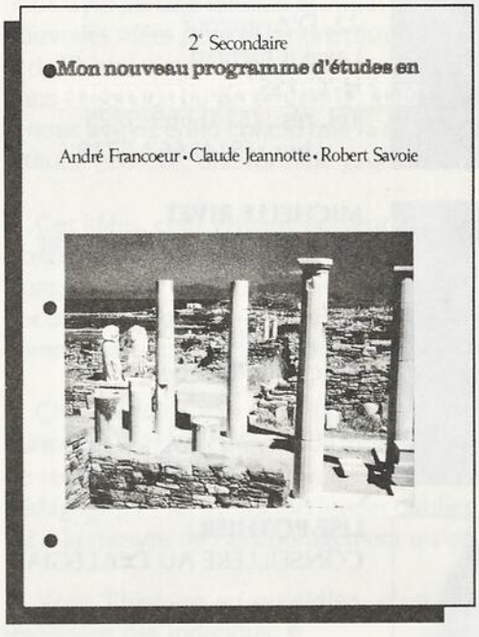
4e secondaire

Le programme d'histoire du Québec et du Canada est axé sur la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental.

Contenu

1. L'Empire français d'Amérique
2. La société canadienne sous le Régime français
3. La Conquête et les débuts du Régime britannique
4. Les débuts du parlementarisme
5. Le Québec et la confédération
6. Le développement industriel
7. Le Québec contemporain

Mon nouveau programme d'études en HISTOIRE GÉNÉRALE



En fonction du nouveau programme du M.E.Q.

Auteurs: *André Francoeur*
Claude Jeannotte
Robert Savoie

2e secondaire

L'étude de l'histoire générale se fait de deux façons. La première consiste à situer, sur une ligne du temps, les événements qui ont marqué l'histoire de l'humanité. La deuxième nécessite la recherche et l'étude des documents utiles pour assimuler ces événements.

Contenu

1. L'histoire et ses matériaux
2. La préhistoire et les premières civilisations
3. Athènes et Rome dans l'Antiquité
4. La société médiévale en Europe occidentale
5. Renaissance et expansion européenne en Amérique
6. L'ère des révolutions en Occident
7. Le siècle actuel

Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.: (514) 842-3481

Le volume 27 en un coup d'oeil

N.D.L.R.
Les sections ENSEIGNEMENT et HISTOIRE de la revue recèlent des réflexions et des analyses sur plusieurs sujets relatifs à l'enseignement de l'histoire. Le lecteur trouvera ici un sommaire de tous les articles parus dans TRACES en 1989 sous ces deux sections, avec l'indication des rubriques et du numéro de la revue.

L'enseignement

DOCUMENTS

- **Pour en finir avec l'Histoire en cassette**
  Par: Pierre Bourgault, #2
- **Mérite et dévouement français**
  Par Juliette Lalonde-Rémillard, #3
- **L'Histoire au quotidien ou l'historien au présent**
  Par: Michel Guay, #5
- **De la parole à prendre**
  Par Pierre Bourgault, #3

PERFECTIONNEMENT

- **La classe, lieu d'apprentissage plutôt que lieu d'enseignement**
  Par: Mario Laforest & J.-C. Dupuis, #1
- **Un nouveau certificat en immigration et relations ethniques**
  Par: Robert Comeau, #2

DIDACTIQUE

- **De la mesure au jugement**
  Par: Luigi Trifiro, #1
- **Apprendre par images perdues**
  Par Claude Vincent, #2
- **Pour une pédagogie de la différence**
  Par: Gilles Berger, #3
- **Dans les affres du changement**
  Par: Jean-C. Richard, #3
- **Du rêve et de la réalité**
  Par: Gilles Gratton, #3
- **Apprivoiser le module 2 du programme 534?**
  Une hypothèse de travail
  Par: Ghislaine Desjardins & Jean-C. Richard, #5
- **L'utilisation du journal en classe d'histoire au secondaire**
  Par: Francine Audet, #5

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- **Un devis de recherche**
  Par: Michel Phaneuf, #2
- **De l'école au musée**
  Par: Caroline Duval, #2
- **Toucher l'histoire (maquettes)**
  Par: Thérèse Chevalier-Coderre, #3
- **Sur la piste d'Astérix**
  Par: François Paquin, #5

ÉVALUATION

- **Quel item!**
  Par: Pierre Boucher, #2
- **Revision générale - programme Histoire 214**
  Par: Mariette Poitras, #2
- **Revision générale - programme Histoire 214 (grille réponse)**
  Par: Mariette Poitras, #3
- **Un lent poison qui guérit**
  Par: Robert Martineau, #5

PARUTIONS / ENSEIGNEMENT

- **L'Amérique unidimensionnelle ou l'Histoire des États-Unis (Louise Pothier)**
  Par: Marc Simard, #1
- **Enseigner et faire apprendre (Louis Not)**
  Par: Robert Martineau, #1
- **L'enfant et l'échec scolaire (Revue Science et Vie)**
  Par: Robert Martineau, #2
- **La descouverture du chemin qui marche (GREM)**
  Par: S. Boucher & Michel Allard, #2

Histoire

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- **Pour le monde qui aime la terre**
  Par: Richard Kistabish, #1
- **L'enseignement de l'Histoire**
  Par: Micheline Dumont, #2
- **Le tramway électrique**
  Par: Louiselle Courcy-Legros, #3
- **L'histoire des femmes - (I)**
  Par: Micheline Dumont, #5
- **Pour enseigner l'histoire des femmes**
  Par: Micheline Dumont, #5
- **Chine 1989:**
  Un essai d'analyse de la crise
  Par: Gérard Cachat, #5

LES GRANDS ANNIVERSAIRES

- **Novembre '63**
  Par: Michel Roch, #1
- **Le cap des cinq ans:**
  une revue d'histoire se raconte
  Par: Alain Duchesneau, #3
- **Sous le vent du changement**
  Par: Jean-C. Richard, #5

DISCIPLINES COMPLÉMENTAIRES

- **Le modélisme et l'histoire**
  Par: Marc Gagné, #1
- **La philatélie, reflet de l'histoire**
  Par: Jacques Nolet, #2
- **L'archéologie ou le mythe d'Indiana Jones revu et corrigé**
  Par: R. Bilodeau & Pierre-J. Ratio, #3

LA RECHERCHE

- **Les métiers féminins, une conquête?**
  Par: Yolande Cohen & Michèle Gélinas, #3

PASSIONS OBSCURES

- **À l'origine était la faim**
  Par: Louis-E. Augé, #2

PARUTIONS / HISTOIRE

- **Les yeux rouges**
  Par: Louis-E. Augé, #1
- **Quand l'histoire se fait juge et partie: À propos de deux ouvrages de Pierre Anctil**
  Par: Alain Duchesneau,# 2
- **De la volonté de puissance**
  Par: Louis-E. Augé, #5
- **Lionel-Groulx, prêtre-éducateur**
  Par: Gisèle Huot, #5
- **Au-delà du bicentenaire ou les 120 jours de la Révolution**
  Par Louis-E. Augé, #5 ◆

Bilan du 27e Congrès de la SPHQ

Par: **Johanne Noiseux**
Coordonnatrice du Congrès
de St-Hyacinthe

Lorsqu'on m'a demandé d'écrire un article qui "trace" le bilan du 27e Congrès, j'ai trouvé l'entreprise hasardeuse. Pourquoi? Il est très important d'accrocher le lecteur jusqu'à la fin et un bilan est, de par sa définition, quelque chose de fastidieux. La seconde raison est tout à fait logique: lorsqu'on fait partie du comité organisateur, on est d'un côté de la clôture et on ne voit que les petits accrocs qui, souvent, passent inaperçus par ceux qui sont de l'autre côté de la clôture.

On m'a dit que le congrès s'était bien passé! Tant mieux! Mais je ne peux que donner des chiffres, livrer quelques commentaires issus du sondage (qui, en passant, s'est avéré un vif succès! 34 réponses sur 302 = 11%) et rectifier certains faits...

DES CHIFFRES...

ENCORE DES CHIFFRES

À ce congrès, nous avons accueilli 302 participants qui ont assisté aux 39 ateliers donnés. Sur ce nombre, 51 personnes ont participé à la pré-session primaire; 101 personnes ont entendu la conférence de Monsieur André Payette; 140 personnes ont assisté à celle de Monsieur Michel Guay et 66 personnes ont "brunché" avec Monsieur Jean-René Chotard. Deux cent cinquante congressistes ont participé au banquet du samedi soir. Soixante-cinq personnes ont assisté à l'assemblée générale et les congressistes ont pu rencontrer les douze exposants au Salon des Exposants.

Le congrès a reçu l'aide de 19 commanditaires de la région et des environs: les Carrières St-Dominique, la Centrale de l'Enseignement du Québec, le Centre Éducatif et Culturel, le club de golf la Providence, la confiserie Comète limitée, la Compagnie Xérox du Canada, la Fédération des Caisses populaires Desjardins (St-Hyacinthe), la compagnie Kimberly Clark, la librairie EBM Solis, les vins Andrès, la Financière, Technidactylo, Molson, Bic, la polyvalente Hyacinthe-Delorme, le journal La Presse, le collège St-Maurice, le journal Le Courrier et le bureau de Tourisme et de Congrès de St-Hyacinthe.

Lors du samedi après-midi, 51 personnes ont visité la Vallée du Richelieu tandis que 31 congressistes découvraient le charme de St-Hyacinthe la jolie.

ON A AIMÉ... ON N'A PAS AIMÉ

À partir de nos réponses ramassées lors du sondage, nous pouvons toucher les points forts et les points faibles du congrès.

INSCRIPTION ET ACCUEIL:

23 personnes se sont déclarées très satisfaites; 10 personnes sont satisfaites.

Je crois qu'il est important de noter ici le travail de nos jeunes étudiants et étudiantes qui se sont avérés, l'espace du congrès, des aides importants pour les participants.

ATELIERS:

20 personnes sont très satisfaites; 11 personnes sont satisfaites et 3 personnes sont peu satisfaites.

Ce qu'on reproche le plus, c'est l'exiguité des locaux par rapport au nombre de participants.

SALON DES EXPOSANTS:

4 personnes sont très satisfaites; 10 sont satisfaites et19 peu satisfaites.

CONFÉRENCES:

Lors de la conférence de Monsieur Payette, 12 personnes ont été très satisfaites et 8 satisfaites; Monsieur Guay: 18 personnes très satisfaites et 8 satisfaites et 4 personnes sont très satisfaites de la conférence de Monsieur Chotard.

ACTIVITÉS:

Visites (Vallée du Richelieu et ville de St-Hyacinthe) 10 personnes très satisfaites; 1 satisfaite et 1 peu satisfaite.

Banquet:

7 personnes sont très satisfaites; 12 sont satisfaites et 7 sont peu satisfaites.

L'indice d'insatisfaction relève surtout de la lenteur du service. On a aussi relevé le fait que les gagnant(e)s du Concours Lionel-Groulx n'avaient pas de table réservée...

RECTIFICATIONS...

Salles des ateliers: vu le nombre croissant d'inscriptions à l'arrivée, il a fallu changer de salles d'ateliers à la dernière minute. Toutes nos excuses! C'est ce qui explique aussi l'absence de feuille dans le porte-document, feuille qui indiquait les locaux pour les ateliers.

Banquet: le comité organisateur trouve inadmissible que des anciens membres du C.A. se soient appropriés la table réservée aux gagnant(e)s du concours Lionel-Groulx car il y avait bel et bien une table réservée...

Je ne peux terminer cet article en passant sous silence la chance que j'ai eue d'avoir à mes côtés une équipe formidable. Cette équipe a su se soutenir et s'épauler tout au long de la période préparatoire au congrès et durant le congrès lui-même. Je ne peux m'empêcher de les remercier tous et chacun du travail et du temps donné pour que ce congrès soit un succès. Merci à: Louise Beauregard (sciences humaines, primaire, école Douville), Daniel Dufresne (sec. IV, polyvalente Hyacinthe-Delorme), Gilles Létourneau (sec. II, Séminaire St-Hyacinthe), Réal Nadeau (sec. IV-V, Collège St-Maurice), Fernande Picard (sec. II, école Casavant) et Jacques Pincince (CEGEP, Rosemont).

Vous avez aimé le congrès mais vous n'avez pas pu donner votre opinion? Vous n'avez pas aimé certains points ou vous auriez quelques suggestions? Pourquoi ne pas nous écrire!

Nous attendons vos réponses et suggestions en grand nombre.

Merci et écrivez-moi! ◆

27e CONGRÈS DE ST-HYACINTHE

Le C.O. du 27e Congrès de la SPHQ tient à remercier les commanditaires suivants:

- Polyvalente Hyacinthe-Delorme
- Collège St-Maurice
- Bureau de Tourisme et des Congrès de St-Hyacinthe

Octobre '89: J'y étais!

Par: **Michel Roch**
Académie Antoine-Manseau, Joliette

La SPHQ tenait son congrès annuel au milieu du mois d'octobre à St-Hyacinthe, soit du jeudi 19 jusqu'au dimanche midi 22... sans temps mort pour qui voulait et pouvait vivre intensément chaque minute.

Et pourtant j'ai failli ne pas y aller à ce fameux congrès! Le début d'année cahoteux que nous avons connu m'avait coupé les ailes comme à vous tous. Et au sortir de l'abondante correction de grève, s'additionnant à celle ramassée après le second début d'année, je me sentais peu attiré par St-Hyacinthe malgré le clin d'oeil de la réputée Auberge des Seigneurs dotée, il faut le dire en bon historien soucieux de vérité, de huit terrains de tennis intérieurs. Et oui, j'aime, que dis-je! j'adore le tennis... et j'avais apporté mon matériel!

Je vous entends déjà réfléchir et je vous vois sourire sous cape... mais je vous arrête tout de suite pour vous éviter médisances et calomnies: les membres SPHQ présents au congrès vous diront qu'il fut impossible de jouer au tennis pendant ces quatres jours parce que tous les espaces disponibles étaient réservés pour des congressistes ou des partys dont ceux de la Fédération des Caisses Richelieu-Yamaska à 1200 personnes deux soirs d'affilée. Impressionnant! À quand semblable soirée pour la SPHQ!

Je devais donc être en méforme intellectuelle (mais a-t-on le droit de l'être en début d'année?) pour envisager sérieusement de ne pas assister au Congrès de ma Société. Mais vraiment! le coeur n'y était pas! L'appel d'un ami, d'un très cher ami, en panne d'animateur pour le banquet de la Société, m'a secoué et a balayé mes hésitations.

Que j'aurais regretté d'être resté chez moi en pantouflard! Quel congrès j'aurais raté! Très intense! Chaleureux! Émotif parfois! Motivant tout le temps! De superbes conférences données par des gens humanistes comme André Payette et animés d'une passion électrisante comme Michel Guay! Des ateliers avec des contenus agressifs, étoffés, menés par des animateurs enthousiastes! Des participants à ce point à l'écoute que la vérité en a touché plus d'un de plein fouet, sinon en plein front, à tout le moins en plein coeur!



Notre présidente, madame Lydia Gionet

Qu'auriez-vous répondu à ce collègue qui, au sortir de la conférence particulièrement dynamique de Michel Guay, vous aurait dit: "Moi, j'attendais tranquillement ma retraite; lui, y vient de me réveiller!" Il venait d'avoir la révélation qu'enseigner, ça peut être passionnant et qu'enseigner l'histoire ça peut l'être aussi! Pensez-vous que cette résurrection ne vaut pas le 500$ investi par son école?

Ceux qui ont assisté à l'atelier du P. Jean-Paul St-Laurent, LA CHANSON DANS L'HISTOIRE, L'HISTOIRE DANS LA CHANSON, gardent sûrement le souvenir d'un atelier vivant, animé et plein de chaleur communicative. J'avouerai humblement que j'ai pris un risque en choisissant cet atelier, tout comme celui de Roger Pelletier, POUR MIEUX PARLER DES AMÉRINDIENS. Et bien! je fus pris au piège de l'enthousiasme et de l'amusement, surtout avec le Père St-Laurent.

Quelle personnalité! Nos cousins les Français diraient qu'il a une bonne bouille! Moi je dirai qu'il ne se prend que pour lui-même: un homme passionné qui a trouvé un sens à l'histoire dans la chanson populaire, non pas celle chantée le plus souvent au hit parade, mais celle des bonnes gens du peuple auxquels je dirais que notre animateur empruntait la "faconde" et la joviale bonhomie.

J'ai été impressionné par cet homme qui nous faisait connaître des pans de l'histoire à travers une chanson... fredonnée sur place en toute simplicité... sans s'émouvoir d'une fausse note, sans s'arrêter sur un vers oublié, recommençant un passage plus difficile.

Et nous voilà fredonnant avec lui des airs connus et souriant de son empressement à retrouver une "autre" belle pièce cachée quelque part dans un des nombreux répertoires qu'il avait apportés. Nous avons ri franchement des réparties de son esprit vif et de son humour fin qui rendaient anodins des passages un peu crus tant sur le sexe que sur l'Église. Nous étions littéralement suspendus à ses lèvres, presqu'anxieux de savoir la

...OCTOBRE '89...

suite et de voir comment il pourrait poursuivre sur sa lancée.

Que de promesses en l'air il nous a faites en nous promettant de nous faire entendre des chansons enregistrées sur bandes, comme un bonbon à des élèves turbulents. Mais nous n'en avons entendu aucune tellement il était captivé et nous captivait par son sujet... et c'était tellement savoureux de l'entendre chanter ses trouvailles que la machine aurait sûrement rompu le charme.

Il s'amusait fermement! Et j'imagine sans peine que c'est le cas même quand il est seul, au moment où il découvre un nouveau filon de chansons ou qu'il réussit, avec la dame qui lui sert de secrétaire, à reconstituer une chanson dans le gribouillis d'une vieille écriture ou à retracer la musique de chansons déjà répertoriées. Oui! quel personnage! Dommage qu'on l'ait peu vu par la suite!

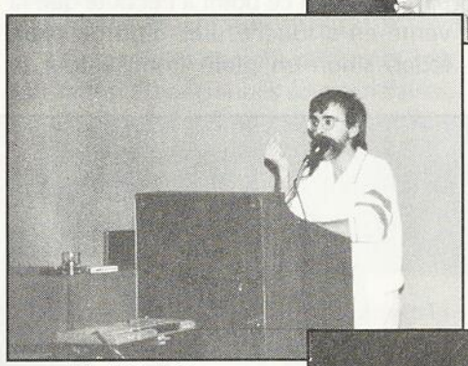
Car le congrès vit aussi dans les temps de repos. Ils ne sont que la poursuite des échanges en ateliers, une vague ininterrompue de conversations très animées fusant de toutes parts, qui sollicitent une opinion, questionnent un collègue, critiquent une intervention, contredisent un avancé, s'amusent d'une remarque, poussent une pointe d'humour, rappellent les bons coups ou soulignent avec ironie les mauvais et s'interrompent aux exclamations d'un membre du groupe qui aperçoit une vieille connaissance... pour reprendre aussi vives! Mais quelle chaleur dans les échanges! Quelle complicité dans les regroupements! Le tout sans façon, autour d'une table agréable au palais, simple ou plus étoffée, parfois arrosée! (Vérité! Vérité! quand tu nous tiens!)

Après le congrès, j'ai dû admettre que j'avais retiré plus que je n'avais donné, sans compter que préparer l'animation du banquet fut très agréable et livrer la marchandise encore plus, malgré le court laps de temps de la préparation.

Merci à Luigi de m'avoir bien involontairement secoué les puces! Mais également à mon école de me permettre de participer à des rencontres aussi privilégiées et de payer pour en plus! Ça me désole toujours de constater que des amis et collègues de la SPHQ sautent une année de congrès ou de compressions budgétaires. Vive le jour où les administrations de tous niveaux reconnaîtront la richesse de ces rencontres annuelles de perfectionnement. Pour moi, c'est un sel dont je ne saurais me passer! Avis à mon Directeur des Services de l'Enseignement! ◆



Un atelier animé



M. Michel Guay... toujours expressif



Les gagnantes et les gagnants du Concours Lionel-Groulx

Résolutions adoptées à l'Assemblée Générale de la SPHQ du 20 octobre 1989

CONGRÈS 1990

Vous voulez offrir vos services pour animer un atelier... ou plusieurs? Communiquez avec:
Serge Denis
Attaché spécial au Congrès
175, Kennedy Sud
Sherbrooke J1G 2H5
Tél.: (819) 569-7530.

Pour toute autre information, communiquez avec:
Luigi Trifiro
1520, Godbout
Sherbrooke J1K 2C8
Tél.: (819) 567-4685.

Résolution concernant les sciences humaines, proposée par Charlotte Dubé et appuyée par Nicole Ouimet.

"Que le C.A. entreprenne des actions pour faire la promotion des sciences humaines tant sur le plan social que sur le plan politique."

Résolution concernant le nouveau programme d'histoire de 5e secondaire, proposée par Pierre Carle et appuyée par Jacques Décarie.

"Attendu que le nouveau programme d'histoire de 5e secondaire nécessite un sérieux réaménagement pédagogique et didactique par rapport à l'ancien;
Attendu l'absence de matériel pédagogique adéquat;
Que la SPHQ confie le mandat suivant à son comité de promotion du cours de 5e secondaire: encourager la production et la diffusion de matériel pédagogique adapté au programme Histoire 534: "Le 20e siècle, Histoire et civilisation". ◆

Vers le Congrès de Sherbrooke de 1990

Par: **Luigi Trifiro**
Comité organisateur du Congrès '90

Le Comité Organisateur du 28e congrès de la SPHQ a tenu sa première rencontre le samedi, 25 novembre à Sherbrooke, lieu du prochain congrès.

Les membres du comité ont fait connaissance et se sont ensuite penchés sur les exigences inhérentes à l'organisation d'un congrès d'envergure provinciale.

Après avoir lu les documents expliquant les tâches à accomplir, les personnes présentes se sont réparties les postes selon leur goût et leurs aptitudes. Il y avait cependant quelques absents à cette première rencontre. Le comité a quand même pu fonctionner très allègrement et échanger sur la perception que chacun pouvait avoir du congrès de l'an prochain.

La préoccupation qu'il ne fallait pas perdre de vue: comment organiser le congrès de 1990 pour qu'il puisse garder tout son intérêt sans oublier l'objectif poursuivi à travers le thème de l'histoire au féminin?

Les idées et la bonne volonté de chacun ne manquent pas. Ce que les membres du Comité organisateur désirent le plus, c'est la satisfaction des congressistes qui souhaitent que leurs attentes soient comblées. Pour y arriver, nous y mettrons toute l'énergie nécessaire et surtout toute la bonne volonté dont nous sommes capable.

Pour le congrès de 1990, le Comité Organisateur se compose de Yoland Bouchard, Jean-Marc Deschênes, Benoit Dionne, Esther Gobeil, Mario Lambert, Marielle Langlois, Gilles Parent, et Luigi Trifiro. À cette équipe il faut ajouter les noms de Michel Roch, Pierre Michaud et Antony Thériault d'Environnement-Canada. Ces trois derniers ont accepté de collaborer de façon spéciale à la réussite du congrès d'octobre prochain. Nous les en remercions.

Je m'en voudrais de ne pas souligner la précieuse collaboration de Mme Micheline Dumont qui nous a grandement facilité le travail en nous aidant à trouver des conférencières et des pannelistes de marque. Merci aussi à notre consoeur Louise Sauvageau qui nous a facilité certaines approches.

Dans chacun des numéros de **TRACES**, un membre du Comité Organisateur signera un article portant sur l'organisation du congrès de Sherbrooke, histoire de vous informer sur les progrès, les succès, voire même les difficultés rencontrées.

Je vous laisse sur ces mots, peut-être aussi sur votre appétit, pour vous revenir dans le prochain numéro, avec des nouvelles encore plus complètes et pleines d'espoir vers une belle réussite du congrès de Sherbrooke. ◆

ATLAS d'histoire du Canada

Luce Deschênes Damian — Raymond Damian

4e secondaire

VOICI LES GRANDES DIVISIONS DE LA TABLE DES MATIÈRES:

- Découvertes et explorations
- Guerres et découpages politiques et administratifs du pays
- Occupation et mise en valeur du territoire
- Le Canada et le monde
- Le Canada d'aujourd'hui
- Le monde
- Chronologie — statistiques — bibliographie — liste des cartes — index

- Matériel pédagogique varié qui conduit à une approche thématique
- Plus de 115 cartes en couleurs
- Une vingtaine de cartes d'époque
- Une centaine d'illustrations
- 72 textes d'appoint vérifiés par des historiens
- 2,200 références de lieux et de personnages
- Chronologie détaillée des principaux événements politiques, économiques et sociaux qui ont marqué l'histoire de notre pays

mon histoire

APPROUVÉ PAR LE M.E.Q.

4e secondaire

LES 7 MODULES:

Module 1 — L'Empire français d'Amérique

Module 2 — La société canadienne sous le Régime français

Module 3 — La Conquête et les débuts du Régime britannique

Module 4 — Les débuts du parlementarisme

Module 5 — Le Québec et la Confédération

Module 6 — Le développement industriel

Module 7 — Le Québec contemporain (1939 à nos jours)

- Des introductions actualisantes.
- Un vocabulaire rendu facile.
- Des résumés simples et concis.
- Un texte à la portée d'élèves du secondaire.
- Un livre qui répond à tous les objectifs du programme.
- Un livre qui peut suivre le professeur presque à la période près.
- Un livre qui tient compte de la capacité d'absorption de l'élève et du nombre de cours.
- Un livre qui questionne.
- Un livre qui pose des énigmes.

AUTEURS: Jacques Marchand — François Charbonneau — Jean-Pierre Sansregret

Tous les foyers québécois devraient avoir un exemplaire du livre «**mon histoire**», parce qu'il parle habilement du Québec. Ce manuel est notre mémoire, nos racines. Il est indispensable aux élèves et aux étudiants, comme il sera fort utile aux adultes que l'histoire intéresse.



Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.: (514) 842-3481

Les réseaux de Clio

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

En ce début d'année, que je vous souhaite pleine de bonnes choses, j'attire votre attention sur trois sujets différents, tous d'intérêt... historique.

Vous savez peut-être que vous pouvez organiser une visite de la Maison nationale des Patriotes à Saint-Denis-sur-Richelieu. Il est possible de participer à une visite guidée de l'exposition permanente et à un atelier sur le sujet. Le programme d'animation est adapté aux groupes scolaires de tous les niveaux. Un guide pédagogique et du matériel didactique sont fournis à ceux qui font une réservation. Pour se renseigner, on communique avec:

La Maison nationale des Patriotes
610, chemin des Patriotes, C.P. 120
Saint-Denis-sur-Richelieu
J0H 1K0
Tél.: (514) 787-3623

Dans un autre ordre d'idée, vous avez sûrement appris que le Musée McCord de Montréal, a reçu une subvention de 96 000$ du Ministère des Communications dans le but d'intégrer les données relevant de ses collections au Réseau Canadien d'Information sur le Patrimoine (RCIP). On sait que le Musée McCord a déjà dressé un inventaire informatisé de ses collections. Il mettra maintenant en mémoire des renseignements détaillés sur les artefacts de chacune de ses collections. Toutes ces opérations permettront un accès plus facile, plus souple et plus rapide aux données du Réseau.

En dernier lieu, j'ai reçu un communiqué de Mariette Desranleau concernant le Réseau d'échanges en Histoire 2e secondaire. Il se lit comme suit:

"Lors du dernier congrès de la SPHQ, un atelier-rencontre portait sur la mise en commun d'expériences et notamment sur un réseau parallèle d'échanges de matériel pédagogique.

Cet atelier a obtenu un réel succès. Il faut d'abord reconnaître l'excellent travail de Mme Thérèse Chevalier-Coderre, responsable du projet et qui en a assuré la bonne coordination. D'autre part, Mme Esther Gobeil a largement contribué au succès et à l'efficacité de cet outil pédagogique en mettant sur disquettes 1209 questions d'examens (portant sur les sept modules du programme de 2e secondaire) fournies par les personnes ayant participé au réseau. Plusieurs participants au dernier congrès ont pu se procurer les deux disquettes ainsi que les fiches iconographiques les accompagnant pour le coût minime de cinq dollars.

Depuis octobre dernier, je remplace Mme Chevalier-Coderre au poste de conseillère au 2e secondaire. Mon mandat consiste à poursuivre le réseau d'échanges. Voici l'entente proposée: vous me faites parvenir du matériel, je me charge de le faire photocopier et lorsqu'il y en a suffisamment, je l'envoie aux personnes qui alimentent le réseau. Présentement, cinquante-deux enseignantes et enseignants participent au réseau d'échanges de 2e secondaire. Un premier envoi a d'ailleurs été effectué fin novembre. Il s'agit de plusieurs fiches d'activités d'apprentissage avec corrigés.

Comme les coûts d'imprimerie et des frais postaux sont assez onéreux, une cotisation de **vingt dollars** est demandée. Il ne faut pas oublier que si l'on veut que ça fonctionne, il importe d'alimenter le réseau."

Vous faites parvenir le matériel et votre cotisation à:

Mariette Desranleau
141, des Bouleaux
Coteau-Landing
J0P 1C0

Bon! C'est tout pour cette fois. N'oubliez pas, cependant, que je suis à la recherche d'informations. S'il se passe quelque chose d'intéressant dans votre coin, faites-le savoir. **TRACES** a une adresse particulière. (C'est vrai! Regardez au verso de la page couverture. Ah! Vous voyez bien!) Alors, écrivez-nous! À la prochaine! ◆

ARCHIVES DE LA SPHQ

La société des Professeurs d'Histoire du Québec veut, au cours de la présente année, commencer l'édification d'un répertoire numérique de ses archives. La SPHQ possède actuellement presque tous ses documents importants depuis 1962. Cependant pour que le travail soit complet, il est important pour nous d'avoir en notre possession toutes nos archives.

Aussi, la Société des Professeurs d'Histoire du Québec demande à tous ses membres qui ont exercé des fonctions au C.A. ou dans différents comités au cours des années et qui n'auraient pas remis les documents officiels (lettres, rapports, compte-rendus, etc.) qu'ils avaient en leur possession, de les faire parvenir le plus tôt possible à: Jean-Vianney Simard
C.P. 7064, Québec (QC)
G1G 5E1

Nous vous remercions de votre collaboration.

Premiers contacts

Par: **Lise Pothier**
Conseil d'administration - SPHQ

Il me fait plaisir d'entrer en contact avec vous, chers confrères et consoeurs, par le biais de la revue **TRACES**. En effet, lors du dernier congrès de la Société des Professeurs d'Histoire tenu à St-Hyacinthe en octobre dernier, j'ai été élue sur le conseil d'administration à titre de **conseillère au collégial**.

Je me permets aujourd'hui, de vous transmettre quelques nouvelles du réseau.

Le congrès

Tout d'abord, un bref écho du congrès qui s'est tenu en octobre dernier: 5 ateliers s'adressant d'abord au collégial, sans oublier les conférences, ateliers et activités intéressantes pour tout le monde.

Je profite de l'occasion qui m'est offerte pour attirer votre attention sur le congrès d'**octobre 90** qui se tiendra à Sherbrooke. Je souhaite une participation des professeurs du réseau. Je serais enchantée de recevoir vos idées, suggestions d'activités ou d'ateliers.

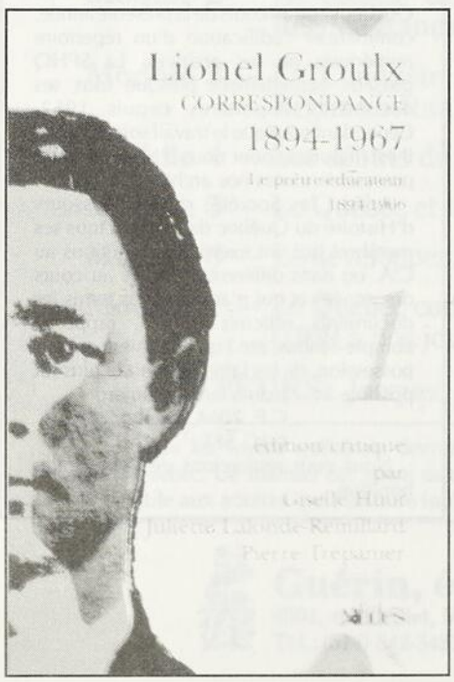
La réforme du programme en sciences humaines

Le mercredi, 17 janvier 1990, j'ai participé à une rencontre animée par Monsieur Bruce Wallace de la DGEC. L'objectif annoncé était la tenue d'activités de sensibilisation et de perfectionnement reliées au cours de méthodologie. Mais, profitant de cette occasion, il nous a fait part du **calendrier d'implantation** du nouveau programme. Sujet qui nous intéresse tous et toutes!... Nous y avons appris que la consultation lancée par le ministre Ryan au printemps dernier s'est terminée qu'en décembre 89, que la DGEC projette de présenter une synthèse de ces consultations et un ensemble de propositions au ministre au printemps, et que la réforme ne pourrait s'appliquer, dans les meilleurs délais, qu'en septembre 1991.

Quelques publications

Au cours de l'automne dernier, deux de nos confrères ont publié sous forme de livres, le fruit de longues années de recherches et de travail assidu, je veux nommer **Serge Laurin** et **Bernard Dionne**. Toutes nos félicitations pour ce travail constant et déterminé.

En terminant, je vous serais reconnaissante de m'informer de vos suggestions, travaux, projets, publications... ou autres. Il me fera plaisir de partager l'information avec tous les membres du réseau. ◆



Vient de paraître

LIONEL GROULX

Correspondance, 1894-1967, I Le prêtre-éducateur, 1894-1906. Édition critique par Giselle Huot, Juliette Lalonde-Rémillard et Pierre Trépanier, Montréal, Fides, 1989, cliv-858 pages, illustrations.

LE PREMIER TOME
D'UNE CORRESPONDANCE
DE TROIS QUARTS DE SIÈCLE:
LIONEL GROULX DE 16 À 28 ANS.

Le premier tome d'une série de quinze est constitué de 526 lettres, retrouvées et attestées, adressées à 95 correspondant(e)s et écrites pour la plupart à Vaudreuil, petite patrie de Groulx, au Petit Séminaire de Sainte-Thérèse, où il fait ses études classiques, au Grand Séminaire de Montréal, où il prend la soutane en septembre 1899, et au Collège de Valleyfield où il enseigne à partir de 1900.

Faire parvenir votre commande accompagnée d'un chèque à:
Juliette Lalonde-Rémillard
Correspondance de Lionel Groulx
Centre de recherche Lionel-Groulx
257-261, avenue Bloomfield
Outremont (Québec) H2V 3R6
Prix en librairie: 54,95$
Prix de lancement: 45,00$

Réflexions sur l'histoire au quotidien[1]

Par: **Lorraine Pagé**
Présidente de la CEQ

Participer à un congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec, c'est pour moi bien plus que vous porter des salutations fraternelles et solidaires de l'ensemble de vos confrères et consoeurs de la CEQ. C'est aussi me retrouver chez moi, parmi mes collègues de travail, puisque je fais partie de la grande famille des professeurs d'histoire, matière que j'ai enseignée des années durant.

Enseigner l'histoire au quotidien, thème de votre congrès de cette année, m'apparaît être un thème de réflexion doublement important avec son double sens. Il allie admirablement les conditions d'enseignement de l'histoire, au jour le jour, et le contenu de cet enseignement qu'il nous faut actualiser. C'est ainsi qu'en alliant toutes les dimensions de l'acte professionnel - vous savez que c'est ma conception de ce qu'est aussi l'action syndicale - on parvient à aller au fond des choses.

Ce soir, il y a trois réflexions que j'ai le goût de partager avec vous et sur lesquelles j'aimerais vous laisser.

La première réflexion qui me vient à l'esprit, c'est qu'il nous faut intégrer le quotidien à l'enseignement de l'histoire. Notre matière est une matière vivante, elle n'est pas faite que du passé. Elle est et doit être le regard que nous jetons sur le passé avec les yeux d'aujourd'hui. On ne peut plus enseigner l'histoire comme on l'enseignait il y a 20 ans, ni la voir avec les mêmes yeux. Depuis 20 ans, il s'en est passé des choses au plan de l'évolution de notre société et les jeunes auxquels nous enseignons ont davantage grandi avec la notion de l'égalité des femmes et des hommes, par exemple, ou encore les valeurs liées à la qualité de la vie, à l'émancipation des peuples ou encore à l'interculturalité grâce à l'immigration.

On ne peut plus leur parler de la même manière qu'il y a un quart de siècle du rôle des femmes et des rapports entre les peuples. On ne peut plus non plus leur parler de l'histoire de l'Afrique du Sud, de la Pologne ou de l'Allemagne d'hier comme s'il ne s'y passait rien aujourd'hui.

Le seconde réflexion, c'est que l'histoire rend souvent justice à des événements et des personnes bien plus que ne le fait le présent. L'histoire jugera, dit-on souvent. Et elle juge souvent fort bien l'action sociale et syndicale. Avez-vous remarqué que dans l'histoire du Québec, aucune lutte sociale n'a jamais été très populaire au moment même où elle s'est menée? La grève de l'amiante n'est devenue un grand mouvement et sa légitimité une évidence que très longtemps après qu'elle ait pris fin. Duplessis n'est devenu synonyme de "grande noirceur" qu'après sa mort; de son vivant, il a battu tous les records de réélection. Les grandes conquêtes sociales ne se font pas dans l'allégresse et dans l'harmonie. Le chemin qui y mène est semé d'embûches et d'incompréhension.

Il faut cependant, se rassurer en se disant que l'histoire n'est pas toujours injuste. Ce sont les progrès sociaux, et non les reculs et les coupures, qui font entrer les gens dans l'histoire. On se souviendra du fondateur de l'assurance-maladie, du père de la loi 101, du parrain du zonage agricole. Mais on n'a vraiment pas retenu les noms des auteurs des coupures budgétaires, des restrictions de mesures sociales et des pourfendeurs d'assistés sociaux. Je ne prévois pas non plus que c'est demain la veille du jour où un président du Conseil du Trésor entrera dans l'histoire.

C'est un fait induscutable: ce sont les mouvements sociaux qui font progresser les sociétés et ces dernières, même si elles l'oublient parfois, finissent toujours par s'en souvenir.

La troisième réflexion est que l'histoire est, tout compte fait, une matière idéale. Vaste, permettant de pousser très loin la formation des jeunes, elle est de toutes les matières celle qui contribue le plus à former les citoyennes et les citoyens de demain. Elle permet de faire des liens entre hier et aujourd'hui, d'expliquer par les événements qui se sont produits ceux qui se produisent, et surtout de former le jugement autonome des personnes. En montrant à nos élèves les événements, les faits, les causes, les conséquences de la vie d'hier en lien avec celle d'aujourd'hui, nous ne faisons pas que fabriquer des têtes bien pleines, nous leur apprenons à prendre la mesure et à analyser la portée sociale et historique des choses, à développer un mode de pensée critique, à tirer les conclusions et à voir les conséquences des gestes qui se posent. En un mot, enseigner l'histoire c'est enseigner la liberté.

Enfin, permettez-moi en terminant, au nom de vos collègues de la CEQ, de vous rendre hommage pour votre contribution à l'éducation. À travers votre travail quotidien, souvent dans des conditions difficiles, vous témoignez de l'importance de l'éducation pour le développement durable de notre société. Je vous invite à continuer de vous engager résolument dans la promotion de l'éducation comme priorité sociale au Québec. ◆

[1] Allocution prononcée lors du banquet de la SPHQ (Congrès 1989).

À la découverte des nouveaux mondes

Par: **Robert Martineau**
Conseiller pédagogique, CECM

Il faudra définitivement apprendre à vivre avec la pluri-ethnie dans nos classes. En milieu urbain, et particulièrement à Montréal, les collègues ont amorcé de diverses façons la démarche de nécessaire adaptation de leur enseignement à ce nouveau contexte d'apprentissage.

Il est connu qu'un des gestes les plus positifs à cet égard est de connaître un peu plus ces cultures et de les faires connaître afin de permettre à tous de se comprendre mieux. Au centre des efforts entrepris pour outiller les enseignants en ce sens, il faut souligner la publication par le Ministère de l'Éducation d'une série de brochures intitulée **"À la découverte des nouveaux mondes: L'école et les communautés culturelles"**. Conçue comme "un outil de sensibilisation susceptible de fournir à l'enseignant des informations relatives au vécu culturel des élèves provenant de diverses communautés", cette série est accompagnée d'un guide qui comprend une brève description des différents thèmes traités dans les fascicules et quelques stratégies d'utilisation pédagogique des contenus.



Il existe de tels documents pour les communautés suivantes:

- La communauté vietnamienne
- La communauté cambodgienne
- La communauté chilienne
- La communauté chinoise
- La communauté grecque
- La communauté haitienne
- La communauté indienne
- La communauté italienne
- La communauté laotienne
- La communauté libanaise
- La communauté polonaise
- La communauté portugaise
- La communauté salvadorienne

Dans le même esprit de compréhension mutuelle, le Conseil Scolaire de l'île de Montréal a aussi produit, il y a quelques années, une série de brochures intitulée **"Profil d'une communauté ethnique de Montréal"** qu'on peut obtenir auprès du C.S.I.M. pour un coût minime.

Les communautés suivantes ont fait l'objet d'une brochure chacune: Allemands, Amérindiens, Chinois, Français, Grecs, Haitiens, Hollandais, Hongrois, Italiens, Juifs, Latino-américains, Polonais, Portugais, Sud-est-asiatique, Ukrainiens.

On y trouve le même type d'information pour chaque groupe ethnique: Histoire du pays d'origine, climat, situation géographique et richesse naturelle, motifs de l'immigration, histoire des différentes vagues d'immigration à destination de Montréal ou du reste du Canada. On y décrit aussi les coutumes, le mode de vie, les traditions religieuses et culturelles, les fêtes nationales et l'activité artistique. Un Guide intitulé **"Profil d'une Communauté Ethnique: Guide d'utilisation des monographies"** peut être obtenu au prix de 3,00$ auprès du même organisme. Il existe aussi une série de huit vidéos intitulée **"Les nouveaux mondes"** produites par le M.E.Q. et Radio-Québec. Un guide d'exploitation pédagogique accompagne la série qu'on peut obtenir à environ 25,00$ l'unité auprès de Radio-Québec. ◆

Mon message se rend-il?

Par: **Gérard Giguère**
Direction de l'enseignement
C.S.R. Vaudreuil-Soulanges

Il y a des gens qui suscitent de l'action et qui se retrouvent au centre d'activités de toutes sortes. On dit que 1% des gens créent l'action, 9% regardent ce qui se passe et 90% demandent ce qui est arrivé!

Comme enseignants, nous nous retrouvons au centre de l'activité et nous faisons partie du 1% des gens qui créent l'action.

LA CLÉ DE LA COMMUNICATION

Parce que nous sommes au centre de l'action, nous nous devons de développer des aptitudes de communication si nous voulons jouer un rôle efficace.

Enseigner ne veut pas nécessairement dire que l'apprentissage aura lieu. Avons-nous déjà entendu dire: "Moi, je suis engagé pour enseigner...". Ne devrait-on pas plutôt dire: "Je suis engagé pour que mes élèves apprennent...". L'enseignant doit donc communiquer et, pour le faire efficacement, il doit respecter certaines conditions.

LA CLARTÉ

Un enseignant efficace rend facile ce qui est difficile; un enseignant inefficace crée la confusion.

Toute bonne communication doit être claire. Il ne suffit pas d'expliquer car à ce stade-ci, il n'y a pas eu communication si le message n'a pas été perçu et compris. L'enseignant efficace explique de différentes façons, non seulement dans ses leçons mais aussi dans toutes ses directives, conseils, etc. Il est conscient que les appareils récepteurs ne sont pas tous de la même qualité et ne captent pas le message aussi précisément. La communication doit donc être simple, basée sur des mots simples, et réitérée de plusieurs façons.

ÊTRE CONCIS

On est porté à croire que plus on explique, mieux l'élève va comprendre. C'est souvent le contraire qui se produit. La compréhension est souvent indirectement proportionnelle à la longueur des explications. Le résumé est toujours plus facile à comprendre que les longs énoncés.

De plus, si l'on considère que l'élève moyen ne peut maintenir son attention beaucoup plus que huit ou dix minutes, que de temps perdu à pérorer inutilement!

LE MOT JUSTE

Si une bonne communication doit être claire et concise, elle doit aussi utiliser des termes justes et sans équivoque. On évite de parler inutilement si les auditeurs ont une bonne compréhension des termes utilisés et si ceux-ci sont justes. D'où l'importance de planifier ses cours et de bien définir ses termes.

L'enseignant efficace utilise un langage adapté à son auditoire, le langage de tous les jours. Il est prouvé que le langage formel est le moins efficace. Il suffit de lire un texte pour s'apercevoir qu'on perd l'attention des élèves assez rapidement. Le livre ne remplacera jamais l'enseignant efficace.

Ceci n'empêche pas l'enseignant d'aller plus loin que le quotidien et de défier ses élèves. Il est même essentiel de le faire régulièrement.

LA COMMUNICATION NON VERBALE

Il n'est pas toujours nécessaire d'exprimer un message par les mots. En effet, la communication non verbale crée souvent un impact plus grand que la communication verbale. On a beau dire à un élève que l'on croit en lui ou que ses efforts vont finir par le récompenser, mais si la communication non verbale laisse croire le contraire, il est plus que probable que l'élève se fiera sur cette dernière.

UN OUTIL PUISSANT

L'enseignant professionnel est conscient de ce fait. Nos attitudes, nos gestes, nos actions et réactions font souvent en sorte que notre communication non verbale en prend pour son rhume. La communication non verbale est souvent plus claire, concise et juste que la communication verbale, même s'il nous semble évident que le contraire est vrai. L'imagination peut nous jouer de vilains tours.

Bien communiquer requiert non seulement des connaissances, mais aussi une bonne compréhension de ses auditeurs. Enseigner, c'est contrôler cette communication dans le but de livrer un message clair et sans équivoque. ◆

Enseigner la différence par l'histoire

Par: **André Ségal**
Université Laval

N.D.L.R.
L'article suivant a été publié dans "Mélanges René Van Santbergen", un numéro spécial des Cahiers de Clio (1984). Nous remercions l'auteur d'en avoir permis la reproduction.

À quoi sert l'histoire?

"À quoi ça sert l'histoire?" Explicite ou latente, la question de l'élève hante l'enseignant. Il l'élude, il l'oublie. S'il tente de répondre, c'est maladroit, factice. Le professeur livre un discours théorique sur la compréhension du présent par le passé ou sur l'enracinement. Les fleurs n'éclosent pas sans racine. Pis encore: les leçons du passé doivent guider le présent, permettre d'éviter les erreurs, comme si le passé se répétait. Ou mieux: dans un univers changeant, il est essentiel de comprendre comment s'opère le changement social. Instinctives ou rationnellement élaborées, ces réponses ne satisfont pas l'élève, ni le grand public. Elles sont théoriques. Or l'attente que traduit la question n'est pas attente d'explication, mais attente de motivation.

Pourtant, s'il est une question pertinente, c'est bien celle-là. Il arrive que professionnels de l'histoire, enseignants ou chercheurs, nous nous soyons arrêtés de la poser, contents d'une pratique qui nous entretient et nous situe socialement. Nous savons cependant, d'expérience vécue, ce que l'histoire nous apporte personnellement. Ni notre perception du monde, ni nos engagements sociaux ne seraient ce qu'ils sont sans la pratique de l'histoire. Relativiser les jugements, comprendre les différences, discerner les rythmes du changement, définir nos appartenances, sauvegarder la liberté critique, ces aptitudes sont liées à la culture historique. Pas toujours, ni exclusivement.

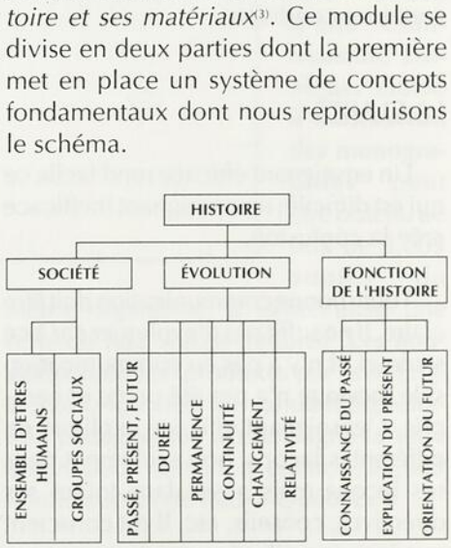
Avec mille nuances, nous partageons cette conviction et nous serions tentés de dire: "Étudiez l'histoire et vous découvrirez ensuite ce que cette étude vous aura apporté". Ainsi procédaient les maîtres de grec et de latin, au temps où les langues anciennes formaient l'honnête homme. Pédagogiquement, c'est la pire réponse qu'on puisse faire. Elle est inefficace (heureusement) et, de plus, malhonnête: argument d'autorité au service de l'éducation à la liberté. C'est le droit de l'étudiant, à quelque niveau qu'il soit, de comprendre l'utilité de ce qu'on prétend lui enseigner; le comprendre non pas abstraitement mais par l'expérience immédiate, la seule qui motive.

Si donc nous admettons que la formation historique contribue à la formation de la personne et plus précisément de la personne sociale, si l'étude de l'histoire développe l'aptitude à mieux vivre socialement, il faut que cette prise sur la vie soit directement perceptible à l'élève et que l'histoire l'aide à comprendre son environnement: l'"anormal", l'étranger, l'inquiétant, le différent. Pourquoi les gens se préoccupent-ils tant du prix de l'essence? Pourquoi le voisin porte-t-il toujours un chapeau noir? Pourquoi ces femmes font-elles la grève de la faim devant l'ambassade de Pologne? Pourquoi la grand-mère parle-t-elle toujours des Allemands avec mépris? Pourquoi nos chemises portent-elles *made in Hong-Kong*? Pourquoi y a-t-il cinq petits Chiliens dans ma classe?...

Enseigner l'histoire ou enseigner par l'histoire? Encore importe-t-il de choisir un objectif parmi les potentialités indéfinies de l'histoire. L'objectif peut varier d'un cours à l'autre. Ici, je plaiderai pour un objectif qui me paraît des plus féconds, des plus nécessaire à la vie sociale, des plus spécifique au potentiel éducatif de l'histoire et des plus synthétiques: enseigner la compréhension des différences. Pour le faire valoir, nous partirons d'un aspect du nouveau programme de deuxième année de l'enseignement secondaire imposé par le ministère de l'Éducation du Québec. Ensuite, nous réfléchirons aux implications du choix de la différence comme objectif privilégié de l'enseignement.

Le programme québécois

L'*Histoire générale* est au programme de deuxième année de toutes les écoles secondaires du Québec[1]. Ce programme prétend conduire les élèves de la préhistoire à nos jours à raison de quatre heures par semaine en un an. Un des objectifs est l'acquisition "des concepts relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés"[2]. Il est mis en oeuvre par le premier des sept modules du cours: *l'histoire et ses matériaux*[3]. Ce module se divise en deux parties dont la première met en place un système de concepts fondamentaux dont nous reproduisons le schéma.



La critique de ce système est aisée car l'articulation de ses concepts déçoit,

même après la lecture du guide pédagogique qui accompagne le programme. Pourtant, ce système a l'immense mérite d'être inscrit au programme et d'y avoir une place importante. Déclarer officiellement que l'enseignement de l'histoire a aussi pour objet d'enseigner des concepts fondamentaux autres que ceux de la chronologie et le mettre en pratique représente un progrès décisif[4]. Le principe établi, la pratique est perfectible et nous espérons y collaborer par les réflexions qui suivent. Celles-ci se limiteront cependant à ce qui touche notre propos, la position dans ce système du concept de "différence".

La relativité

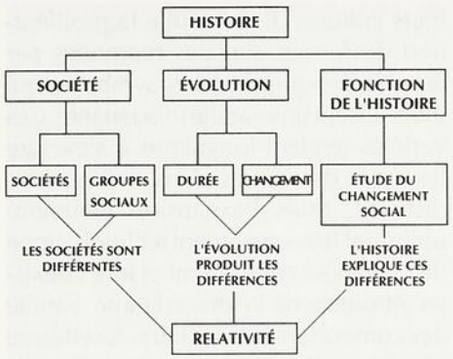
Ce concept est évoqué dans le système par le terme de "relativité". Or la "relativité est fort mal placée, sur le même pied que le "changement", la "durée", la "permanence"... Ce concept n'est pas du même ordre que les autres. Il n'est pas lié à l'"évolution" comme composante de celle-ci. La relativité concerne le jugement historique et non l'évolution historique. Toute affirmation, toute explication ne s'applique valablement qu'à une société déterminée dans une durée portée universelle parce que chaque société est différente et se différencie d'elle-même par l'ensemble des changements qui l'affectent. Nous convenons cependant que le développement du sens de la relativité est fondamental à l'apprentissage de l'histoire et nous proposons de le situer par une autre voie.

La différence

Pour unifier le système conceptuel que propose le programme et lui donner sa dynamique, on peut l'articuler sur le concept de "différence". Écrire les "sociétés" au pluriel, c'est inscrire la différence entre les sociétés. Désigner l'"évolution" ou le "changement", qu'il soit lent ou rapide, comme objet central de l'histoire, c'est écrire que la durée produit la différence. Il en découle que le jugement historique est relatif en ce qu'il relate les différences. La "rapidité des caravelles" comporte un fait, les caravelles, et un jugement simple, leur rapidité. Mais ce jugement n'a de sens qu'en rapport avec l'allure des *koggen* hanséatiques, des nefs vénitiennes... et des cargos à vapeur. C'est un jugement différentiel.

Dans cette perspective, la fonction même de l'histoire prend une connotation particulière: l'histoire explique les différences. Dans le présent, nous sommes, - et nos enfants avec nous, - sans cesse confrontés à la différence: le comportement de l'immigré dans la classe, celui du témoin de Jehovah qui frappe à la porte, celui du terroriste arménien qui fait la manchette, celui des parents de Martin Guerre au cinéma. Pourquoi mon système de son vient-il du Japon et non de Chine? Pourquoi les Américains du Nord ne jouent-il pas au même football que les Européens? Pourquoi les Québécois emploient-ils des tournures disparues du français de France? Pourquoi vote-t-on plus "à gauche" en Wallonie qu'en Flandre? À ces questions, il n'est pas de réponse qui ne soit historique.

Dans le schéma d'un système de concepts à l'usage de l'enseignement secondaire, nous dégagerions l'importance de la différence et de la relativité du jugement sous la forme qui suit.



Le jugement historique est relatif aux différences

Les implications d'une pédagogie de la différence

Introduire la "différence" au coeur de la pédagogie de l'histoire n'est pas un acte neutre. Il implique des options qui touchent à la philosophie du devenir, à l'éthique sociale, à l'épistémologie du savoir historique et à la méthodologie. Nous ne pouvons les occulter[5].

L'aventure humaine se compte par centaines de millénaires. Notre espèce, comme les autres, s'adapte au milieu "naturel" par des changements extrêmement lents dont des mutations. La paléontologie humaine et l'archéologie préhistorique décrivent ces changements. Elles révèlent aussi l'apparition de la pensée et l'inversion par l'*homo faber* du sens de l'adaptation. L'espèce humaine dès lors adapte son milieu, l'exploite et le contrôle. Désormais le changement s'accélère, les cloisonnements géographiques deviennent perméables, les "inventions" se multiplient et se diversifient. Des groupes humains trouvent des solutions qui les distinguent d'autres groupes. L'espèce entre dans la phase historique de son devenir.

Les hommes imposent alors aux lenteurs de la nature le rythme accéléré de

...LA DIFFÉRENCE...

leurs cultures. Il en résulte la prolifération de formes sociales marquées par leurs techniques et leurs symboles qui introduisent une variété foisonnante. Ces variétés tendent longtemps à s'exclure les unes des autres dans des espaces distincts. Mais l'expansion démographique et le resserrement technologique de la planète confrontent et font coexister étroitement l'extraordinaire variété des comportements sociaux. À cette vue cavalière, il n'est pas nécessaire de chercher une finalité transcendante pour comprendre qu'elle comporte une valorisation de la différence: la spécificité de l'homme historique réside dans la variété des types sociaux qu'il produit et dans la coexistence de ces types variés.

L'implication éthique et donc éducative transparaît. Les rapports entre les hommes se posent en termes de réduction ou d'harmonisation des différences. Les pouvoirs subordonnent, assujettissent, uniformisent, ou ils coordonnent et aménagent les coexistences. La compréhension des différences devient le ressort de la vie sociale. La très moderne et très fragile vertu de tolérance ne peut vivre aveugle. Il n'est pas de respect des différences qui économise l'effort d'analyser et de comprendre la nature des différences et, partant, leur génèse. Nous voguons ainsi aux antipodes d'une histoire dont la fonction était naguère de renforcer les appartenances et d'intégrer les individus aux structures dominantes.

La pédagogie historique que nous prônons n'est pas étrangère au débat épistémologique sur la nature de l'histoire: recherche scientifique des lois générales du changement social ou étude scientifique du mouvement de sociétés singulières. N'y a-t-il de science que du général? À première vue, les différences ne s'inscrivent qu'entre des singularités. Le parlementarisme belge et le parlementarisme québécois sont des institutions singulières. L'évolution de ces institutions et des sociétés qu'elles encadrent explique ces singularités et leurs différences. Cela n'exclut pas une étude politologique ou historique du système parlementaire en soi, qui lui-même est particulier à un ensemble de sociétés bien datées et comparable à d'autres institutions politiques contemporaines ou passées.

L'explication du singulier, - non pas de l'individuel ni de l'événementiel, - est bien, pensons-nous, l'aspect spécifique de la démarche historique. Par là elle se distingue des sciences sociologiques. Cet aspect cependant ne la réduit pas, surtout quand il s'agit d'explication différentielle. Le recours aux constructions systémiques, aux modèles d'évolution et aux théories du changement social lui sont indispensables et servent à l'élargissement de la connaissance historique et de son enseignement. Sa finalité spécifique réside cependant dans le retour à l'interprétation de réalités et de mentalités singulières et différentes. L'histoire est clinique, ce qui la distingue de la sociologie et justifie précisément sa présence concrète, accessible et motivante dans les programmes de formation de base.

Les implications méthodologiques de l'enseignement de la différence par l'histoire renforcent l'idée que la singularité de son objet ne réduit pas l'histoire. Car centrer l'étude sur la différence, c'est mettre la comparaison au coeur de la méthode. Peut-on d'ailleurs imaginer une histoire explicative qui ne soit de quelque manière comparative? Le fondement de la comparaison, c'est l'analogie. Nous entendons par analogie la découverte première du trait commun qui fonde la recherche comparative. C'est à partir de l'intuition analogique que s'élabore souvent la construction du modèle scientifique. C'est à partir de là aussi que s'enclenche une dynamique pédagogique. Les enseignants connaissent bien ce signe d'éveil qui surgit de la classe sous la forme d'un "Mais alors c'est comme...!" L'analogie est donc la précieuse amorce de l'étude différentielle. Elle est aussi le piège des généralisations hâtives.

J'ai souvent observé cet exemple. Un Belge qui s'intéresse au Québec, et viceversa, ne manque pas de saisir une analogie évidente entre les problèmes constitutionnels, linguistiques et culturels des deux pays. Cette analogie crée l'intérêt et la sympathie, c'est sa fonction pédagogique. Mais il arrive bien vite que l'analogie fonctionne comme un écran et rende très difficile la compréhension des différences. À chercher dans l'autre son propre reflet, on bâtit un autre artificiel, on lui prête ses motivations. L'analogie pour être féconde ne sert que d'ancrage à l'identification et à l'explication des différences. Il faut la dépasser et souvent la détruire.

Voici un autre exemple pris cette fois dans la pratique d'un enseignement diachronique. Je fais un premier cours d'histoire du moyen âge à des étudiants universitaires débutants. Un défi de ce cours concerne l'histoire religieuse et celle de l'Église, toutes deux fondamentales à la compréhension des sociétés médiévales. Inévitablement, l'étudiant part de son expérience présente du fait religieux et des représentations actuelles de l'"Église". Déraciner ces perceptions analogiques et les sentiments qu'elles suscitent; rendre évidentes les différences entre les sociétés où le profane et le religieux se compénètrent et des sociétés qui les distinguent, entre une structure ecclésiastique construite depuis des siècles et une structure en construction; substituer à ces pièges analogiques d'autres analo-

gies presqu'aussi vicieuses pour corriger les premières ("clerc" au XIIe siècle = "intellectuel" au XXe; "Église" au XIIe = "société" au XXe!); passer de l'analogie facile au dépassement de l'analogie pour atteindre à la spécificité de la vie religieuse et de l'Église médiévales... c'est une longue et difficile entreprise qui n'est pas toujours couronnée de succès. Mais quand elle l'est, les différences éclatent et du même coup la singularité religieuse de l'Occident actuel apparaît et s'explique.

Soumis à ce genre de régime, l'élève découvre l'"utilité" de l'histoire. Il ne peut plus s'en passer pour expliquer le présent. Le goût du pittoresque et de l'exotique cède à l'intérêt vital. Quant à la didactique d'un enseignement de la différence par l'histoire, elle repose sur l'imagination des enseignants et des auteurs de manuels. L'imagination didactique n'est cependant point la folle du logis. Elle connaît ses bornes: l'exactitude des faits utilisés, la maîtrise des techniques traditionnelles ou audio-visuelles, l'adaptation aux circonstances et aux intérêts du groupe et, surtout, la subordination à des objectifs choisis et réfléchis. Cette pratique repose aussi sur quelques convictions élémentaires qui nous serviront de conclusion.

Conclusion

L'histoire ne s'enseigne pas pour l'histoire, à moins, et encore, qu'il s'agisse de former des historiens de métier. Le cours d'histoire n'est pas destiné à faire connaître le passé. Que c'en soit un effet de surcroît, tant mieux! L'histoire n'est pas d'abord un savoir; elle est une discipline, une méthode d'intelligence du social.

La matière historique est un moyen. Est-il exagéré de croire que toute matière historique recèle assez de ressources pour servir tout objectif? Expliquer la différence est un objectif de l'histoire qui n'en exclut pas d'autres, ni le sens de la durée et les rythmes du changement, ni l'esprit critique et l'interprétation des documents, ni même l'identification collective ou la conscience des rapports de classe.

"À quoi ça sert, l'histoire? À comprendre pourquoi Mouloud, Dave, Pedro et Cyrille sont différents de moi et que nous pouvons vivre ensemble." ◆



NOTES

(1) *Programmes d'études. Histoire générale, 2e secondaire. Formation générale,* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, avril 1982. Ce programme est complété par un *Guide pédagogique. Histoire générale...*, 1983. Les programmes du secondaire comportent, pour chacune des cinq années, un cours de formation générale en sciences humaines: géographie générale en 1ère, histoire générale en 2e, géographie du Québec et du Canada en 3e, histoire du Québec et du Canada en 4e, éducation économique en 5e.

(2) *Programme d'études...*, p. 13.

(3) Le nouveau programme est implanté et 5 manuels sont maintenant disponibles.

(4) *Programme d'études...*, p. 22.

(5) Les réflexions qui suivent résultent d'échanges avec les étudiants et des collègues. Je remercie particulièrement de leur stimulation amicale mes étudiants: Louise Forget, Louise Giguère, Francine Michaud, Fabrice Montal. On ne trouvera pas ici de références bibliographiques, mais le lecteur reconnaîtra entre autres dans ce texte des traces de la pensée de Paul Veyne (*Comment on écrit l'histoire,* Paris, Le Seuil, 1971, ou *L'inventaire des différences. Leçon inaugurale au Collège de France,* Paris, Le Seuil, 1976). Peut-être y trouvera-t-on aussi quelques influence d'Albert Jacquard, *Éloge de la différence. La génétique et les hommes,* coll. "Points. Sciences", Paris, Le Seuil, 1978.

La ou les didactiques?

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

LA NAISSANCE DES PRÉOCCUPATIONS DIDACTIQUES MODERNES

"Existerait-il un moyen adéquat de planifier les situations pédagogiques afin de les accorder à priori à l'efficacité, dans la mesure toutefois du possible et du prévisible."[1] Voilà une question que nous soumettait Anne Bonboir, dans son livre "Une pédagogique pour demain", dans lequel elle pose entre autres le problème fondamental de l'efficacité de l'intervention pédagogique. Au cours des dernières années, cette préoccupation est devenue très évidente dans tous les milieux et elle s'inscrit dans une histoire de l'éducation assez récente, du moins ici au Québec, dans un contexte de programmes qui sont passés de "cadre" à "par objectifs".

En 1965, le dépôt du rapport Parent met fin à une approche exclusivement culturaliste et dogmatique de l'enseignement quant à son contenu et ses finalités. Par le fait même, il remet en question les méthodes et les procédés pédagogiques. En effet, le Rapport Parent prône la formation d'un homme social, utile, communautaire, moins individuel; c'est l'humanisme socialiste[2], à savoir le développement total de la personne active à l'intérieur des normes et des besoins sociaux. Au niveau didactique, le Rapport Parent favorise les méthodes actives et diversifiées. Cette pratique n'était pas encore très répandue au Québec, il y a seulement 20 ans.

La publication de "L'Activité éducative" par le Conseil supérieur de l'Éducation, en 1971, va donner un second souffle à la montée d'une approche humaniste de l'éducation. La publication de "Apprendre à être" de A. Faure, (1972) consacre la valeur intrinsèque du développement intégral de l'être humain comme finalité de l'éducation. Le résultat pédagogique de ces textes presque officiels fut l'éclosion de la pédagogie ouverte, justifiée par les théories maturationnalistes de Carl Rogers, et la redécouverte de J. J. Rousseau et de son "Émile".

Les années 70 voient naître la querelle entre les anciens et les modernes à tous les palliers de l'éducation. Un certain nombre d'écoles, dont principalement les collèges privés, continuent de prôner les valeurs de l'éducation traditionnelle. À l'opposé, il y a des dizaines d'écoles et des centaines d'enseignants qui mettent en pratique, partiellement ou de façon institutionnalisée, ce qu'ils peuvent comprendre de la pédagogie ouverte et de ce qu'elle sous-entend; entre les deux, il y eut peut-être la majorité qui fit un peu de tout au gré des influences, des lectures, des outils et des modes.

Pendant plus de 10 ans, la pédagogie et la didactique progressent au Québec dans un système d'essais et d'erreurs dans les écoles, pendant qu'un certain nombre de chercheurs et de groupes de praticiens s'attardent à mettre au point des systèmes. Pendant que quelques écoles libres dites "alternatives" naissent ici et là au primaire, ailleurs dans quelques polyvalentes, on institue l'enseignement individualisé (rythme individuel), de plus en plus programmé, supporté par une planification par objectifs, inspiré et se rapprochant de plus en plus du behaviorisme, basé sur la notion d'efficacité et de scientificité. On a l'appui d'"Une pédagogie scientifique" de Skinner et les Bloom, Gagné et autres pour justifier l'approche proposée.

C'est dans ce courant que s'inscrivit à ce moment le développement d'une didactique générale, à l'UQAM en particulier, basée sur une approche systémique défendue sous le couvert de la scientificité. Dans ce cas on a tendance à concevoir la didactique au singulier. Ailleurs, on développe des didactiques particulières d'une discipline et même une didactique particulière à l'intérieur d'une même discipline. C'est encore le cas vers 1975-80, à l'Université Laval, où de façon presque dogmatique et opposée, on offre un cours de didactique de l'histoire locale à côté d'une approche de l'enseignement de l'histoire par la méthode inductive. Y a-t-il une vérité en didactique? Anna Bonboir répond bien à la question quand elle écrit:

> "Si chacun de ceux qui projettent de tenter une intervention pédagogique en fonction de sa vision du monde - une préférence pour telle ou telle théorie du développement actuelle, (un regroupement entre les théories ne semble pas possible), le temps n'est pas encore venu pour une adhésion à tel ou tel programme unique particulier."[3]

Il semble beaucoup plus sage de voir la didactique sous deux volets: d'une part on peut en donner une définition générale, à savoir qu'elle est une science qui permet à un enseignant de rechercher la plus grande cohérence pédagogique possible "(degré d'accord qui existe entre ce que l'on pense et ce que l'on fait)"[4]; d'autre part, la décision ou le type de décision de l'action pédagogique peut s'appeler didactique appliquée.

DEUX VISIONS DE LA DIDACTIQUE

La profession de didacticien n'apparaît même pas dans le code des professions encore en 1975. On présente la

didactique comme une "science humaines appliquée à la planification des apprentissages"[5]. Il faut noter que cette définition s'insère dans le vocabulaire de base de l'approche systématique de la didactique. C'est dans la revue "Prospective", vol. 9, n° 2, d'avril 1973, qu'on retrouve la synthèse de la réflexion sur le sujet. Ce numéro spécial s'intitule d'ailleurs "Aspects de la didactique".

Dans quelques pages consacrées au vocabulaire de la pédagogie, Ulric Aylwin recense cinq définitions de la didactique:[6]

- La didactique, pour Aebli (1951), est une science auxiliaire de la pédagogie, relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle notion (vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 3e édition, 1965).
- Partie de la pédagogie qui a pour objet l'enseignement (Lalande).
- Se dit de l'art d'enseigner (Quillet).
- L'art d'enseigner (Robert).
- Technique ou art de l'enseignement. Étude des méthodes d'enseignement (Foulquié).

Devant un concept si peu discriminé, il n'est pas surprenant que le terme didactique soit devenu surtout un qualificatif qu'on accole plus ou moins pompeusement à tout ce qui touche à la réalité de la classe: matériel didactique, volumes didactiques, approche... méthode... procédé... etc.

Bernard Jasmin (U.L.) affirme que "la didactique est fondamentalement une réflexion sur une discipline en vue de son enseignement"[7]. Il donne une place de premier plan à la discipline enseignée. D'ailleurs tous les textes de ce numéro de "Prospectives" confirment la notion de didactique comme un fait disciplinaire: on oppose diverses didactiques dans l'enseignement du français et on parle même d'une didactique de la littérature. Dans les années 70-80, en histoire, Roger Saucier (U.L.) s'attaque à l'approche chronologique et événementielle et à l'excathédra du cours magistral, en affirmant plutôt que la didactique doit suivre le cheminement des historiens quant à leur problématique et se tourner résolument vers la psychologie de l'adolescent face à l'histoire[8]. Christian Laville et Huguette Dussault-Dumas (U.L.) vont d'une certaine façon dans le même sens en se questionnant sur certains aspects d'ordre psycho-pédagogique: enseigner à quel élève? - Comment enseigner? Ils posent aussi le problème de la discipline elle-même: quelle histoire enseigner?[9] Ils rappellent entre autres les travaux de Piaget dans le domaine de la psychologie et affirment qu'on devrait se rapprocher de la démarche même de l'historien quant à l'approche de la discipline. Pendant ce temps, André Lefebvre (U.M.) prêche pour le pédocentrisme et l'UQAM fonce dans l'étude du milieu.

Ces quelques exemples présentent la didactique au pluriel. D'ailleurs dans la présentation du dossier de "Prospectives", Jacques Laliberté écrit: "Au plan d'une théorie générale, d'autres analyses auraient pu se justifier; au niveau des didactiques particulières et de la praxis, d'autres champs auraient pu être explorés."[10]

De ces réflexions du début des années 70, il semble se dégager une sorte de théorie générale de la didactique, à savoir qu'elle se situe au niveau de l'intervention pédagogique, elle-même constituée de trois pôles principaux: premièrement, on ne met pas en doute que l'intervenant, l'agent principal est l'enseignant; deuxièmement, son intervention consiste à faire passer un objet, la matière; troisièmement, on s'adresse à un sujet, l'élève dont on commence à s'intéresser un peu plus. Cette relation agent - objet - sujet n'est pas très nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est qu'au début des années 70, chacun de ces trois termes commence à être perçu de façon très différente des années antérieures et que les perceptions vont varier selon que l'on se base sur une théorie psychologique plutôt qu'une autre, ou une approche disciplinaire plutôt qu'une autre. D'un côté c'est Piaget, à côté c'est Rogers et ailleurs c'est Skinner; d'un côté l'enseignement de la langue par ses normes et de l'autre par la culture du milieu; ou bien c'est l'enseignement de l'histoire événementielle d'une part et l'enseignement de l'histoire thématique par méthode inductive de l'autre; etc.

Didactiquement, à partir de la théorie générale que l'intervention pédagogique est composée de trois pôles agent - objet - sujet, la diversité des approches disciplinaires jumelées aux différentes conceptions du développement du sujet donne naissance à autant de didactiques particulières: didactique de l'histoire locale basée sur la méthode historique et le développement des facultés telles l'imagination, l'évocation...; didactique de l'histoire thématique par méthode inductive de Hilda Taba...

L'INTERVENTION, PRODUIT DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE

Le rôle de l'intervenant, de l'enseignant, est le centre de l'analyse didactique. Déjà, en 1969 Marc Gagnon, de l'université de Montréal écrit: "enseigner

...DIDACTIQUES...

ce n'est pas autre chose que prendre des décisions"[11]. Anna Bonboir confirme bien cette conception dynamique, quand elle affirme: "...le processus de transformation n'est pas un modelage rigide, mais une communication continue entre les programmes, les maîtres et les élèves"[12]. Dans le numéro de mars 1976, de la revue Pédagogie, on va un peu plus loin. Dans un court paragraphe titré "Réhabiliter la didactique" on écrit: "enseigner est un métier qui s'apprend: c'est tout simplement avoir clairement en vue les finalités de son enseignement, maîtriser la méthode et savoir présenter progressivement les difficultés".[13] C'est le terme finalités qu'il apparaît ici important de retenir. Dans un article sur la théorie de l'action de Parsons,[14] Jean Brossard, de l'université d'Ottawa écrit:

> "Donc l'action pédagogique survient en situation bien délimitée, elle implique un ou des acteur(s) professionnel(s) expert(s) dont les actes se doivent d'être régis par des normes professionnelles acceptables, et implique un investissement intelligent d'énergies professionnelles au service de fins valides et réalisables dans le cadre des contraintes qui caractérisent la situation."

Selon Parsons, l'action pédagogique, constituée d'une série d'actes pédagogiques, doit être planifiée. En fait, le maître, le planificateur, est un délibérateur qui doit décider ce qu'il fera avec quelqu'un qui est et qui devrait être. L'analyse de l'intervenant doit étudier ce qui devrait être fait, ce qui pourrait être fait et ce qui peut être fait pour enfin décider ce qui sera fait. Autant un tel schéma logistique doit guider la construction d'un curriculum, autant l'enseignant maître doit faire le processus, de diverses façons, à chacun des actes pédagogiques qu'il pose. Aux seules notions de agent - objet - sujet que nous avions retenues plus haut, nous avons maintenant les notions de normes, de fins ou finalités. Une constante reste cependant et elle s'enrichit en responsabilités, c'est l'intervenant, l'enseignant, l'instructeur.

LA MISE EN DOUTE D'UNE PSEUDO-SCIENTIFICITÉ DE LA DIDACTIQUE

À ce stade-ci, nous sommes dans l'optique d'un système d'instruction, d'enseignement ou d'éducation avec un intervenant professionnel en contact direct avec les sujets-élèves. On est d'accord avec Parsons qui affirme que même si tout le cognitif peut être planifié dans un système logique, on ne peut ignorer tout le potentiel et la richesse énergétique de la psycho-génétique de l'intervenant en interaction plus ou moins formelle avec celle des acteurs sociaux, ce qui permet l'initiative, la créativité,...

En optant pour une école avec enseignant, on doit être conscient que cela implique un choix de deux grands modèles didactiques dans la conduite de l'intervenant quant à sa décision d'intervention. Premièrement, l'intervenant est en face d'un courant moderne de la didactique, à savoir le courant scientifique traduit dans ce qu'on appelle l'approche systémique. Ce courant veut que comme en sciences, il existe un principe unificateur dans le domaine de la didactique, à savoir qu'on peut fonder expérimentalement l'efficacité de l'intervention. Cette volonté a conduit certains maîtres des sciences de l'éducation à puiser dans le behaviorisme et de là, à faire le plongeon dans le groupe des tenants de l'enseignement par objectifs. Ils pensent pouvoir prouver de façon expérimentale que telle ou telle stratégie, que l'on a éprouvée selon le schéma de la méthode scientifique est apte à développer la réponse attendue pour satisfaire un objectif. Nos programmes actuels sont basés sur cette donnée.

À cet effet, on peut s'interroger au même titre que Bernard Jasmin qui écrit: "Un simple survol de la pensée didactique depuis Rousseau montrerait que la volonté de fonder une didactique rationnelle ou scientifique a toujours été un des problèmes majeurs de la pensée scientifique."[15] C'est ce même Jasmin qui affirme aussi que "la didactique n'existe qu'en rapport avec telle ou telle discipline".[16] Ces réflexions nous amènent à être prudent quant à l'approche scientifique de la didactique.

D'ailleurs, Colette Bouchard et Pierre Angers de l'UQTR, réfléchissant sur le progrès continu, même à partir du texte plus ou moins cohérent de l'Activité éducative (1971), du Conseil supérieur de l'éducation, ont bien vu la dualité de l'approche didactique en écrivant:

> "Deux types de progrès continu: l'un qui est en fonction de la dynamique interne de l'expérience d'apprentissage telle qu'elle est vécue par le s'éduquant; l'autre qui est fonction de normes extérieures au sujet qui apprend ou que l'on instruit. Suivant que l'on opte pour une formule ou l'autre, il s'ensuit un conditionnement essentiel du rapport didactique qui s'établit entre l'élève ou le s'éduquant et entre le maître ou l'agent facilitateur."[17]

Même si on est d'accord avec les deux auteurs quant à la diversité de l'approche didactique, on ne saurait être aussi dogmatique en simplifiant la ques-

tion à un choix de deux réponses. Déjà en 1969, Louis Gadbois de CADRE s'élève d'une certaine façon contre les prêcheurs de la vérité absolue en écrivant:

> "La didactique actuelle, qu'elle soit appuyée sur une pédagogie autoritaire ou naturelle, livresque ou audio-visuelle, de groupe ou individualisée, d'élève-objet ou d'élève-agent, demeure d'une efficacité toute relative au plan des acquisitions intellectuelles."[18]

Louis Gadbois, en mettant en doute tout dogmatisme, se fait presque précurseur des prédicateurs du maître diversifié. En se situant à cette enseigne, on ne saurait faire mieux que citer quelques textes de Anna Bonboir. En réfléchissant à la personnalité du professeur, elle écrit:

> "Comme le montre la pratique du team-teaching, il est du plus grand profit pour les enfants d'être confronté à différents types de maître afin d'apprendre quelque chose de particulier de chacun d'eux, que ce soit l'affection ou la sécurité avec l'un, l'ordre ou l'initiative avec l'autre."[19]

Et au sujet des différentes théories éducationnelles, elle continue:

> "Si chacun de ceux qui projettent de tenter une intervention pédagogique a - en fonction de sa vision du monde - une préférence pour telle ou telle théorie du développement (et dans la situation actuelle, un regroupement entre les théories ne semble pas possible), le temps n'est pas encore venu pour une adhésion à tel ou tel programme unique particulier."[20]

Et elle a bien raison quand elle cite T.K. Davies qui déclare que "l'éducation est devenue une écologie plus qu'une technologie".[21]

CONCLUSION

Si j'ai sorti mes vieilles fiches de "maîtrise" pour construire ce texte sur la didactique, c'est parce que dix ans après les premières versions des nouveaux programmes en application depuis 1983, je ne comprends toujours pas pourquoi on a concocté de tels programmes. Il y en a eu de la réflexion dans les années 70; il y en a eu de la créativité dans les écoles... on a nivelé par le bas et monolithisé la didactique de l'histoire (à tout le moins) dans l'approche magistrale à partir de verbes d'action et de contenus fermés: identifier..., expliquer..., caractériser.

Les créateurs des années 70 le sont encore, mais ils sont bayonnés par les objectifs et ils sont malheureux. Les jeunes sont obligés de limiter leur enthousiasme pour l'histoire et son enseignement. Le cahier d'activités a remplacé la créativité. Que s'est-il passé en réflexion didactique de l'histoire depuis dix ans? ◆

(1) Bonboir, Anna. Une pédagogie pour demain, Paris, PUF, 1974, p. 47.

(2) Voir le rapport Parent, dans Prospective, vol. I, n° I, mars 1965, pp. 27-28.

(3) Bonboir, Anna. op. cit., p. 104.

(4) Samson, Lucie et Al. À la recherche d'une cohérence pédagogique, dans École Coopérative, n° 25, mars 1974, p. 11.

(5) Tiré d'un document policopié (1976) remis lors d'une session d'animation sous l'égide de Renald Legendre, UQAM.

(6) Aylwin, Ulric. Vocabulaire de la pédagogie, dans Prospective, vol. 9, n° 2, Montréal, avril 1973, p. 63.

(7) Jasmin, Bernard. Problématique possible de la didactique, idem, p. 68.

(8) Saucier, Roger. Crise de l'enseignement de l'histoire, idem, p. 108 et suites.

(9) Laville, Christian et Dussault-Dumas, H., En didactique de l'histoire; un siècle ou deux de recherches pour un an ou deux, idem, p. 112 et suites.

(10) Laliberté, Jacques. Liminaire, idem, p. 55.

(11) Gagnon, Marc. La formation des maîtres, dans Prospectives, vol. 5, n° 5, p. 281.

(12) Bonboir, Anna. Une pédagogie pour demain, Paris, PUF, 1972.

(13) Wallon, Denis. Progressisme et pédagogie, dans Pédagogie 3, mars 1976, p. 31.

(14) Voir revue des sciences de l'éducation, vol. III, n° 1, hiver 1977.

(15) Jasmin, Bernard. Problématique possible de la didactique, dans Prospectives, op. cit., p. 59.

(16) Idem.

(17) Angers, Pierre et Bouchard, Colette. Qu'est-ce que le Progrès continu? Idem, p. 55.

(18) Gabdois, Louis. De l'étude des relations humaines, comme valeurs opposées dans l'école, Prospectives, vol. 5, n° 5, op. cit. p. 309.

(19) Bonboir, Anna. Une pédagogie pour demain, op. cit., p. 34.

(20) Idem, p. 104.

(21) Idem, p. 22.

UN AUTHENTIQUE INSTRUMENT D'APPRENTISSAGE, SOUCIEUX DE FORMER AUTANT QUE D'INFORMER

LOUISE CHARPENTIER
RENÉ DUROCHER
CHRISTIAN LAVILLE
PAUL-ANDRÉ LINTEAU

NOUVELLE HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

MAINTENANT : DEUXIÈME ÉDITION (1990)

- Mise à jour des documents et statistiques
- Illustrations couleur
- Cahier d'activités entièrement renouvelé; corrigé avec réponses couleur

CEC

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

Enseigner l'histoire en classe multi-ethnique - (I)

Par: **Robert Martineau**
Conseiller pédagogique, CECM

L'article qui suit constitue la première partie d'une synthèse d'un certain nombre de recherches, de réflexions et d'expériences relatives à la problématique de l'enseignement, et particulièrement de l'enseignement de l'histoire, dans des groupes-classes composés d'élèves aux origines ethniques et culturelles diverses.

Il faut se rappeler que si nous vivons cette situation depuis quelques années dans plusieurs de nos écoles, les enseignants et enseignantes de certaines villes des États-Unis, du Canada-anglais et d'Europe oeuvrent dans ce contexte pluri-ethnique depuis des dizaines d'années.

Il existe conséquemment toute une littérature évoquant des expériences, rapportant des résultats de recherches et des réflexions qui, sans nécessairement s'appliquer intégralement à la réalité actuelle de nos écoles, peut sans doute alimenter notre nécessaire démarche vers une meilleure adaptation de notre enseignement à ce nouveau contexte.

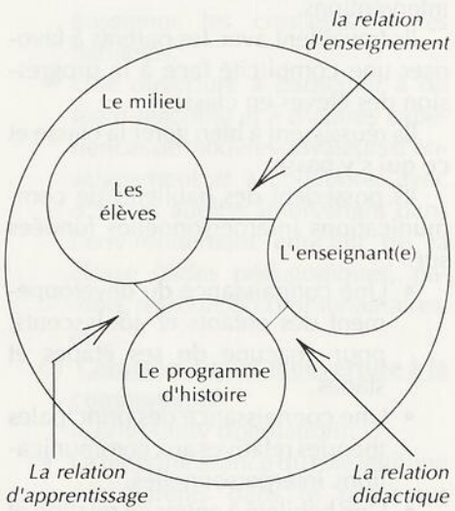
L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Les professeurs d'Histoire qui enseignent en classe multi-ethnique ont en maintes occasions évoqué les difficultés rencontrées auprès de leurs groupes et plusieurs ont souhaité pouvoir échanger avec des collègues et être alimentés en ce sens, afin de pouvoir assurer la progression de tous les élèves dans le meilleur climat d'apprentissage possible. Ils constataient en quelque sorte que ce contexte d'apprentissage comportait suffisamment de spécificité pour en tenir compte et y adapter leur enseignement.

Adapter l'enseignement, nous dit Legendre, est un

"Processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels."

Où intervenir, dans une telle perspective, quoi adapter? Nous nous servirons ici du modèle d'analyse d'une situation pédagogique que nous fournit la didactique pour tenter de situer des interventions possibles. En fait, ce qui se passe en classe multi-ethnique d'Histoire met en interrelation trois éléments: un professeur, des élèves et un programme d'apprentisage (une matière ou une discipline). Chacune des relations peut être aussi le lieu d'un regard critique:



Le lecteur trouvera dans les lignes qui suivent, une synthèse de recherches et d'expériences rapportées dans des revues et ouvrages récents sur la question. Elles sont regroupées dans six sections correspondant à autant de lieux ou de pôles d'intervention possibles dans une perspective d'adaptation de son enseignement.

1) Les élèves
2) L'enseignant(e)
3) Le programme d'histoire
4) La relation didactique
5) La relation d'enseignement
6) La relation d'apprentissage

1) LES ÉLÈVES

Les auteurs rappellent en premier lieu que ces élèves sont des adolescent(e)s, quelle que soit leur origine culturelle ou ethnique, et qu'ils sont en période de recherche personnelle, de besoin d'expression de soi, d'apparente opposition aux valeurs de l'adulte.

C'est aussi un âge où les jeunes ont tendance à dissimuler leurs sentiments et à les contrôler.

En contrepartie, le jeune essaie davantage de dévoiler ce qu'il pense, de communiquer ses opinions, ses perceptions, ses croyances, en autant qu'il en a l'occasion. Les discussions et les échanges prennent donc pour lui une grande importance. L'adolescent peut aussi se montrer hostile et rebelle au milieu scolaire, particulièrement s'il ne s'y sent pas chez lui et accepté.

L'adolescent est généralement avide d'informations qui sont en relation avec sa vie, qui est l'un des principaux centre d'intérêts.

En ce qui concerne ses relations avec les professeurs, l'adolescent gardera l'attitude qu'il a envers l'école. Plusieurs ont expérimenté un enseignement de qualité inférieure dans leur pays d'origine et doivent s'adapter, en plus de tout le reste, à un niveau d'apprentissage et des méthodes pédagogiques différents.

Comme c'est un instable au plan des sentiments, toutes les raisons seront bonnes pour ne pas aimer un professeur, et pour l'aimer aussi.

L'adolescent construit sa personnalité d'après ses idées et idéaux personnels, mais aussi d'après ce que les autres pensent.

Anne Morelli (1986) constate que plusieurs élèves s'enferment dans leur culture, se replient sur leurs origines et font barrage à l'enseignement du prof, tant qu'un "pont" n'est pas établi entre "leur univers" et celui du professeur.

...CLASSE MULTI-ETHNIQUE...

Gifford et Gillet (1986), dans un article relatif au contexte multi-ethnique des écoles, en font ressortir l'impact quant aux élèves:

- L'intégration scolaire des élèves est difficile quand un nombre important de membres d'un même groupe culturel est concentré dans un même lieu.
- Quand une telle concentration n'existe pas, on retrouve un autre problème, celui de l'isolement individualiste.
- La présence d'étudiants "ethniques" augmente la tendance à la formation de sous-groupes et de "cliques".

Ils constatent que plusieurs arrivants sont mal préparés au travail académique. Certains originent de pays reculés et de cultures à dominante orale. Le lieu physique de l'école et l'usage régulier d'un crayon et d'une langue qui n'est pas la leur est problématique.

Plusieurs étudiants conservent des réflexes, réactions et perceptions issus du contexte politique de leur pays d'origine et s'adaptent difficilement au nouveau contexte politique (cf libertés, démocratie, etc.).

2) L'ENSEIGNANT(E)

Karen Mock (1983), dans un article fort intéressant, a fait une synthèse des recherches relatives aux caractéristiques du professeur efficace (Successful multicultural teacher) en classe multi-ethnique. Voici les grandes lignes de ses conclusions:

A) **Au niveau des attitudes:**

Les profs qui réussissent le mieux adhèrent en général, à un certain nombre de valeurs de base importantes dans un contexte d'apprentisage multi-ethnique:

- Ils valorisent l'égalité, la variété et le changement.
- Ils valorisent le partage, la liberté de choix, le concept de citoyenneté, les droits et libertés et les libertés civiles.
- Ils s'assurent que tous les enfants développent une estime de soi et de la fierté de leur héritage culturel tout en apprenant que le multiculturalisme est un aspect global et très valorisé de la vie canadienne.

B) **Au niveau des habiletés générales d'enseignement:**

Ils réussissent à maintenir un climat sain et sécurisant dans la classe.

Ils ont une grande sensibilité interpersonnelle.

Ils planifient de façon rigoureuse leurs interventions.

Ils travaillent avec les parents à favoriser une complicité face à la progression des élèves en classe.

Ils réussissent à bien gérer la classe et ce qui s'y passe.

Ils possèdent des habiletés de communications interpersonnelles fondées sur:

- Une connaissance du développement des enfants et adolescents, pour chacune de ses étapes et stades.
- Une connaissance des principales théories relatives aux communications interpersonnelles.
- Une habileté à entrer en relation et à interagir avec des enfants (empathie, respect, implication personnelle, capacité à décoder les "messages" des enfants, etc.).
- Une habileté à entrer en relation et à interagir avec les autres membres du personnel et avec les parents (spontanéité, clarté, empathie, respect, implication personnelle, articulation).

Le professeur efficace en contexte multi-culturel est pleinement engagé à comprendre le "background" individuel, les habiletés et les besoins de tous les enfants de sa classe, et il tient compte de cette connaissance dans ses stratégies d'enseignement et sa planification afin de maximiser l'apprentissage.

Non seulement il "tient compte de la diversité culturelle" et n'élimine pas la différence, mais il construit son enseignement sur et à partir de cette diversité qu'il considère comme un "plus", une force pour sa classe et la société canadienne en général.

Plusieurs auteurs font référence à l'échelle de Maslow (besoin physiologiques, sécurité, besoins sociaux, estime de soi, besoin d'actualisation) et constatent qu'elle s'applique aussi aux élèves des minorités dans nos classes: les carences des élèves dans les stades inférieurs doivent être pris en compte dans la planification des situations et stratégies d'apprentissage d'une façon ou de l'autre. ("Si les enfants se sentent menacés, malaimés ou dévalorisés, sentent qu'ils n'ont pas de place dans cette classe, s'ils sentent que même le professeur est indifférent à leur endroit, ils ne peuvent absolument pas développer l'estime de soi nécessaire à leur progression vers le succès des apprentissage.")

Le professeur efficace est capable de dépasser sa propre culture et rejoindre socialement et psychologiquement les réalités de plusieurs cultures. Ses attentes face aux élèves ne sont pas stéréotypées.

Dans la mesure où le professeur est plus au fait de la composition de sa classe, de sa configuration et des individus qui la composent, celui-ci se doit d'ajuster ses attentes, d'accepter différents niveaux de participation, différents types de réactions, de comportements, etc...

Mallea et Young (1980) ont inventorié **les outils d'un prof efficace en contexte multiculturel** (canadien):

A) **Caractéristiques personnelles:**

- La conviction que le pluralisme culturel est une orientation valable de la société canadienne.

- Un engagement face à cette orientation.
- La reconnaissance que, dans le passé, les minorités culturelles ont été regardées comme inférieures face à la culture dominante et que cette situation a contribué au développement d'une "image de soi" négative chez plusieurs enfants de ces minorités.
- Un engagement à mettre en valeur une "image de soi" positive chez les enfants des minorités.
- Un respect pour les enfants culturellement différents et la culture qu'ils apportent à l'école.
- Une conscience du fait que les différences culturelles et linguistiques sont des différences individuelles positives.
- Une confiance dans les enfants des minorités culturelles et dans leur capacité à apprendre.
- Une croyance dans sa propre capacité à contribuer à un projet éducatif multiculturel (multicultural program).
- Une volonté d'apprendre davantage à propos de l'éducation "multiculturelle".
- La souplesse dans la relation humaine et l'habileté à contribuer et à partager des idées.

B) **Caractéristiques professionnelles:**

- Une expérience réelle dans un environnement scolaire multiculturel.
- La connaissance de domaines reliés à l'éducation bilingue ou multiculturelle (français ou anglais langue seconde, par exemple).
- Une certaine connaissance de la langue ou des dialectes de la population cible.
- Une conscience des implications (du rôle) de la culture dans l'apprentissage.
- Un intérêt à continuer à chercher de meilleurs moyens pour rejoindre les élèves de cultures différentes à l'école.
- L'habileté à adapter du matériel afin de le rendre "culturally relevant" et à élaborer des programmes d'études signifiants en ce sens.
- Une connaissance des résultats de la recherche en éducation multiculturelle et de la pertinence de cette recherche.
- Un engagement face aux objectifs d'un projet éducatif multiculturel.
- Une facilité à appliquer des approches modernes (nouvelles) pour enseigner les concepts et les habiletés.
- Une ouverture à participer à du *team-teaching* et à d'autres expériences de modèles novateurs d'enseignement et à collaborer avec d'autres adultes intervenant dans l'environnement éducatif de la classe (aides pédagogiques, parents, ressources communautaires, etc.).

C) **Caractéristiques d'ouverture à la communauté**
(Community orientation):

- La reconnaissance du rôle légitime des parents dans le processus éducatif.
- Une ouverture à participer à une variété d'activités de communautés minoritaires.
- Une volonté d'impliquer les parents des communautés minoritaires et les résidents de la communauté dans les programmes de la communauté scolaire.
- Une compréhension de la dynamique interne de la communauté minoritaire.
- Une ouverture à recevoir des avis ("guidance") et un support de la communauté minoritaire relativement aux besoins spécifiques de leurs enfants.
- Des habiletés à cautionner des projets et programmes de services à la communauté ou à une communauté cible.
- Une authentique sensibilité aux attentes et aux besoins des communautés minoritaires que l'école dessert.

Morisson (1980), dans une autre recherche, identifie ce qu'il nomme les trois caractéristiques d'une personnalité trans-culturelle:

A) **La capacité d'adaptation psychoculturelle:**
Capacité de se référer, sans ses rapports avec autrui, au vécu expérienciel de ceux-ci (culture, valeurs, attitudes) plutôt qu'aux prédispositions d'une culture spécifique.

B) **Ouverture au changement personnel:**
Être dans un état de continuelle transition, recréant constamment son identité personnelle plutôt que de la protéger et de la défendre constamment.

C) **La conscience critique:**
(critical awareness)
Un esprit critique et "explicatif" débridé des conventions culturelles, n'acceptant jamais totalement les attentes d'une culture particulière tout en étant conscient du conditionnement qu'apporte la culture chez l'individu.
Conséquemment, une propension à s'engager vers les points de convergence (similarities) chez les enfants tout en maintenant un engagement aussi solide face à leurs différences.

Dans une recherche faite en 1978, **Lewis** fait ressortir les points suivants chez le professeur efficace en milieu multi-ethnique:

- La capacité de sortir de lui-même dans ses interactions interperson-

...CLASSE MULTI-ETHNIQUE...

nelles afin de mieux comprendre le point de vue de l'autre personne.
- La capacité d'investir davantage dans le comment et le quoi de ce qu'il y a à faire plutôt que dans le pourquoi.

Mayes et Commenou (1978) constatent que même si le professeur a une bonne information relative à la culture des enfants, établit une bonne communication et possède du bon matériel interculturel, il peut provoquer des perceptions négatives en imposant ses propres valeurs aux étudiants ("Le degré de tolérance à l'endroit de la différence est directement proportionnel au degré de conscience de ses propres "carcans" culturels").

Dans cette optique, leur recherche leur a fait identifier les attributs du professeur efficace en milieu multi-ethnique:
- Il comprend comment la perspective culturelle et ses limites affectent la relation enseignement-apprentissage et qu'il faut explorer ces limites sans cesse.
- Il crée et favorise une atmosphère dans laquelle les différences culturelles peuvent être explorées et comprises.
- Il sollicite l'expérience culturelle des étudiants et des parents de façon à introduire dans le curriculum d'authentiques perspectives interculturelles.
- Il s'ajuste avec souplesse et s'accommode de styles d'apprentissage variés en construisant sur les "forces des élèves" et en évitant les jugements précipités et les étiquettes culturellement inappropriées qui peuvent être accolées aux élèves.
- Il porte un regard critique sur les outils d'évaluation (diagnostiques) de telle sorte qu'il questionne constamment leur validité lorsqu'ils sont utilisés avec des personnes de cultures différentes de celles pour lesquelles leurs normes d'élaboration ont été fixées.
- Il comprend, croit, et véhicule l'idée qu'il n'existe pas d'individus "aculturés" (sans culture) ou libérés de toute culture et que chaque culture a son intégrité, sa validité et sa cohérence propre.
- Il étend chez ses élèves leurs connaissances culturelles d'eux-mêmes et leur capacité d'apprécier et de négocier les différences avec les autres.

  En ce sens, il légitimise la perspective culturelle de l'élève d'abord; il l'invite ensuite à s'ouvrir à la perspective culturelle des autres dans leur entourage immédiat; sur cette base, il amène les élèves à cheminer vers une perspective globale et internationale.

Dans une recherche en 1975 sur les professeurs efficaces avec les élèves Esquimaux et les Amérindiens, **Kleinfeld** constate que leur style d'enseignement est en cause:
- C'est celui qui "communique de la chaleur" à travers des messages non-verbaux et offre une grande quantité d'émotion lorsqu'il sollicite intellectuellement ses élèves.
- Il ne se fait jamais de commentaires directs propres à les embarasser ou les abaisser.

3) LE PROGRAMME D'HISTOIRE

Laville (1985) pose des questions de départ:

Quelle histoire pour quelle minorité?

A) **À qui veut-on enseigner?**
- À tous?
- À l'ensemble des minorités?
- À chacune des minorités avec des contenus et des pratiques pédagogiques spécifiques.

B) **Enseigner quoi?**
- Au Canada, le groupe majoritaire ne forme pas la moitié de la population.
- Les minorités ethniques sont au nombre de 20, sans compter les minorités sociales et économiques.
- Faut-il choisir? Lesquelles? Selon quels critères?
- Y-a-t-il des meilleures que d'autres?

C) **Comment enseigner?**
- À partir de l'histoire de la majorité?
- En retirant les irritants et en introduisant des éléments de leur propre histoire, mais le cadre demeure celui de l'histoire des majoritaires?
- Dans ce cas, les minorités y trouveront-elles un traitement adéquat de leurs particularités, de leurs spécificités historiques et sociales?
- Faut-il alors laisser à chaque minorité le soin d'élaborer et d'enseigner à sa guise sa propre histoire. Quelle fonction fera-t-on jouer alors à cette histoire? Sera-t-elle offensive, défensive?

En Belgique, **Morelli** (1986) et ses collègues travaillent à des aménagements des programmes d'histoire en classe multi-ethnique:

"Le professeur d'histoire qui croit pouvoir donner dans ces classes le même cours qu'ailleurs est confronté à une série de problèmes spécifiques liés tant à l'origine géographique des élèves qu'à leur origine socio-culturelle souvent frustre."

"Le professeur a parfois l'impression de parler à un auditoire totalement indifférent aux problèmes qu'il tente de lui faire saisir. Beaucoup d'élèves étrangers "démissionnent" ainsi totalement tandis que d'autres se replient sur un intégrisme qui se veut repli sur leurs origines. Dans ce dernier cas, les élèves se renferment dans "leur"

culture, font barrage à notre enseignement et contestent les faits que nous leur présentons..."

Nous ne voulons pas créer un cours d'histoire pour les étrangers.

Nous voulons leur donner des portes d'entrée, pour eux signifiantes, afin qu'ils puissent entrer dans nos cours et enrichir ainsi l'approche de l'ensemble des élèves. Notre but est "d'ouvrir le chemin de la réussite" aux élèves d'origine immigrée."

"Notre groupe a fait un relevé pour lequel le champ culturel des cours d'histoire doit absolument s'élargir aux régions d'origine des élèves qui peuplent nos classes."

En novembre 81 avait lieu en Belgique un colloque réunissant des spécialistes de l'immigration et des professeurs d'Histoire. **Nicole Jozic-Hiervaux et Maggy Hodeige** (1982) rapportent ses conclusions relatives au cours d'histoire:

"Le cours d'histoire se doit d'intégrer l'étude de l'immigration afin que les élèves soient capables de:

A) **S'ouvrir sur le monde d'aujourd'hui:**

Cet objectif peut notamment être atteint par:

- L'analyse des situations actuelles dont les élèves belges et étrangers sont à la fois témoins et acteurs.
- L'explication des causes qui provoquèrent ces mouvements de population et la complexité de leurs interactions.
- L'étude et la comparaison d'autres migrations dans le temps et dans l'espace, en mettant l'accent sur les éléments communs à tous les mouvements migratoires et sur les éléments particuliers à telle époque et à tel pays.

B) **Faire preuve d'esprit critique:**

Dans une matière où les stéréotypes abondent, le rôle du professeur sera de fournir aux élèves une information qui permette:

- La réflexion et la confrontation des opinions exprimées.
- La vérification des données par le recours aux sources.
- L'élaboration d'une synthèse reprenant les différents aspects du problème étudié.

C) **Faire preuve de tolérance et de sens relatif:**

L'étude des phénomènes migratoires revalorisera les élèves immigrés(...) et sensibilisera les élèves belges à leurs problèmes.

La découverte de cultures différentes (formes de pensée, croyances, traditions familiales, coutumes alimentaires, etc.) amènera les élèves à sortir de leur cadre de vie habituel. Elle permettra aux élèves belges de mieux admettre ce qui est différent et aux élèves immigrés de se sentir mieux acceptés.

Laville (1985) pose la question des programmes d'Histoire et leur usage légitime possible en classe multi-ethnique:

"On a fréquemment le sentiment que pour arriver à une meilleure compréhension entre les communautés, quelles qu'elles soient, il s'agirait simplement de dispenser des connaissances appropriées. Or d'une part, la preuve n'est pas faite que la simple disposition de connaissances amène forcément des compréhensions positives(...) D'autres part, on peut se demander si une histoire constituées de connaissances à transmettre, même avec une pédagogie adéquate, favoriserait de façon profonde et durable la compréhension entre minorités ou entre minorités et majorités."

"Il n'est pas de respect des différences qui économise l'effort d'analyser et de comprendre la nature des différences et, partant, leur génèse."

C'est largement du respect des différences dont il s'agit lorsque nous parlons de compréhension mutuelle.[27]

Klopfer (USA 1987) présente un modèle de cours d'histoire approprié "qui a pour but de préparer les élèves, tous les élèves, minorités et majorité, à s'insérer dans une société multiculturelle", ce que les États-Unis sont décidément devenus. Son modèle part de l'idée qu'un cours "multiculturel" offre tant aux élèves qu'aux professeurs la possibilité d'apprendre **"de"** et non seulement **"à propos de"** la perspective multiculturelle.

Le contenu et l'approche multiculturels doivent être considérés comme un en-soi et non comme un accessoire imposé par la présence d'une clientèle ethnique, correspondant à la réalité de notre histoire et non seulement à la réalité de la situation présente.

En fait, il propose une relecture de l'histoire en ce sens et l'adoption d'un matériel congruent. ◆ (à suivre)

BIBLIOGRAPHIE:

Klopfer, G., "A Multicultural approach to high school history teaching" , The Social Studies, Nov.-Dec. 1987.

Gifford, B. & P. Gillet, "Teaching in a great age of immigration", Social Education, March 1986.

Legendre, R., "Dictionnaire de l'éducation", Larousse 1988.

Laville, C., "Minorités, compréhension mutuelle et usage de l'Histoire", Cahiers de Clio #84, 1985.

Morelli, A., "Appliquer l'enseignement pluriculturel à l'Histoire", Cahiers de Clio #87-88, 1986.

Mock, K.R., "The successful multicultural teacher", The History and Social Science Teacher, Vol. 19, #2, 1983.

Jozic-Herniaux, & Hodeige, M., "Immigration et Histoire", Cahiers de Clio #71, 1982.

Kleinfield, J., "Effective teachers of Eskimo and Indian students", School Review, 1975, 301-344.

Mallea, J. & Young, J., "Teacher education for a multicultural society", Intercultural Education and Community Development, McLeod K. (Ed), Faculty of Education, Univ. of Toronto, 1980, 87-93.

Mayes, N.H. & Commenou, C., "Teacher Education for cultural awareness", Hoopes, Pederson & Renwick (Eds), 1978.

Les musées et l'histoire nationale: 1- Le Musée de la Civilisation [1]

Par: **Youssef Tadros**
Pavillon Wilbrod-Dufour, Alma

Le Musée de la Civilisation constitue à notre avis sur le plan du thème de la mémoire, une sorte d'histoire racontée. Objectif par objectif, il couvre assez bien tout le programme d'histoire nationale de la 4e secondaire. Évidemment, il était impossible de suivre à la trace toutes les péripéties de ce programme, mais, en gardant une certaine perspective, il semble être suffisamment complet pour intéresser des élèves dont l'âge varie entre 14 et 16 ans. Ce musée est aussi très intéressant sur le plan de la musique et du son: on connaît l'intérêt que portent les jeunes à cet art et le Musée de la Civilisation répond véritablement à cet intérêt en faisant cheminer les visiteurs à travers les divers âges du son et de la musique; ceci se fait dans une thématique qui fait passer les admirateurs de cet art de Caruso à la musique très contemporaine du laser, en passant par la musique de "papa et maman" (soit celle des années '60: rock et coca-cola). Lorque j'ai visité ce musée, j'ai été d'ailleurs estomaqué de l'intérêt manifesté par les jeunes envers, non seulement la musique, mais l'ensemble des thèmes offerts par ce musée.

D'autres thèmes ont retenu mon attention lors de cette visite. Par exemple, celui de "Souffrir pour être belle", même si à première vue, il paraît être quelque sexiste, il permet au jeune de se familiariser avec les outils de torture qui permettaient à sa grand-mère de retenir le coeur de son grand-père. Certains instruments des années '40 tels des séchoirs à cheveux qui ressemblaient à s'y méprendre à des casques tirés du film E.T. permettent aux jeunes filles d'aujourd'hui d'apprécier les délices de leurs propres instruments de torture.

Le thème de la "Révolution Française" a été exploité, car il convenait à l'anniversaire du bi-centenaire de cet événement. Il semble que ce musée suive de près les grands anniversaires de notre époque...

Le thème le plus proche des élèves est celui de l'évolution de la famille. Comme tout le monde le sait, la famille québécoise a suivi l'évolution de la société et les jeunes peuvent avec des photos suivre ces changements et, surtout déterminer à quelle type de famille, ils appartiennent. Le musée offre donc une véritable encyclopédie de la famille, avec photos à l'appui. Le jeune pourra donc comparer ses grands-parents et leur famille à la sienne propre...

Chacun des objectifs du programme - même si cela n'a pas été voulu de façon consciente - a été couvert. On peut suivre facilement notre histoire grâce à des objets concrets. Par exemple, le deuxième objectif (caractériser le peuplement et la vie économique de la colonie) est montré grâce à des instruments aratoires d'époque, tels que des charrues en bois. Parfois, le musée a décidé de lever le voile sur les marginaux de toutes les époques, qu'ils soient rejetés complètement par la société (comme les Témoins de Jéhovah ou les pauvres du temps de la crise). Sur le plan thématique, on assiste parfois à la prise en main par le Québec de ses richesses naturelles, comme par exemple, l'électricité et sa nationalisation: on entend même la voix du René Lévesque de "Point de Mire" ou même du temps de la première campagne référendaire sur l'électricité ou de la deuxième - celle-là plus proche et plus évocatrice d'un passé qui ressemble pour l'adolescent à un hier très présent.

À travers ma visite dans ce musée, j'ai croisé des jeunes adolescents et adolescentes qui avaient vraiment l'air d'apprécier ce qu'ils voyaient et entendaient autour d'eux. J'ai eu la nette impression que le Musée de la Civilisation les rejoignait et leur permettait d'établir un lien entre un cours d'histoire qui, parfois malheureusement, leur semblait "dull" (sic) et une façon nouvelle et agréable de comprendre leur vécu... ◆

[1] Il s'agit du Musée de la Civilisation de la ville de Québec.

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

Roy Medledev,
"Le Stalinisme", 1972

Évaluer pour faire apprendre - (I)

Par: **Clément Robillard**
Service des Études, CECM

N.D.L.R.
Dans un premier article, l'auteur fait part de quelques considérations théoriques sur le modèle d'évaluation présentement en vigueur dans la plupart des écoles et sur l'importance, pour les enseignant(e)s, les élèves et l'apprentissage des programmes d'études en histoire, de modifier notre façon d'évaluer afin d'intégrer la démarche d'évaluation au processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans un deuxième article, un exemple d'instrument d'évaluation formative développé pour le programme d'histoire nationale sera présenté.

Depuis très longtemps l'évaluation des élèves est affaire de notes..On évalue pour mettre une note, faire un bulletin, informer les parents, les directeurs d'écoles et les autres administrateurs. À la fin de l'année, nos élèves sont évalués par un examen ministériel qui sanctionne ou ne sanctionne pas les études des élèves. On évalue aussi pour motiver l'élève, l'amener à travailler: la note c'est sa paye.

Dans cette perspective, la mesure du rendement des élèves se fait par une foule de petits tests, de contrôles, de récitations, de travaux, etc. Chaque petit test, contrôle ou récitation compte pour 10, 15, 20, ou 25 points peu importe. En fin de cycle, on additionne, multiplie, pondère et modère toutes ces petites notes pour obtenir une note finale. Cette note est immortalisée par le bulletin scolaire et transmise à l'élève.

Que vaut cette note? Est-elle objective? N'est-elle pas l'empreinte d'un certain arbitraire qui peut être nuisible au cheminement des élèves? Qu'en est-il des valeurs de justice et d'égalité qui sont à la base même de la politique ministérielle d'évaluation pédagogique. Le droit de l'enfant, non seulement à l'éducation mais à la réussite, nécessite que l'on interroge les façons d'évaluer le travail scolaire des élèves.

Le concept d'évaluation formative existe depuis une vingtaine d'années. La plupart des programmes d'études font de l'évaluation formative le pilier de la démarche évaluative. Comment se fait-il que ce type d'évaluation n'ait pas connu davantage de développement? Tous les enseignants ont entendu parler d'évaluation formative mais toujours par opposition à l'évaluation sommative. C'est très simple disent les théoriciens: "l'évaluation formative, c'est tout ce que n'est pas l'évaluation sommative". Il n'y a pas lieu ici de définir et de traiter des aspects théoriques de l'une ou l'autre. D'ailleurs les développements relatifs à l'évaluation sont restés trop longtemps au stade théorique.

Le caractère fondamental de l'évaluation formative repose sur le lien existant entre la démarche d'apprentissage et l'évaluation. Dans une perspective formative, le rôle de l'évaluation n'est pas de noter et de classer les élèves mais de les faire cheminer, de les guider et de les soutenir dans leur démarche d'apprentissage. L'évaluation formative ne fait pas un drame de l'erreur de l'élève; au contraire l'erreur est considérée comme une source riche d'informations sur le processus cognitif de l'élève. L'erreur est un signal lancé à l'enseignant(e) et ce signal peut avoir plusieurs sens. L'instrument d'évaluation utilisé doit donc permettre à l'élève et à l'enseignant(e) de saisir immédiatement ce qui fait défaut afin de le corriger au plus vite. L'évaluation formative ne compte pas au bulletin puisque l'apprentissage n'est pas fini. Il est injustifié de comptabiliser une évaluation prise pendant l'apprentissage. C'est justement un avantage marqué offert par l'évaluation formative de permettre de corriger le tir pendant qu'il en est encore temps.

Les principes directeurs du programme d'histoire font que les élèves sont appelés à vivre une démarche active d'apprentissage. Cette démarche d'apprentissage repose sur un précepte fondamental de la psychologie génétique qui veut qu'une personne apprend par son activité propre. L'atteinte des objectifs du programme ne saurait se satisfaire ni d'un didactisme ni d'une pédagogie magistrocentrique de la transmission du savoir d'un émetteur qui connaît à un récepteur qui ignore. L'élève doit apprendre à penser, créer, élaborer des idées, s'approprier des concepts nouveaux. L'élève commence par se faire une idée (ou par exprimer cette idée déjà faite depuis longtemps) d'un personnage, d'un fait, d'une notion ou d'une situation historique; en situation d'apprentissage, cette conception va s'élargir pour accueillir et assimiler de nouvelles données; cette conception peut aussi être complètement transformée en vue d'être adaptée à la nouvelle réalité mise à jour. Ainsi le parlementarisme, d'abord conçu par l'élève comme "une manière de parler aux autres", sera devenu, à la fin de la démarche d'apprentissage, "un système de représentation". C'est par son activité propre et en agissant par lui-même sur lui-même que l'élève en arrive à transformer ses conceptions puis à relier, mettre en plan, agencer et gérer ses connaissances anciennes et nouvelles pour créer des modèles et les transférer dans d'autres situations.

Avec l'évaluation formative, l'accent est mis sur la régulation de l'apprentissage. Informer l'élève sur tous les aspects de son apprentissage est la finalité première de l'acte d'évaluation forma-

...FAIRE APPRENDRE...

tive. Informer l'élève signifie qu'il est maître d'oeuvre. C'est une démarche qui vient à l'encontre des us et coutumes en regard justement du rôle accordé à l'élève puisqu'elle oblige la prise en main de l'évaluation par ce dernier. L'autocorrection permet une participation plus grande de l'élève à la vérification de ses apprentissages et une prise de conscience de ses réussites, de ses erreurs et de ses attitudes. Dans cette perspective, l'élève est actif et interroge sa démarche d'apprentissage; il n'est plus passif et dépendant des résultats d'une opération sur laquelle il n'a pas de prise. Dans cette perspective d'information et de rétroaction, l'évaluation est centrée sur l'apprentisage en tant que processus et non sur l'apprentissage en tant que produit fini.

C'est un avantage marqué de cette conception de l'évaluation d'enclencher la participation active de l'élève afin qu'il engage toute sa personne dans la vérification et la critique de ses actes d'apprentissage. Pour intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage et d'enseignement, les théoriciens ont longtemps cru qu'il suffisait de clarifier les fonctions propres à l'évaluation sommative et à l'évaluation formative. Quoique cette clarification ait pu constituer un enjeu à l'implantation de l'évaluation formative, il faut maintenant faire davantage pour faire tomber les obstacles qui se dressent devant l'implantation systématique de l'évaluation formative dans les écoles. Il faut lentement changer nos façons de faire. On ne saurait mettre de l'avant une véritable pratique d'évaluation formative et conserver l'esprit traditionnel de l'évaluation des apprentissages.

Comme le démontre cette longue citation de Jean Cardinet, à la fonction propre de l'évaluation formative correspond aussi une conception de l'enseignement.

> "Il fut un temps où enseigner consistait à parler et étudier signifiait mémoriser. L'évaluation se réduisait dans ce cas au contrôle de l'assimilation. Enseigner aujourd'hui est une tâche beaucoup plus vaste et beaucoup plus complexe qui se résume en deux mots: *faciliter l'apprentissage* des élèves. Le rôle du maître est de varier les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves pour répondre le mieux possible à leurs besoins du point de vue de leur apprentissage. Cette action, comme toutes les activités adaptatrices, implique que l'on définisse un certain nombre d'objectifs, que l'on précise la position de l'élève par rapport à ces objectifs et que l'on détermine en conséquence les activités correctrices. Le résultat de cette intervention doit alors être évalué, de façon que l'on puisse déterminer une nouvelle série de corrections adaptatives. Dans cette conception de l'enseignement, l'évaluation est le guide de l'action. De sa qualité dépend aussi la qualité de l'adaptation de l'élève. Elle n'est plus une activité extérieure à l'enseignement imposée au maître par le système; elle est l'instrument premier de son adaptation continue aux besoins de l'élève. Dans ce contexte, l'évaluation ne porte plus sur la personnalité de l'élève (bon ou mauvais) mais sur un aspect temporaire de son comportement. (Il maîtrise la multiplication des nombres entiers mais pas encore celle des nombres décimaux, par exemple)" (Évaluation scolaire et mesure. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, p. 16). ◆

> ***"...l'aptitude serait une question de rythme d'apprentissage. Plus j'ai d'aptitude, moins j'ai besoin de temps pour acquérir une habileté donnée. Inversement, moins j'ai d'aptitude, plus je dois consacrer de temps à l'apprentissage d'un objectif pour le maîtriser."***
>
> ***Yves Bégin***

> ***"Le problème de l'action éducative est (...) celui des moyens donnés à un enfant pour développer à son rythme ce qui est déjà en lui."***
>
> ***Jean Epstein***

L'école d'aujourd'hui et le "village planétaire" (1)

Par: **Simon Durivage**
Journaliste, Radio-Canada

N.D.L.R.
Nous remercions monsieur Simon Durivage de nous avoir permis de publier ce texte dans nos pages.
La reproduction en est interdite sans le consentement de l'auteur.

Vous ne le saviez sans doute pas, mais j'ai été, pendant deux ans, au milieu des années '60, juste avant d'aller poursuivre mon métier d'éducateur à la radio et à la télévision, éducateur dans vos écoles. J'étais "bouche-trou"; on appelait cela "professeur suppléant", à 18$ par jour, les jours où l'on m'appelait...

J'y ai eu beaucoup de plaisir, j'y ai appris les rudiments de la communication, de l'art de convaincre, d'écouter et d'être écouté, et je garde un excellent souvenir du contact direct que permet l'école. J'ai toujours dit, d'ailleurs, que si une année, on ne m'offrait pas de contrat à la télévision, c'est dans une classe que j'aimerais être, car nos deux métiers se ressemblent à plus d'un titre.

La seule différence, c'est que j'ai davantage l'habitude aujourd'hui de dire ce que j'ai à dire en cinquante secondes plutôt qu'en cinquante minutes.

Mais j'éprouvais, je me souviens, une énorme frustration quand je revenais d'une de ces écoles. C'est que nulle part, dans aucune matière, on n'étudiait, on n'analysait, on ne cherchait à comprendre les grands événements contemporains; ceux qui font l'actualité. On était en pleine révolution tranquille au Québec, le Président Kennedy venait d'être assassiné, Nikita Kroutchev, le Gorbatchev de l'époque, venait d'être limogé, le Marché Commun européen prenait forme, les produits japonais commençaient à nous envahir, on inaugurait Manic 5, c'était la guerre du Vietnam, le printemps de Prague, on s'apprêtait à marcher sur la lune, et l'école, elle, était dans la lune.

L'école n'est pas là pour cela, me disait-on. Elle est là pour former l'esprit, développer l'individu, donner des outils aux élèves pour qu'ensuite ils puissent faire les liens avec la réalité, s'orienter, choisir une carrière ou un métier. L'actualité, me disait-on, c'est l'affaire des journaux, de la radio, de la télévision.

Je suis heureux de constater que le ministère de l'Éducation ait développé, depuis, un programme de sciences humaines qui aborde de façon intéressante, sur papier, les réalités géographiques, sociales, économiques et politiques de notre monde d'aujourd'hui. J'ai parcouru le curriculum de la CECM, et j'ai pu constater que nous sommes à des lieues des années '60. Je suis peiné de voir, toutefois, que ce survol du monde contemporain est optionnel en cinquième secondaire... et peu fréquenté!

C'est d'autant plus dommage que le monde tout entier à une influence de plus en plus pénétrante sur nos vies. La télévision, puis les satellites nous ont sortis de nos villages. Je ne sais pas si vous avez vu la semaine dernière au "Point" ce remarquable document de la télévision française sur l'envolée du cosmonaute Jean-Loup Chrétien, à bord d'un vaisseau spatial soviétique. Il nous permettait de voir deux choses: la fragilité de notre planète et l'absence totale, depuis là-haut, de frontières entre les pays.

C'est même grâce à eux, la télévision et les satellites, que peu à peu l'URSS et les pays d'Europe de l'Est ont été informés par les images qu'ils recevaient de l'Occident et qu'on ne pouvait quand même pas toutes brouiller, que notre monde, notre démocratie, notre bien-être matériel, étaient enviables. C'est aussi grâce à la radio et à la télévision, même clandestines, que les roumains ont appris que le monde entier était derrière eux dans leur désir de se débarrasser de Nicolai Ceausescu. C'est la goutte d'eau qui a fait déborder le vase de leur exaspération.

Quand je suis allé à Moscou et à Berlin, il y a deux mois, et que je demandais pourquoi tous ces bouleversements arrivaient maintenant et avec une telle rapidité, tous mes interlocuteurs citaient la pénétration des images de l'Occident, comme cause importante de la dégringolade du communisme et de la poussée libératrice.

Je me souviens aussi, il y a deux ans, nous étions allés en reportage à Tbilissi, en Georgie soviétique. Tous les soirs, au bar du sous-sol de l'hôtel, il y avait trois ou quatre georgiens qui regardaient des films sur cassette à la télévision. Des films de Rambo. Un soir, je me suis décidé et je leur ai demandé comment ils pouvaient s'amuser à regarder des images aussi violentes et aussi décadentes. Et ils m'ont répondu: "On s'en fiche de la violence. Ce n'est pas cela qu'on trouve intéressant. C'est la franchise des gens, l'anti-conformisme des américains, les belles voitures et les belles piscines. C'est cela qu'on aime. Il n'y a rien de tout cela ici!".

Comme quoi Marshall McLuhan n'avait pas si tort de dire "The medium is the message".

Tout cela pour illustrer à quel point l'évolution des modes de communica-

(1) Texte de la conférence prononcée par monsieur Simon Durivage au Colloque de l'Association des Cadres de la CECM, le 11 janvier 1990.

..."VILLAGE PLANÉTAIRE"...

tion à défoncé les frontières. À quel point, surtout l'évolution des communications a un impact formidable sur nos connaissances, sur notre éducation, sur nos vies. Pensez seulement qu'ici nous passons 44% de notre temps libre à regarder la télévision. Une trentaine d'heures par semaine. Quatre heures par jour. Davantage encore pour les jeunes qui passent autant de temps devant le petit écran que sur les bancs d'école.

Pensez que les vidéo-cassettes n'existaient même pas il y a dix ans et qu'aujourd'hui la moitié des familles ont un magnétoscope. Pensez que la télévision payante non plus n'existait pas en 1980. Qu'aujourd'hui il y a des chaînes continues d'information - malheureusement en langue anglaise seulement.

Pensez qu'on peut regarder les nouvelles américaines, canadiennes et même françaises, depuis peu, grâce à TV 5. C'est-à-dire non seulement savoir ce qui se passe en France, mais voir aussi comment nos cousins européens perçoivent le monde du bout de leur lorgnette. On ne se contente plus d'ailleurs de regarder la télévision. On joue avec. On peut aujourd'hui choisir ce qu'on veut voir, enregistrer ce qu'on n'a pas le temps de voir, garder ce qu'on veut revoir.

Je sais, pour avoir conversé, ces jours derniers, avec quelques directeurs d'école, que cette compétition préoccupe certains enseignants, et que plusieurs cherchent à rendre complémentaire plutôt que concurrentielle cette autre forme d'éducation qu'offre la télévision. Il y a sûrement là matière à approfondir nos réflexions. L'école est à la maison. Le monde est dans notre salon. Il y est même d'heure en heure, grâce aux satellites. Nous sommes à l'ère de l'instantané. La télévision, l'ordinateur ont leur pédagogie propre; une pédagogie attrayante, spectaculaire, riche, qui fait pâlir le manuel; le manuel qui demeure la base de la pédagogie scolaire. Fast-food que la télévision? Peut-être parfois. L'instantané, le vidéo-clip ont tendance à "tourner les coins ronds". Bien sûr, on ne dit pas autant de choses en deux minutes qu'en dix minutes. Mais la question qu'on doit se poser, c'est: faut-il dix minutes pour les dire? Cela fait partie aussi de l'évolution des modes de communication. Il ne fait pas de doute que la quantité d'informations qui nous parviennent nous oblige parfois à aller à l'essentiel si nous voulons vous les transmettre. Je préfère, quant à moi, qu'on me parle d'un événement pendant deux minutes si c'est tout le temps dont on dispose, qu'on ne m'en parle pas du tout. Au moins, je sais que tel ou tel événement s'est produit, que nous faisons face à tel ou tel problème, que telle ou telle décision a été prise. Il y aura toujours d'autres moyens pour me renseigner davantage si je veux en savoir plus.

Il y aura "Le Point" et autres émissions du même genre pour commenter, analyser, approfondir la nouvelle; le fax pour me la confirmer instantanément par écrit, l'ordinateur pour l'emmagasiner, la traiter, la comparer et même en faire une thèse un jour.

Mais il y aura surtout une formidable machine, le cerveau humain, pour digérer toutes ces informations, toutes ces connaissances, tous ces apprentissages, comme vous dites en éducation, et faire de moi un homme meilleur parce que plus informé.

En d'autres mots, je me demande si l'école n'est pas un peu paresseuse. Je me sens téméraire, un tantinet insolent de vous dire cela si crûment, d'autant plus que mon expérience dans le milieu scolaire est bien mince; mais j'ai trop vu d'exemples, de preuves, depuis quinze ans que je fais de la télévision "éducative", de la capacité illimitée de notre cerveau à apprendre et à comprendre pour ne pas poser la question: mettons-nous la barre assez haute? Vous savez, nous aussi au "Point", tous les matins nous nous posons la question. La réunion du Comecon à Moscou, le procès de Noriega, les fluctuations de l'économie canadienne, la crise des pêches dans les Provinces Atlantiques, est-ce que cela intéresse les gens? Veulent-ils qu'on leur en parle? Et nous finissions toujours par nous dire oui, ça intéresse les gens. Tout dépend de la façon dont on va aborder le sujet, même le plus terne. Et nous le faisons, avec des moyens cent fois inférieurs à ceux de nos concurrents américains, mais nous le faisons parce que nous savons, comme vous, que nous n'avons pas le choix. Nous sommes une toute petite société, l'appendice d'une super-puissance. Nous sommes condamnés à faire plus avec moins. Je ne vous dirai pas que c'est toujours facile, que nous n'aimerions pas avoir davantage et de meilleurs outils de travail. C'est exactement comme pour vous, éducateurs. Nous devons soutenir l'intérêt. Chez vous cela se mesure en termes de "décrochage", en termes d'"analphabétisme fonctionnel", en termes d'adéquation entre la formation et les besoins de main-d'oeuvre; chez nous, cela se mesure en cote d'écoute.

Avons-nous, tous, cette soif de culture générale, ce besoin de connaître, d'être les meilleurs?

Moi je dis: pas assez. Comme société. On est six millions; on devrait se parler davantage.

J'ai aussi deux adolescents, une fille au cégep, un fils en secondaire 5. Je n'échange ni plus ni moins avec eux qu'un parent moyen. Comme tous les jeunes à l'école, il y a des matières qu'ils aiment et d'autres moins. Comme tous les adolescents, ils se demandent ce qu'ils vont faire quand ils vont être grands. Et comme tous les parents, je les aide de temps en temps à faire leurs devoirs.

C'est ainsi que je me suis rendu compte que l'an dernier, en secondaire 4, mon fils avait passé pas mal plus de temps à étudier qui avait été Jean Talon que Jean Lesage; qui avait été Pierre Lemoyne D'Iberville que Pierre Elliot Trudeau.

Et cette année, étant donné que, comme trois sur cinq de ses camarades, il a choisi l'option physique au lieu de l'histoire du XXe siècle, nulle part à l'école il n'a été question pour lui des bouleversements historiques qu'a connus l'Europe de l'Est cette année.

Vous rendez-vous compte? La fin d'une époque, le retour à la démocratie de la moitié d'un continent, et rien de tout cela ne lui a été expliqué à l'école. Le mur de Berlin, Ceausescu, Dubcek, je vous jure qu'il m'en posait des questions quand on regardait les "nouvelles" ensemble. Vous me direz qu'il n'avait qu'à choisir l'"option XXe siècle"? Peut-être. Mais je pourrais vous demander en retour pourquoi de tels événements doivent être "optionnels"? C'est un peu la même chose pour l'informatique, optionnelle, elle aussi, aux niveaux 4 et 5. Je sais bien que cette quincaillerie coûte une fortune, qu'elle exige des investissements énormes et que souvent, le temps de l'apprivoiser, elle devient désuète parce que la technologie se modernise constamment. J'imagine aussi qu'il n'est pas facile d'avoir des logiciels didactiques adaptés à la taille d'un si petit marché que le nôtre; je conçois facilement enfin qu'un monde aussi mouvant, celui des ordinateurs, exige beaucoup des professeurs. Mais tant de métiers, tant de professions de nos jours nécessitent l'usage de l'ordinateur. N'y a-t-il pas des moyens originaux, à la mesure de nos moyens financiers et pédagogiques, d'initier tous les étudiants du secondaire à l'usage du clavier? Pouvons-nous prendre exemple ailleurs? Dans les autres provinces, dans d'autres pays? Faisons-nous tous les efforts qu'il faut pour au moins être dans la course avec les autres?

Je ne sais pas si l'école doit avoir cette mission éducative là aussi. Je m'interroge. Mais quand je vois l'objet de votre colloque d'aujourd'hui, et que je vois, comme vous, les frontières politiques, économiques et scientifiques se transformer aussi rapidement, je suis tenté de me dire que oui, l'éducation a la responsabilité de mieux préparer nos enfants à leur rôle d'adulte dans cet avenir plus mouvant que jamais.

Je ne cherche à blâmer personne. Je n'ai aucune prétention. J'ai d'ailleurs parlé de cela avec quelques directeurs d'école qui m'ont dit que de plus en plus leurs professeurs adaptaient leur programme à la réalité d'aujourd'hui, qu'ils illustraient leurs cours d'exemples contemporains, mais que souvent le temps et les outils leur manquaient. On m'a dit aussi que dans certaines écoles, les ordinateurs s'"empoussièraient". Tenez par exemple: je me demande encore, après trente ans que j'y suis passé, comment il se fait qu'aujourd'hui avec les moyens techniques dont on dispose, un jeune québécois francophone, nord-américain de surcroît, ne sorte pas du secondaire parfaitement bilingue, et même avec une connaissance rudimentaire d'une troisième langue? Les scandinaves le font tous; pourquoi pas nous? J'ai vu au Japon une école où l'on enseignait le japonais aux canadiens et aux américains en six mois à raison de quatre heures par jour. Une langue avec trois alphabets dont les 5000 caractères chinois! En une heure, j'y ai appris une vingtaine d'expressions... L'anglais n'est quand même pas du chinois. Et s'il est une hérésie encore pour plusieurs québécois, l'école n'a-t-elle pas aussi pour responsabilité de briser les tabous?

Les frontières tombent, l'Asie et l'Europe nous rentrent dedans, et nous nous privons de faire de nos enfants des citoyens du monde? L'école n'est-elle pas le lieu privilégié pour cela, d'autant plus qu'il est connu depuis toujours qu'on apprend beaucoup plus vite une autre langue quand on est enfant que lorsque l'on est adulte. Encore une fois, nous faisons face à de formidables défis. L'école, je crois, comme la télévision et en complémentarité avec elle, peut et doit les relever. L'ouverture du "bloc de l'Est", par exemple, ne se fera pas à sens unique. Les soviétiques, les roumains, les tchécoslovaques et les autres ne veulent pas que notre liberté et nos gadgets occidentaux. Ils ont certainement des choses à nous apprendre: leurs relations avec le temps, avec les hommes, les femmes et les enfants, leur culture, leur spiritualité pourraient nous être d'un grand enseignement.

Le Japon, la Corée ont sûrement d'autres choses à nous exporter que leurs voitures et leurs appareils électroniques.

Ici-même, les défis sont énormes. Quand on apprend que l'avionnerie Pratt & Whitney, à Longueuil, après avoir reçu 40 000 demandes d'emplois pour 1500 postes à combler, l'an dernier, n'a pu trouver que 1000 candidats valables, il faut se poser des questions.

..."VILLAGE PLANÉTAIRE"...

Quand l'accord de libre-échange avec les États-Unis nous donne un continent comme territoire à couvrir, avec bientôt le Mexique en prime, l'école n'a-t-elle pas là une responsabilité gigantesque mais passionnante d'y préparer nos jeunes?

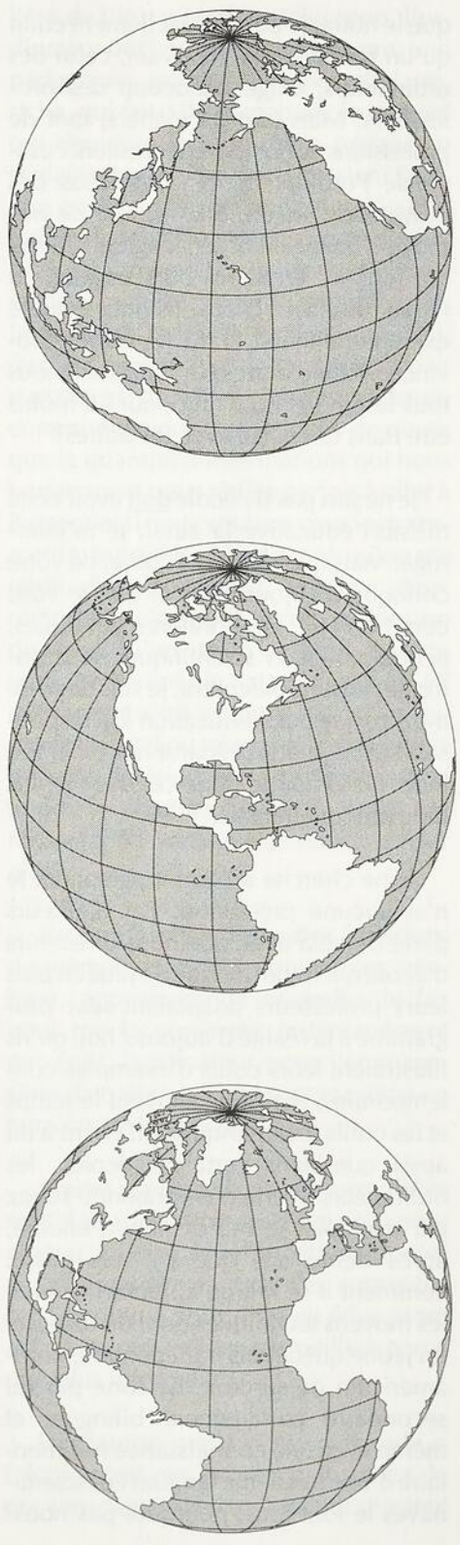
Le défi de la recherche et du développement aussi. Il faut encore au Canada compter sur les américains et sur les européens pour qu'ils nous donnent leurs miettes. L'école n'a-t-elle pas pour mission aussi de former, d'orienter les chercheurs de demain?

Les défis sont énormes et nombreux. L'école, ses professeurs et ses étudiants ont beaucoup plus de moyens qu'ils ne le croient pour les relever, pour faire de nos petits Montréalais de grands Montréalais. Ils ne sont pas si bêtes, d'ailleurs, car on m'a dit dans les écoles, qu'ils étaient de plus en plus exigeants, de plus en plus curieux.

Ils voient bien que le monde change, et qu'ils doivent prendre les bouchées doubles s'ils veulent devenir de bons citoyens dans ce monde de plus en plus interpénétrant, de plus en plus interdépendant. Ne les décevons pas!

Vous savez, on aura beau dire, quelle que soit l'évolution des modes de communications, la bonne communication sera toujours la même. Elle exigera toujours le même préalable. Celui d'avoir bien compris, bien assimilé ce que l'on veut dire, raconter, expliquer. Et là, éducation et communication se rejoignent. Ils deviennent même synonymes.

Une directrice d'école me disait l'autre jour, que j'avais beaucoup de chance, moi, d'avoir des recherchistes, des réalisateurs, des techniciens, le "fil de presse"



sur ordinateur, l'accès aux satellites pour rejoindre les experts du monde entier. Mais que le professeur, lui, était tout seul pour donner son "show".

Est-ce bien vrai? Vos professeurs ne bénéficient-ils pas eux aussi du travail dans l'ombre de ceux qui ont préparé les programmes? N'ont-ils pas accès à une multitude de documents de mise à jour de leur matière? Aux collègues, pour échanger, aux spécialistes pour se recycler?

Bien sûr, c'est une tâche de titan. Bien sûr, je me sens tout seul pour faire mon "show" quand la lumière rouge est allumée et qu'un invité m'estomaque par une réponse ou un commentaire auquel je ne m'attendais pas. Bien sûr, il faut lire plus que les autres dans notre métier, être plus curieux que les autres, avoir par-dessus tout, l'esprit de synthèse, la capacité d'être de bons raconteurs. Mais c'est cela notre métier!

Je vous pose encore la question: avons-nous, au Québec, ce goût de connaître, de se dépasser, d'être les meilleurs? Et de le communiquer? Vous, à vos étudiants, moi, à mes téléspectateurs? Sans doute beaucoup. Mais ce ne sera jamais assez.

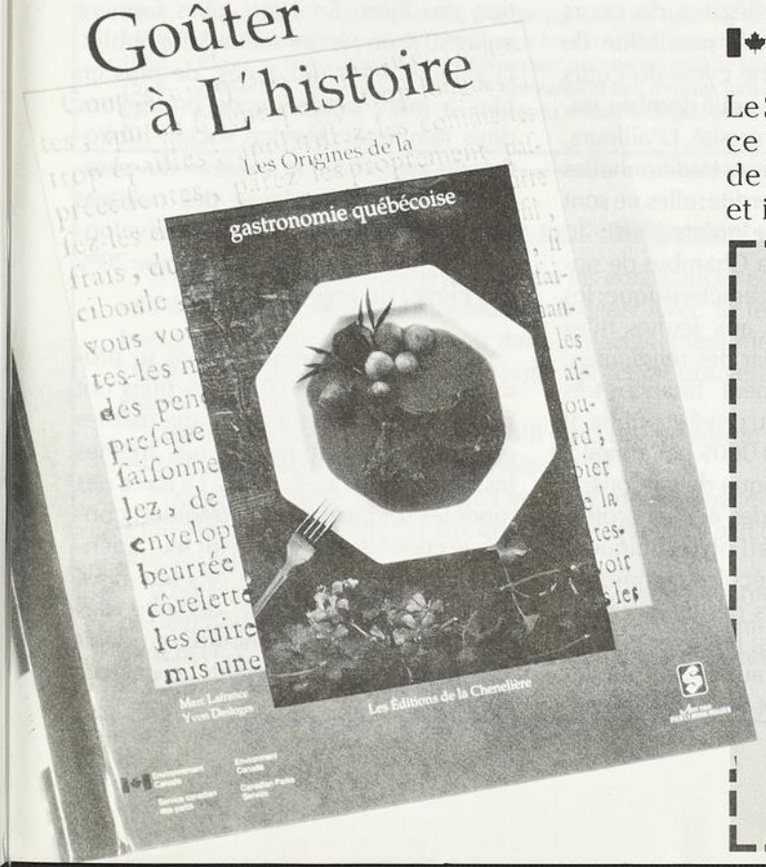
Et c'est d'autant plus important pour vous parce que l'école est encore plus utile que les usines, les bureaux, les commerces, la télévision dans notre société. Car c'est elle qui forme ceux et celles qui feront la société de demain.

Ne les decevons pas! ◆

L'HISTOIRE
DANS VOTRE ASSIETTE
et pourquoi pas!

"GOÛTER À L'HISTOIRE" C'EST:

- **150 recettes qui vous permettent de composer un menu à l'ancienne, mais servi à la moderne;**
- **un voyage gastronomique à petites bouchées historiques;**
- **une interprétation des mets du passé, adaptés aux besoins de notre table;**
- **une aventure gastronomique dont vous êtes le héros;**
- **une savoureuse découverte de la bonne table de nos ancêtres;**
- **une façon originale de « manger de l'histoire ».**



Avec vous
POUR UN MONDE MEILLEUR

Environnement Canada
Services des parcs

Environment Canada
Parks Service

Le Service canadien des parcs est fier de vous proposer ce magnifique livre de recettes rappelant les origines de la gastronomie québécoise. Abondamment détaillé et illustré avec une couverture rigide.

BON DE COMMANDE

Oui! Je veux goûter à l'histoire.

Faites-moi vite parvenir le magnifique livre de recettes intitulé "GOÛTER À L'HISTOIRE, les origines de la gastronomie québécoise". J'aurai 150 nouvelles recettes à déguster en bonne compagnie pour seulement 19,95$ plus 3,71$ de port et de manutention. (un total de 23,66$)

☐ Je désire régler par carte de crédit ☐ visa ☐ mastercard

_____ mois _____ année
numéro de la carte — date d'expiration

☐ Ci-joint un chèque ou mandat à l'ordre de Publication Séniors inc.

☐ M.
☐ Mme _____
Prénom — Nom

Adresse _____

Ville — Province — Code postal

Signature _____

Allouer 4 à 6 semaines pour la livraison du volume

Adresser à:
Goûter à l'histoire
6279, boul. Couture
St-Léonard(Québec)
H1P 3G7

L'histoire des femmes - (II): L'accès des filles à l'instruction

Par: **Micheline Dumont**
Université de Sherbrooke

Au début du XXe siècle, seuls les garçons sont autorisés à poursuivre des études supérieures. Ils ont à leur disposition un réseau de 19 collèges classiques, et seuls les quelques privilégiés qui réussissent à traverser leur huit années de scolarité (après le cours primaire) peuvent fréquenter l'université. Les filles n'ont accès qu'à un enseignement de type primaire, qui est dispensé dans divers pensionnats. Il existe également deux écoles normales de filles, dont la scolarité ne dépasse pas une dizaines d'années. Près de 81% des jeunes de 15 ans et plus qui sont aux études sont des garçons. De plus, le gouvernement investit beaucoup plus volontiers dans la construction et le financement des écoles et collèges de garçons que dans celui des écoles de filles.

À partir de 1905 cependant, de nouvelles institutions sont progressivement créées afin d'offrir aux adolescentes une formation un peu plus poussée. En 1905, les Soeurs de la Congrégation de Notre-Dame ouvrent à Saint-Pascal de Kamouraska une école ménagère, selon le modèle d'une école ouverte à Roberval par les Ursulines en 1882. En 1908, elles ouvrent à Montréal le premier collège classique pour jeunes filles. Dans chaque diocèse, on cherche à ouvrir une école normale diocésaine afin de former les milliers d'institutrices requises pour enseigner dans les écoles primaires de la province. Ce programme d'études est toutefois équivalent à une dizaine d'années de scolarité. Enfin, la plupart des pensionnats dirigés par les religieuses, qui sont les seuls endroits où les jeunes filles peuvent poursuivre des études, décident de se démarquer des écoles publiques en faisant accréditer leurs programmes d'études par les universités. Ces programmes se nomment "Cours Lettres-Sciences", et offrent une scolarité de onze années.

À cette époque, l'instruction est pratiquement réservée à une mince couche de la population parce que la majorité des écoles publiques ne dépassent pas le niveau de la 9e année, voire la 7e année, et que toutes les institutions qui offrent un plus haut niveau d'études sont privées. À partir de 1929, le gouvernement crée le cours "Primaire-Supérieur" public qui atteint la 12e année, mais un très petit nombre de jeunes fréquentent ces écoles: en 1945, on ne compte même pas 1000 jeunes (797 garçons et 187 filles) qui le terminent.

Entre 1920 et 1960, les jeunes québécoises qui le peuvent fréquentent donc des pensionnats variés où elles peuvent choisir entre trois cours d'études: le cours d'école normale, le cours d'école ménagère et le cours "Lettres-Sciences". Seules quelques privilégiées du cours "Lettres-Sciences" ont la possibilité de fréquenter le deuxième cycle du cours classique, et un plus petit nombre encore, d'atteindre l'université. D'ailleurs, la pratique des professions traditionnelles leur est longtemps interdite: elles ne sont admises en médecine qu'en 1930, au Barreau en 1941, à la Chambre de notaires en 1956. Autre caractéristique: les institutions destinées aux jeunes filles sont toutes dirigées par des religieuses. Enfin, le gouvernement finance très différemment le réseau privé et public. Il accorde dès 1922, 10 000$ par année à chaque collège classique de garçons; il finance directement des écoles professionnelles supérieures (Polytechnique et H.E.C.), un réseau d'écoles techniques et d'écoles de métiers destinées exclusivement aux garçons; il n'accorde des bourses d'études qu'aux seules élèves des écoles normales et des écoles ménagères; il ne finance pas du tout les "Cours Lettres-Sciences" et les collèges classiques féminins.

C'est dire que jusqu'à la réforme scolaire des années 1960, l'instruction des filles était soumise à une discrimination institutionnelle, financière et idéologique. En effet, l'opinion la plus générale était à l'effet que les filles ne doivent pas recevoir la même instruction que les garçons et qu'on doit les préparer principalement à devenir épouses et mères de famille. Malgré tout, le problème de la formation professionnelle des filles se posait avec acuité et cette formation ne pouvait s'obtenir que dans des institutions privées: "business colleges", écoles de garde-malades, écoles de coupe et couture, écoles de chapeaux.

En 1956, la création du premier cours secondaire public inaugure la première véritable démocratisation de l'instruction des filles. En 1960, elles forment enfin 50% du réseau secondaire public. D'ailleurs, elles ont accès, de plus en plus à toute une série de professions dites féminines: service social, bibliothéconomie, tout le secteur du paramédical. Mais le réseau des collèges classiques féminins a beau se développer, les filles ne forment encore que 20% des élèves de niveau collégial.

Lorsque la réforme scolaire se produit, entre 1965 et 1970, les filles ont accès pour la première fois aux mêmes programmes d'études et aux mêmes institutions que les garçons. La force des modèles sociaux et de la tradition contribue cependant à maintenir leur orientation dans des secteurs dits féminins. C'est ce que l'analyse actuelle des clientèles scolaires démontre, en dépit de quelques changements spectaculaires. ◆

Pour enseigner l'histoire de l'accès des filles à l'instruction

Par: **Micheline Dumont**
Université de Sherbrooke

BRÈVE CHRONOLOGIE DE L'ACCÈS DES FILLES À L'INSTRUCTION SECONDAIRE ET SUPÉRIEURE

1. Premières fondations

1857 Fondation de l'École normale Laval des Ursulines à Québec.
1899 Fondation de l'École normale Jacques-Cartier de la CND à Montréal.
1903 Marie Sirois, est autorisée par permission spéciale, à s'inscrire à la faculté des lettres de l'Université Laval.
1905 Début de l'enseignement ménager à Saint-Pascal de Kamouraska.
1906 Début des fondations des écoles normales diocésaines.
1908 Fondation de l'École d'enseignement secondaire pour jeunes filles, par Mère Sainte-Anne Marie (premier collège classique et futur Collège Marguerite Bourgeoys).
1910 Marie Gérin-Lajoie devient la première "bachelière". Son parchemin est écrit au masculin.
1913 Création du cours "Primaire-Supérieur" pour les pensionnats affiliés à l'Université Laval (niveau secondaire).
1916 Création du "Cours Lettres-Sciences" pour les pensionnats affiliés à l'Université de Montréal (niveau secondaire).

2. L'instruction des filles entre la tradition et la modernité

1923 Premier congrès provincial de l'enseignement ménager: création des écoles ménagères régionales.
1925 Fondation du Collège Jésus-Marie, à Québec, second collège classique.
1925 Premières étudiantes régulières à l'Université Laval et l'Université de Montréal.
1929 Création du Cours primaire Supérieur dans les écoles publiques. Un petit nombre d'écoles peuvent offrir ce cours.
1930 Les femmes sont admises à la faculté de Médecine.
1933 Fondation de nouveaux collèges classiques de filles dans la région de Montréal. Les femmes sont admises à la faculté de Droit.
1937 Réorganisation de l'enseignement ménager par Albert Tessier.
1942 Création de l'Institut de Pédagogie Familiale à Montréal.
1951 Les Écoles ménagères régionales se nomment Institut Familial.

3. Les réformes récentes

1954 Transformation des Diplômes d'école normale: on décerne des brevets "C", "B", "A", ce dernier équivalent à un baccalauréat.
1956 Premier cours secondaire public pour les filles. Abolition du cours "Lettres-Sciences" remplacé par la section classique du cours secondaire.
1960 Plusieurs groupes de femmes présentent des mémoires à la Commission Parent.
1968 Disparition du réseau des écoles normales et des instituts familiaux.
1975 Les filles constituent 50% des élèves du réseau collégial et 45% du réseau universitaire.

Albert Tessier expose ses idées sur l'enseignement ménager dans la revue "Relations" en septembre 1942.

Il faudra multiplier longtemps encore les conférences et les articles avant de fixer nettement dans l'esprit du public la véritable notion de l'enseignement ménager. Avec la tendance morbide qui nous pousse à "rapetisser les vérités" beaucoup continueront à ne voir dans l'enseignement ménager qu'un entraînement à certaines besognes matérielles: cuisine, couture, coupe, filage, tissage, etc. Et on trouvera la formule utile pour celles qui ne peuvent poursuivre leur études faute de *talent*!

Les mieux disposés admettront qu'il y a là une voie utile pour les jeunes filles de la campagne désireuses de ressusciter les industries domestiques d'autrefois.

Pourtant la portée véritable de l'enseignement ménager est bien plus large et plus plus élevée. Il ne s'agit pas surtout d'initiation aux industries et aux arts domestiques; il s'agit de continuer à préparer nos jeunes filles, *âmes et corps*, à leur mission familiale!

Il est étrange qu'on ait oublié le rôle capital de la femme dans la société! Un regard, même distrait, sur notre histoire passée; une minute de réflexion sur la vie actuelle; l'examen sommaire du rôle de la femme au foyer, et du rôle du foyer dans la vie d'un peuple... suffirait à nous alerter et à nous révéler qu'il n'y a pas actuellement de problème plus angoissant et dont la solution soit plus urgente!

...ACCÈS DES FILLES À L'INSTRUCTION...

Le RAPPORT PARENT et l'éducation des filles

1019. *La préparation de la jeune fille à la vie ne doit pas se limiter à la formation ménagère, qu'on entende celle-ci dans un sens étroit: cuisine, entretien ménager, etc., ou dans un sens plus large: équilibre du budget, formation de la consommatrice-acheteuse, etc. D'une part, on doit intéresser toutes les jeunes filles à ces occupations et au rôle de maîtresse de maison, aussi bien celles qui seront médecins, professeurs et techniciennes que celles qui se marieront au sortir de l'école; d'autre part, on doit les préparer toutes, dans une certaine mesure, à être des femmes conscientes des grands problèmes de la vie conjugale, et des mères capables de prendre soin de leurs enfants et de les élever convenablement. Enfin, on doit fournir à toute jeune fille une certaine préparation à une occupation qui lui permettra de gagner sa vie avant ou durant sa vie en ménage ou quand ses enfants seront élevés. Cette formation, et cette activité de la femme qui a un emploi ou est capable d'en remplir un, peut faire d'elle un être plus éveillé et plus intéressant, souvent plus satisfait et plus équilibré, et possédant une certaine sécurité du fait qu'elle pourrait au besoin aider financièrement son mari, ou assurer la subsistance de la famille si ce dernier venait à faire défaut. Le nombre de femmes dans la trentaine ou la quarantaine qui retournent aux études et au travail augmente sans cesse; il y a là, pour un certain nombre de femmes, un besoin profond de faire contrepoids à l'ennui, de se sentir vivre dans un univers moins restreint, après quelques années consacrées aux occupations de la maternité et à l'éducation des enfants.*

1020. *(...) L'éducation familiale et ménagère doit faire partie de la formation des jeunes filles et les habituer à trouver un certain agrément esthétique et humain aux travaux de la maison. (...)*

1024. *(...) Sans vouloir bien entendu, transformer les hommes en bonnes à tout faire ou les soumettre à une tyrannie domestique, on peut songer à leur simplifier la participation à la vie domestique par une certaine préparation. On devra en particulier les initier à la psychologie des enfants, les habituer à discuter du budget familial, à voir les problèmes que la femme doit se poser à cet égard...*

Source: *Rapport Parent,* Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec, Tome 3, p. 239, 241.

Techniques choisies par les étudiantes au cégep en 1976-1977

(pour les programmes de 900 étudiants et plus)

Technique	*Nombre d'étudiants*	*% des étudiantes dans le programme*
Électronique	20	1,4
Électrotechnique	41	1,6
Génie civil	11	3,6
Techniques policières	149	12,8
Technologie de l'architecture	157	17,3
Marketing	286	31,6
Administration	2761	48,2
Finances	1248	48,6
Informatique	1093	49,3
Loisirs	563	55,1
Éducation spécialisée	1492	83,4
Assistance sociale	958	86,2
Laboratoire	920	88,8
Infirmières	8007	94,6
Secrétariat	2826	99,9

Source: Francine Descarries-Bélanger, *L'École rose... et les Cols roses,* Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin - Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), 1980, p. 82 à 84.

◆

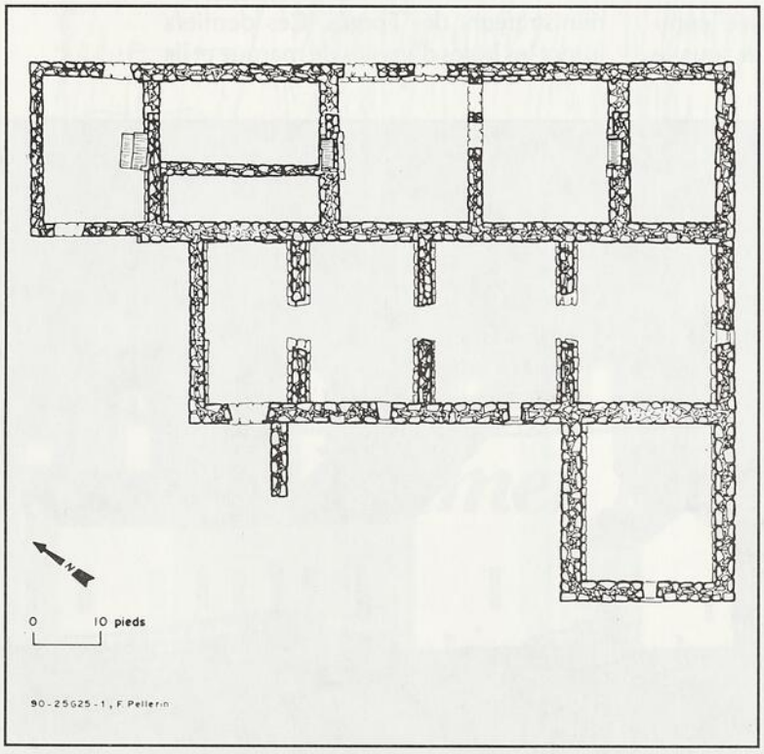
Les "rebâtisseurs"
(La Grande Maison des Forges du Saint-Maurice)

Par: **André Bérubé & Roch Samson**
Environnement Canada -
Service des parcs

À peine vingt ans après la fermeture des Forges en 1883, il ne restait que peu de choses de ce qui avait été le premier village industriel au Canada: une cheminée de forge, et les ruines de la grande maison des maîtres de forges. Sans avoir découvert encore tout ce qui restait caché dans le sol à l'état de vestiges, les trifluviens ont su garder en mémoire et valoriser un des sites historiques les plus importants au pays. Dès le début de ce siècle, les ruines de la Grande Maison ont inspiré des projets de reconstruction qui n'ont trouvé leur aboutissement que tout récemment. C'est en effet grâce à la persévérance des citoyens de Trois-Rivières que la reconstruction de la Grande Maison fut entreprise en 1987 pour être terminée un an plus tard. De la maison originale, seules les caves ont pu être récupérées, car il ne restait rien du reste de la maison, mis à part quelques illustrations et photographies anciennes. Le Service canadien des parcs a donc décidé de reconstruire fidèlement le volume extérieur de la maison au-dessus des caves originales, mais sans oser restituer un aménagement intérieur d'époque dont on ne savait presque rien. L'intérieur a donc été conçu en fonction d'une utilisation contemporaine qui prévoit l'accueil des visiteurs, des espaces d'interprétation, des activités d'animation, et des fonctions administratives.

La Grande Maison sera ouverte aux visiteurs à compter de mai 1990, et on pourra y voir deux expositions (caves et rez-de-chaussée) sur l'histoire des Forges, de même qu'une magnifique maquette représentant le village en 1845 présentée dans le cadre d'un spectacle de son et lumière.

Nous présentons ici le premier de trois courts articles sur la Grande Maison. Nous y présentons un aperçu historique du bâtiment. Les deux autres articles à paraître dans les prochains numéros traiteront des deux expositions et de la maquette des Forges.



La maçonnerie des fondations de la Grande Maison a résisté au temps et aux hommes. Les caves ont livré aux archéologues des milliers d'objets témoins d'un siècle et demi de vie quotidienne. La reconstruction volumétrique de la grande maison s'appuie sur les fondations mêmes de celle-ci.

LA GRANDE MAISON DES FORGES DU SAINT-MAURICE

> *Il fallait une maison pour loger les maîtres, le missionnaire, le commis et les marchandises... nous comptâmes qu'un bâtiment en pierre... nous mettoit à l'abry des incendies...*
> François-Étienne Cugnet, 1741

La Grande Maison fut mise en chantier au printemps de 1737 et elle fut terminée à l'automne de 1738. D'après le plan original, la maison aurait dû comporter deux ailes, une à chaque extrémité, délimitant une cour à l'arrière, mais seule l'aile du côté sud fût construite. La construction originale ne fût jamais modifiée en substance jusqu'à la fin des Forges bien qu'elle ait subie des réparations importantes notamment à la suite d'un incendie en 1863. Dès la fermeture de l'entreprise le bâtiment fut progressivement démoli par les habitants des environs qui furent autorisés à utiliser la pierre de taille pour leurs propres constructions. Des documents photographiques du début du siècle témoignent déjà de la démolition totale du corps du bâtiment, et seules les caves ont été conservées jusqu'à nos jours.

Le style de la maison rappelle l'architecture de la Bourgogne, le pays d'origine des premiers ouvriers et maîtres de forges. On le reconnaît dans l'angle du toit et dans la charpente sur pannes,

...GRANDE MAISON...

de même que dans les nombreux murs de refend qui compartimentent l'espace intérieur. Les vestiges retrouvés révèlent dix caves créées par le quadrillage de ces épais murs de grès dont certains s'élevaient jusqu'au faîte du toit. La construction fut visiblement pensée pour parer aux risques d'incendie. La façade du côté de la rivière s'étendait sur une longueur de 105 pieds et l'aile sud prolongeait le bâtiment jusqu'à une profondeur de 80 pieds. Au-dessus des caves servant de magasin, le rez-de-chaussée comprenait au moins dix pièces, et sous le toit garni de lucarnes se trouvaient deux immenses greniers superposés.

Le rez-de-chaussée était divisé sur toute la longueur par un mur de refend: côté façade donnant sur le Saint-Maurice, se trouvaient les appartements des maîtres de forges et des administrateurs, et du côté cour, donnant sur le village, les pièces servant de bureau, de comptoir et d'appartements pour les commis et les contremaîtres; à l'époque française, on aménagea une petite chapelle dans une des pièces de la maison.

...J'ai remarqué qu'ils avaient fait une maison pour se loger trop belle, qui leur coûtait beaucoup...
Chaussegros de Léry, 1739

D'après l'administrateur Cugnet, la Grande Maison aurait coûté 20 000 livres à construire, et d'après le maître de forges Olivier de Vézin, qui était opposé à une telle construction, elle en aurait coûté 4 fois plus. Un grand nombre de maçons, de careyeurs et de journaliers furent mobilisés par ce projet qui fut perçu dès le départ comme étant extravagant. Dès lors, le bâtiment imposant, qui dominait les humbles demeures des ouvriers, symbolisa le prestige des administrateurs des Forges. Ces derniers furent les hôtes d'invités de marque et ils y donnèrent des fêtes et des réceptions qui ont marqué la mémoire collective des Trifluviens. ◆



RECONSTITUTION DE LA VOLUMÉTRIE DE LA GRANDE MAISON.
Rigoureusement fidèle quant aux formes, cette reconstitution du volume de la Grande Maison n'est pas pour autant une réplique de l'original. Les matériaux utilisés sont contemporains; les espaces intérieurs sont conçus en fonction de lieux d'exposition. Les combles abritent une maquette de l'ancien établissement vers 1845; les services administratifs occupent l'aile du bâtiment.

DE LA PRÉHISTOIRE AU SIÈCLE ACTUEL



pour apprendre à aimer l'histoire...



- Livre de l'élève
- Cahier d'activités
- Guide de l'enseignant(e)

L'étude de l'évolution des sociétés est essentielle à la compréhension de notre monde et de notre époque.

DE LA PRÉHISTOIRE AU SIÈCLE ACTUEL initie l'élève à l'histoire générale au moyen d'un texte clair et agréable à lire, de l'analyse d'une multitude de documents historiques et de nombreuses activités pertinentes.

Un guide met à la disposition du professeur tous moyens nécessaires à un bon enseignement de la matière: suggestions concernant l'utilisation du manuel en classe et l'évaluation des apprentissages, planification des cours, corrigés des activités, tableaux de correspondance avec le programme du M.É.Q. et documents reproductibles.

erpi **ÉDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.**
8925, boulevard Saint-Laurent, Montréal, Québec H2N 1M5

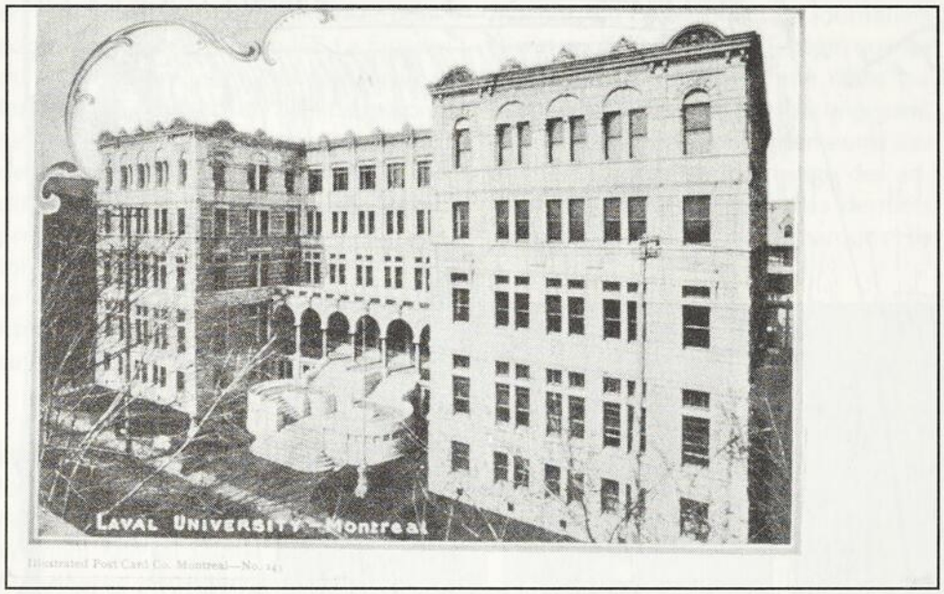
Cartomanie postale

Par: **Christian Paquin**

Qui n'a jamais envoyé une carte postale lors d'un voyage à l'étranger? Les personnes qui les reçoivent les gardent parfois comme souvenir d'un endroit inconnu, enviant souvent celles qui se font dorer sur une plage lointaine. D'autres se contentent de les amasser dans un tiroir comme on le fait pour des lettres d'amour. Que de tours Eiffel, de piazzas San Marco et de plages floridiennes ont voyagé depuis plus d'un siècle!

En octobre 1987, lors d'un voyage gastronomique en Bourgogne, j'étais à la recherche d'une carte postale typique de la région. Un ami m'avait supplié de lui en écrire une (cela ne vous arrive jamais?). Au gré d'une promenade, je suis tombé sur une boutique de cartes postales anciennes. Tout en me procurant une carte représentant une scène de vendanges du début du siècle, ma curiosité m'a amené à questionner le vendeur sur l'existence de cartes de Montréal. À mon grand étonnement, il en avait une caisse.

À mon retour à Montréal, je me suis mis à la recherche de collectionneurs de ce type de papiers insolites. Je dois avouer que cette passion est partagée par un nombre très restreint de "deltiologues" ou "cartophiles", du moins au Québec. Par contre, ce hobby est répandu au Canada anglais, aux États-Unis et plus encore en Europe.

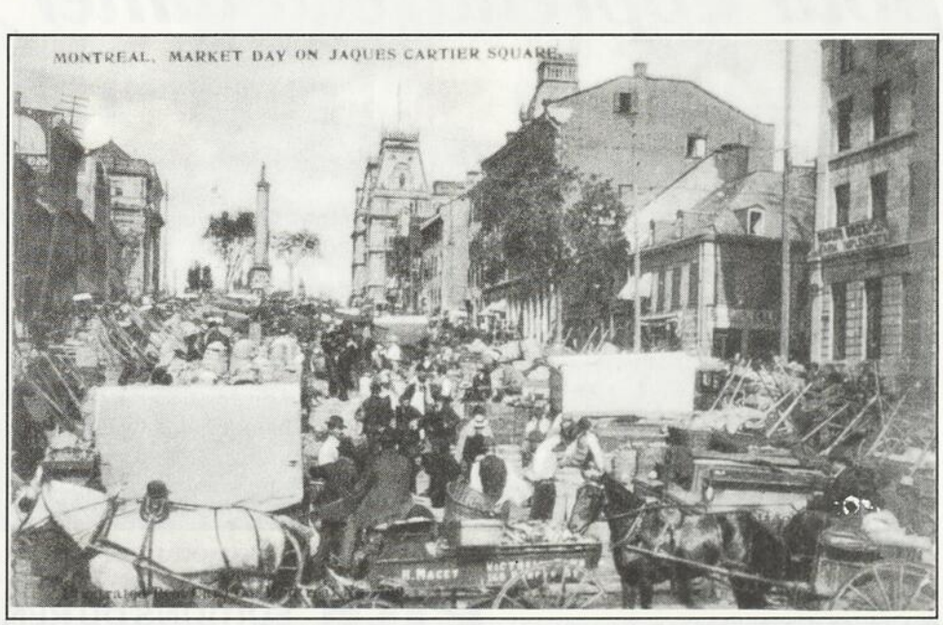


Non, il ne s'agit pas d'une erreur; l'Université Laval à Montréal était située à l'angle des rues Ste-Catherine et St-Denis, à l'emplacement de l'UQAM aujourd'hui.

Petit à petit, ma collection prit de l'ampleur (environ 6000 cartes différentes de Montréal) au point où j'ai dû refaire constamment mon cadre de classification. Au fur et à mesure que ma collection croissait, mes connaissances sur le sujet augmentaient et, au contact d'autres collectionneurs, je constatai l'énorme potentiel de la carte postale en tant qu'outil d'enseignement et de recherche.

Il serait impossible d'énumérer les sujets d'études à partir de la carte postale tant leur nombre est imposant. De l'abbaye au zoo, toutes les catégories et tous les types de cartes font référence à l'expérience humaine et sociale.

La carte postale a aussi son histoire.

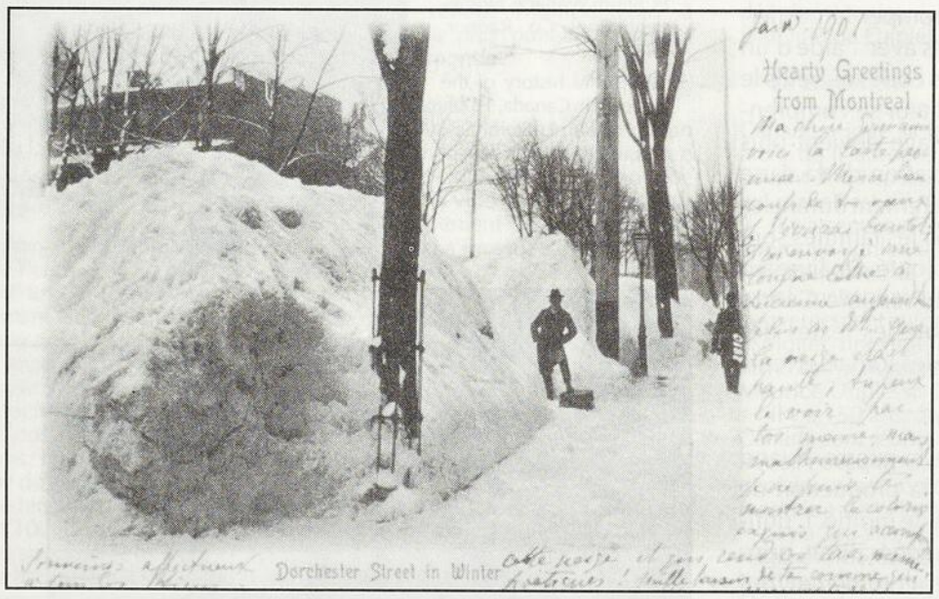


La Place Jacques-Cartier n'a pas toujours servi aux touristes.

Sans vouloir aborder celle-ci dans ses détails, voyons brièvement ses principales étapes. Le 1er octobre 1869, l'Autriche mit en circulation la première carte. Son format rectangulaire se caractérisait par l'absence d'illustration et surtout par un timbre imprimé dans le papier. Elle se distinguait donc sur deux plans de celle que nous connaissons aujourd'hui. À cette époque, seuls les gouvernements émettaient les cartes préaffranchies et sans illustration.

Le nouveau médium se répandit comme une traînée de poudre à travers l'Europe. Un million et demi de ces cartes furent vendues le premier mois[1]. Rapidement, les autres pays adoptèrent ce médium. Le Canada devint, en juin 1871, la première nation hors des frontières européennes à adopter la carte postale[2]. Il ne s'agit toutefois que d'un moyen de communication interne. Ce n'est qu'en novembre 1872 que les canadiens purent utiliser la carte pour communiquer avec l'étranger. Cependant, le tarif postal demeurait le même que pour les lettres. À l'intérieur du pays, le tarif était de un cent. Il s'ensuivit un manque d'uniformité entre les pays en ce qui a trait aux tarifs et aux formats. La création de l'Union postale universelle en 1874 et l'adoption en 1878 d'un tarif unique et d'une standardisation du format mirent fin à cette anarchie postale pour un certain temps[3]. Aujourd'hui, on peut constater que la diversité des formats est redevenue une règle plutôt que l'exception.

Pendant les vingt-six premières années de l'histoire de la carte postale au Canada, l'illustration, la photo et le dessin furent totalement absents, sauf dans le cas de l'insertion de dessins publicitaires imprimés au verso des cartes émises par le gouvernement. Encore une fois, les européens, et surtout ceux des pays germaniques avec leur tradition de l'imprimerie, prirent les devants. Dès 1883, l'Allemagne accepta la production de gravures émises par l'entreprise privée. Au Canada, cette dernière n'aura la permission d'émettre ses propres cartes illustrées qu'à partir de 1897[4]. À cette époque, on ne pouvait écrire de message que du côté de l'illustration, le verso étant consacré à l'adresse, ce qui limitait l'expéditeur à quelques mots. Ce n'est qu'en 1903 que le verso sera divisé en deux; cette règle demeure toujours[5].



Outre l'histoire postale qui reste un sujet en soi, l'apparition de l'illustration dans la carte postale donne tout son attrait à l'histoire sociale d'une époque vue et lue à travers la carte postale. Celle-ci révèle à l'historien des fragments de la vie des gens. Il touche ainsi à des centaines de moments isolés, entend l'écho des voix trop longtemps silencieuses, atteint la vie de tous les jours du commun des mortels.

Avant l'invention du téléphone, de la radio ou de la télévision, la carte postale était le principal moyen de communication. Il est intéressant de constater qu'au début du siècle, le facteur pouvait faire plusieurs livraisons du courrier. On apprend ce fait dans le texte de certaines cartes: **"Viens-tu dîner ce soir?"**, et sur la carte réponse: **"Oui, j'y serai pour cinq heures"**. Datée de la même journée, une autre carte répond: **"N'oublie pas de m'apporter mon livre"**. À l'intérieur d'une même ville, la carte postale remplaçait le téléphone.

Avant l'invention de l'avion et l'utilisation généralisée de l'automobile et du train, la plupart des gens voyageaient très peu. Ils n'avaient donc pas l'occasion de visiter des régions lointaines (un voyage de Joliette à Montréal était une rareté au début du siècle). La carte postale fournissait aux gens ordinaires un coup d'oeil sur des endroits étranges et exotiques, une architecture différente, des modes et des habitudes sociales peu familières ou des animaux

...CARTOMANIE POSTALE...

et des plantes qu'ils ne connaissaient pas.

La possibilité de voyager sur place entraîna cette folie de la collection à travers le monde. En 1903, le Japon produisait déjà 500 millions de cartes, tandis que les imprimeries allemandes en émettaient 1,2 milliard sur le marché[6]. Des clubs de collectionneurs se formaient et des revues spécialisées publiaient sur le sujet.

De toutes les classes de la société, la carte postale révélait des modèles de langage, des types littéraires, des attitudes sociales, des préoccupations courantes. Le message comportait différents thèmes: des demandes d'argent, des dispositions de visites, de réunions politiques et religieuses, des félicitations, des bons voeux, des échanges d'informations sur les sports et loisirs.

L'écrit en soi fait aussi partie de la carte: son contenu, les termes utilisés et les subterfuges pour tromper le postier, des mots d'amour écrits avec l'aide d'un miroir ou des messages codés où seuls le destinataire et l'expéditeur se comprennent. Souvent le message devient plus substantiel que l'illustration de la carte elle-même et particulièrement durant les guerres, au moment où les familles sont séparées contre leur volonté. Un livre sur l'histoire sociale de la Première Guerre mondiale utilisait même les textes des cartes échangées entre les soldats et leurs familles[7].

En 1918, à la fin de la guerre, quand le tarif postal doubla, la production de cartes postales déclina de moitié. L'utilisation du téléphone se généralisait, principalement dans le commerce qui s'avérait encore jusque-là, un grand consommateur de cartes. La nouvelle attraction qu'était la photographie, réduisit l'intérêt pour la carte. En 1920, il se vendit cinq fois plus d'appareils photo qu'en 1914. La qualité, le volume et l'étendue de la carte décrurent et, avec la crise des années '30, l'âge doré de la carte postale prit alors fin.

Les fonctions de la carte postale dans la société sont nombreuses et l'histoire sociale de la carte postale est aussi distincte de l'histoire sociale issue de la carte postale. Dans les images véhiculées par cette dernière, nous retrouvons un registre des édifices maintenant démolis, des véhicules devenus désuets ou objets de collection, des costumes et des robes que l'on ne porte plus, des coutumes perdues, des points de repère d'un mode de vie que seule, trop souvent, la carte postale a réussi à préserver avant qu'elle-même trouve le chemin de la poubelle, de la vraie et de celle de l'histoire. ◆

TABLEAU CHRONOLOGIQUE DE LA CARTE POSTALE

1869	La Poste autrichienne émet la première carte postale gouvernementale.
1870	Les premières cartes postales illustrées furent imprimées par des allemands et des français lors de la guerre franco-prusse et étaient destinées aux soldats engagés.
1871	Le Canada émet sa première carte postale gouvernementale.
1878	Fondation de l'Union postale universelle.
1889	Inauguration de la Tour Eiffel; les cartes postales pouvaient être affranchies au sommet de la Tour.
1894	Première carte postale émise par l'entreprise privée en Grande-Bretagne.
1897	Première carte postale illustrée émise au Canada.
1902	Premières cartes postales à endos divisé. Avec la division, un message peut être ajouté à l'adresse du destinataire. Auparavant, seulement l'adresse était permise du côté opposé de l'illustration.
1903	Premières cartes postales à endos divisé au Canada.
1916-1930	L'ère de la carte postale encadréed'une bordure blanche d'un quart de pouce.
1930-1945	L'ère de la carte postale "Linen" appelée ainsi à cause du matériau qui composait la carte.
1945	Début de la carte moderne "Chrome".

NOTES:

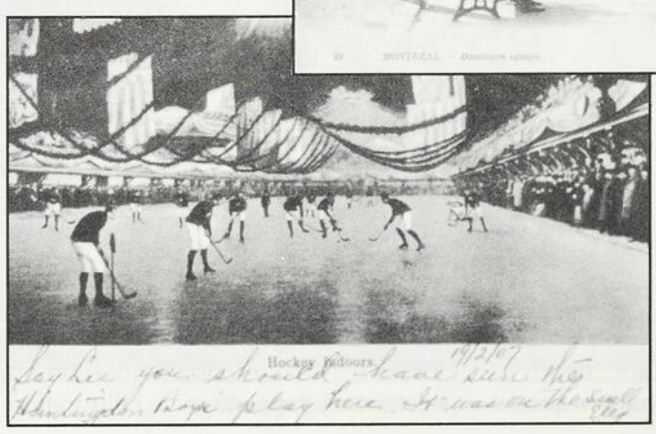
(1) Postcard Companion, Jack H. Smith Wallace, Homestead Book Co. Radnor, 1989, p. 3.

(2) The postal history of the postcard in Canada, 1878-1911. Allan L. Steinhard, Mission Press, Toronto, p. 5.

(3) Idem, p. 19.

(4) Idem, p. 34.





(5) Idem, p. 43.

(6) Postcard Companion, p. 9.

(7) Till the boys come home, T. and V. Holt, London, 1977.

La Révolution tranquille, la crise d'octobre et le référendum seront commémorés en 90

Par: **Bernard Racine**
Journaliste, La Presse

N.D.L.R.
Le texte suivant est paru dans l'édition du 8 janvier 1990 du journal La Presse. Nous remercions l'agence *Presse Canadienne* de nous avoir permis de le reproduire dans nos pages.

L'année 1990 ramène trois anniversaires importants au Québec: le 10e anniversaire du référendum sur la souveraineté-association, le 20e de la Crise d'Octobre et le 30e du début de la Révolution tranquille.

Il y a dix ans, le 20 mai 1980, le Québec était appelé à voter dans un référendum visant à donner au gouvernement le mandat de négocier la souveraineté du Québec assortie d'une association économique avec le Canada.

Six Québécois sur dix devaient voter "non" au terme d'une campagne où devaient s'illustrer les Claude Ryan, René Lévesque, Pierre Trudeau et Jean Chrétien.

Quelques semaines plus tard, le premier ministre fédéral Pierre Trudeau - qui était revenu au pouvoir à la faveur des élections du 18 février 1980 - devait lancer son projet de rapatriement de la Constitution qui ne devait aboutir qu'en 1982 malgré l'exclusion du Québec, exclusion qui dure toujours.

Il y a 20 ans, en 1970, Robert Bourassa est choisi chef du Parti Libéral du Québec et, aux élections du 29 avril, élu premier ministre, alors que le Parti Québécois entrait à l'Assemblée nationale en faisant élire sept députés.

Le rapt de l'attaché commercial britannique James Cross, le 5 octobre, déclenche la Crise d'octobre. Les événements se précipitent: proclamation de la loi des mesures de guerre, arrestation et détention sans mandat de 500 Québécois et occupation de Montréal par l'armée, puis enlèvement du ministre du travail Pierre Laporte et son assassinat.

La même année, création du parc Forillon et des nouvelles villes de Percé et de Gaspé, cette dernière englobant une douzaine de municipalités; le Ralliement des créditistes fait son entrée sur la scène politique provinciale et la Cour Suprême impose une amende de 1,6 millions $ au syndicat des Métallos, suite à la grève de Murdochville.

En 1960, la province, comme en 1897, a eu trois premiers ministres: Paul Sauvé, premier ministre unioniste du Québec, mort d'une crise cardiaque, le lendemain du Jour de l'an, après seulement 100 jours en poste; Antonio Barrette, qui lui succède et qui est battu aux élections par le libéral Jean Lesage, qui met fin à 15 ans ininterrompus de pouvoir de l'Union nationale et qui lance la Révolution tranquille.

Cette même année: création par Lesage du Conseil du Trésor et naissance du parti indépendantiste, le Rassemblement pour l'indépendance nationale (RIN).

Nombre d'autres anniversaires pourront aussi être marqués cette année.

Il y a cinq ans, René Lévesque démissionne comme premier ministre et Pierre Marc Johnson devient premier ministre.

Il y a 15 ans, en 1975, Radio-Québec présente sa première émission télévisée, un glissement de terrain oblige 48 familles d'Asbestor à abandonner leur maison, une explosion fait huit morts et 19 blessés et 13 personnes perdent la vie lors d'une tuerie au bar Gargantua, de Montréal.

Il y a 25 ans, en 1965, les "trois Colombes" Jean Marchand, Pierre Trudeau et Gérard Pelletier se font élire aux Communes aux élections fédérales et Jean Marchand entre au cabinet de Pearson. Décès du "Vieux Vagabond", surnom donné au chanteur Paul-Émile Corbeil, inauguration du pont Macdonald-Cartier entre Hull et Ottawa, Guy Favreau démissionne comme ministre de la Justice dans le cabinet Pearson.

Une panne d'Ontario Hydro jette l'est de l'Amérique du Nord dans l'obscurité. Cette soirée, qui passe à l'histoire comme la "Grande noirceur", entraîne neuf mois plus tard une vague de naissances imprévue.

À Ste-Thérèse, ouverture de l'usine de General Motors, première usine d'assemblage automobile au Québec et inauguration par Jean Lesage de la ligne de transmission de 735 000 volts reliant Manicouagan à Montréal, alors la plus puissante ligne à haute tension au monde.

Évasion de Rivard

Toujours en 1965, l'évasion de la prison de Bordeaux du trafiquant de drogue Lucien Rivard déclenche une chasse à l'homme dans la province, la ville de Laval est constitué par le regroupement des villes sur l'île Jésus et le journal La Presse réapparaît après sept mois de grève.

Il y a 30 ans, en 1960, ouverture officielle de l'aéroport de Dorval, création par Lesage de la commission Salvas chargée d'enquêter sur les méthodes d'achat du gouvernement, de 1955 à 1960 et sur les transactions entre Hydro-Québec et la Corporation de gaz naturel du Québec, Antonio Barrette démissionne comme chef de l'UN et comme député de Joliette.

Toujours en 1960, décès du chanteur folkloriste Eugène Daigneault, du romancier Ringuet, du Dr Philippe Panneton, alors ambassadeur du Canada à Lisbonne, à Paris, du peintre Paul-Émile Borduas, fondateur du mouvement automatisme.

Il y a 35 ans, Mgr Irénée Lussier devient recteur de l'Université de Montréal, en remplacement de Mgr Olivier Maurault, qui occupait le poste depuis 21 ans et 35 édifices sont détruits au printemps par une conflagration à Nicolet.

Félix Leclerc

Il y a 40 ans, en 1950, l'archevêque de Montréal Mgr Joseph Charbonneau démissionne et est remplacé par Mgr Paul-Émile Léger; Félix Leclerc donne son premier spectacle à Paris et décès de Mackenzie King, ancien premier ministre du Canada.

Il y a 60 ans, en 1930, les prospecteurs Gilbert Labine et Charles Saint-Paul découvrent une mine de pitchblende, minerai riche en uranium, près du Grand lac des ours, dans les Territoires du Nord-Ouest, et mettent en exploitation cette mine située à 1500 milles du plus proche chemin de fer.

La même année, Mme Cairine Wilson est nommée au Sénat et devient la première femme à entrer à la Chambre haute du Canada, canonisation des saints martyrs canadiens et le dirigeable R-100 vient à Montréal.

Il y a 70 ans, en 1920, les Sept - groupe de peintres qui ont exercé une grande influence sur le monde artistique canadien - tiennent leur première exposition.

Il y a 75 ans, en 1915, pose de la première pierre de la Bibliothèque municipale de Montréal et inauguration de la bibliothèque St-Sulpice, de Montréal, une conflagration détruit 50 maisons à Stanstead, naissance à Danville de Daniel Johnson.

Le Canadien

Il y a 80 ans, en 1910, le club de hockey Canadien joue sa première partie régulière alors qu'il affronte le Cobalt, le 5 janvier, devant 3000 spectateurs à la patinoire Jubilee, dans l'est de Montréal.

Il y a cent ans, en 1890, le gouvernement approuve l'union de l'École de Médecine de Montréal avec la Faculté de Médecine de Laval, mettant ainsi fin à un long conflit; le gouvernement autorise la SSJB de Montréal à exploiter une loterie durant dix ans pour payer le Monument National; naissance de Maurice Duplessis à Trois-Rivières.

Il y a 150 ans, en 1840, le Bas et le Haut-Canada sont réunis en une seule entité politique; l'évêque de Montréal Mgr Lartigue décède et est remplacé par Mgr Bourget; fondation de l'Hôtel-Dieu de St-Hyacinthe.

Il y a 325 ans, en 1665, arrivée au pays du Régiment de Carignan et début de la construction de la basilique Notre-Dame de Québec, deux anniversaires qui seront marqués cette année à Québec. ◆

Mon père se prénommait Napoléon...

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

Si vous vous souvenez de l'article que j'ai signé dans le numéro du 25e anniversaire de **TRACES**, vous savez que je suis, depuis mon enfance, fasciné par Napoléon... c'est, en quelque sorte, congénital. Si vous avez oublié ce texte ou si - honte sur vous! - vous ne l'avez pas lu, c'est une lacune que vous devez corriger dans les plus brefs délais.

Je suis donc fasciné par l'Empereur. Bon. Or donc, voici que, récemment, je suis tombé - le terme est juste! - sur un ouvrage publié en 1979, chez Albin Michel, et qui s'intitule... *Napoléon*! Je l'ai acheté. Et je l'ai lu.

Il s'agit de la version française du livre que Vincent Cronin, le fils de A.J., a publié chez Williams Collins and Sons, à Londres, en 1971 (!!!). Oui, oui! je sais, c'est pas une nouveauté. Mais, après tout, on est historien ou on ne l'est pas. Nous savons tous que le temps n'enlève pas nécessairement leur valeur aux gens ou aux choses. Alors...

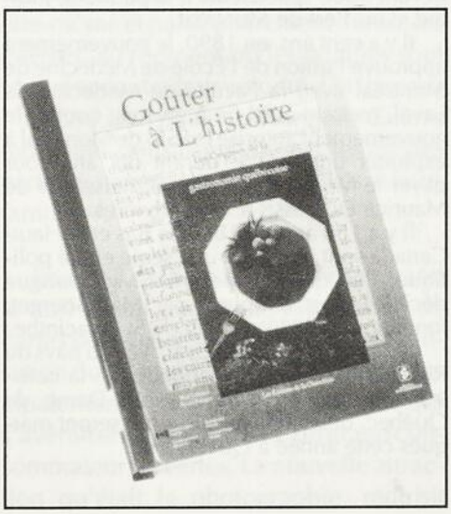
Quatre cent quatre-ving-huit pages de texte, une annexe sur *"Les mémorialistes et Napoléon"*, une autre sur *"Clisson et Eugénie"* - "seule tentative soutenue de Napoléon d'écrire une oeuvre d'imagination" -, quinze pages de *"Source et notes"* et un index... J'ai aimé ça! Ça se tient, c'est captivant et, surtout, c'est accessible au commun des mortels tout en étant sérieux.

Cronin a, semble-t-il, eu accès à des sources et des documents inédits. Comme les carnets du maréchal Bertrand qui suivit Napoléon en exil, les mémoires du valet de chambre de l'Empereur, les lettres de celui-ci à Désirée Clary - quel nom prédestiné! - le grand amour de sa jeunesse. Il aurait aussi consulté "la partie centrale - restée si longtemps inconnue - de l'étonnante autobiographie que Bonaparte écrivit à vingt-cinq ans". Ça explique peut-être l'intérêt du texte.

J'ai aimé ça, que je vous dis. Mieux, j'ai adoré. Puis-je être plus clair? J'ai aimé ça parce que l'auteur ne présente pas Napoléon uniquement comme un conquérant ou un grand militaire. Cronin nous fait voir l'homme d'État, le législateur, le réformateur, le "révolutionnaire". Dans ce livre, on rencontre un homme qui vit avec sa famille, qui connaît des amours tourmentées, qui navigue au milieu de ses amis et de ses ennemis, bref un homme... comme tout le monde, dirais-je.

Je craignais que l'origine anglaise de l'auteur ne transparaisse dans les jugements qu'il porte sur son personnage. Ou Cronin est très habile, ou c'est un Anglais "renégat" - c'est bien possible, après tout: il a épousé une Française -, mais on chercherait en vain la trace de l'ennemi héréditaire dans le texte. On y trouverait plutôt comme une certaine complicité. Pauvre Nelson!

Si vous êtes un "napoléonophile", il faut lire ce livre. C'est un "must" comme diraient nos cousins d'outre-Atlantique. Vous avez horreur de Napoléon? Lisez ce livre... ça vous exorcisera. ◆



Dans le prochain numéro

"GOÛTER À L'HISTOIRE"
LES ORIGINES DE LA GASTRONOMIE QUÉBÉCOISE
LIVRE DE RECETTES
ENVIRONNEMENT CANADA, SERVICE DES PARCS

4e COLLOQUE

1990

SUR LES LEADERS POLITIQUES DU QUÉBEC CONTEMPORAIN

COLLOQUE
DANIEL JOHNSON
(1915-1968)

23, 24 ET 25 MARS 1990
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
PAVISSON HUBERT-AQUIN
400, RUE SAINTE-CATHERINE EST
SALLE A-M050
(MÉTRO BERRI-UQAM)

PROGRAMME

VENDREDI, 23 MARS 1990

20h	I- Séance d'ouverture "Daniel Johnson, tel que je l'ai connu"

SAMEDI, 24 MARS 1990

9h à 10h30	II- Les partis politiques au Québec sous Daniel Johnson
11h à 12h30	III- L'Union nationale et les élections
13h30 à 15h	IV- Les relations fédérales-provinciales
15h30 à 17h	V- Les relations internationales

DIMANCHE, 25 MARS 1990

9h à 12h	VI- Nationalisme et contestation sociale: la société face au pouvoir
13h30 à 15h	VII- Économie et technocratie: nouveaux enjeux de l'État
15h30 à 17h	VIII- Séance de clôture L'héritage Johnson "Égalité ou indépendance": un enjeu contemporain

Université du Québec à Montréal

BULLETIN D'INSCRIPTION

COLLOQUE
DANIEL JOHNSON

Nom

Adresse

Ville Province Code postal

Occupation

Téléphone

Le nombre de places étant limité, vous êtes prié de retourner votre bulletin d'inscription le plus tôt possible. Les personnes désireuses d'assister à une seule séance devront débourser, sur place, une somme de 10,00$. La priorité sera accordée aux personnes inscrites pour toute la durée du colloque.

Étudiants: 10,00$

Autres: 35,00$

Faites votre chèque à l'ordre de l'Université du Québec à Montréal.

Retournez à:
Robert Comeau
Colloque Daniel Johnson
Département d'histoire
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale A
Montréal (Québec) H3C 3P8

Renseignements:
(514) 987-4154
(514) 987-8426

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