

PER
S-339

TRACES

Volume 27, N° 2 / Avril 1989

ISSN 0841-6397



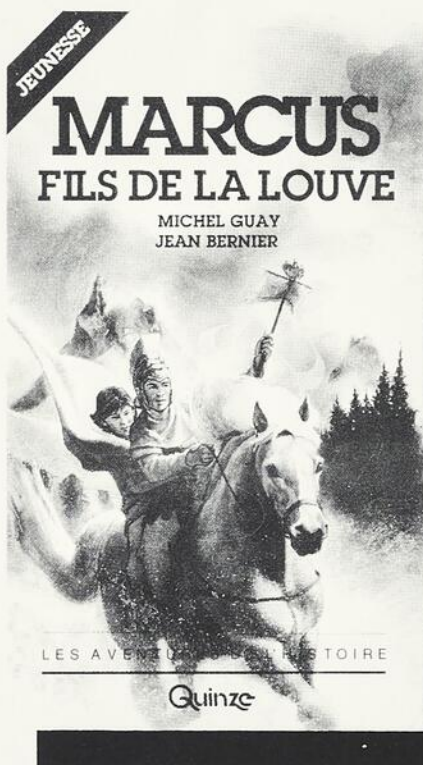
MON HISTOIRE, SON HISTOIRE, NOTRE HISTOIRE

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

«LES AVENTURES DE L'HISTOIRE»

Pour découvrir l'histoire tout en s'amusant!

- Écrits à quatre mains, les romans de la collection «Les aventures de l'histoire» brossent le tableau d'une époque à travers une intrigue mettant en vedette de jeunes héros. Michel Guay est historien, Jean Bernier, écrivain.
- Chacun des titres reprend un des thèmes abordés par les élèves des cours d'histoire au secondaire: La Rome impériale, l'Égypte pharaonique, etc.
- Les ouvrages comprennent des cartes et des notes en bas de page pour expliquer les mots difficiles ou étrangers.
- Un guide pédagogique et un cahier de l'élève accompagnent chacun des titres et sont fournis gratuitement aux professeurs sur demande.



230 pages – 9,95 \$

Marcus Métellus, fils d'un haut fonctionnaire romain, s'apprête à rentrer à Rome. C'est alors qu'il fait la connaissance de Petkouï, un orphelin aux origines mystérieuses. À première vue, ce dernier ressemble à tous les garçons de son âge, mais le sort semble s'acharner sur lui et, bien contre son gré, il va entraîner Marcus dans une suite d'aventures qui les conduiront des bas-fonds de Rome jusqu'aux marches de l'Empire.

Après de longues années d'étude, Sénab devient le bras droit de son vieux maître Niousséra, architecte de la pyramide du grand pharaon Khoufou. Les accidents se multiplient au chantier. Un sinistre complot se trame, qui ralentit les travaux. Dès lors, Sénab n'aura plus qu'un but: démasquer les coupables, malgré l'aveuglement obstiné de Khoufou, qui refuse d'admettre qu'il est la cible de rebelles sans scrupules.



240 pages – 9,95 \$

Quinze

ÉDITORIAL
INFORMATIONS
ÉCHO DU PRIMAIRE
ÉCHO DU SECONDAIRE
ÉCHO DU COLLÉGIAL
DOCUMENT

La société

- À la guerre comme à la guerre 2
- Traces à l'index 4
- Éclairer le présent à la lumière du passé 6
- Pourquoi un réseau d'échange en 2e secondaire 7
- Dernières nouvelles 7
- Pour en finir avec l'Histoire en cassette 9

PERFECTIONNEMENT

DIDACTIQUE

MOYENS
D'ENSEIGNEMENT
ÉVALUATION

PARUTIONS /
ENSEIGNEMENT

L'enseignement

- Un nouveau certificat en immigration et relations interethniques 15
- Les modèles en éducation 16
- Apprendre par images perdues 17
- C'est quoi ton problème? 19
- Un devis de recherche 20
- De l'école au musée 22
- Quel item! 24
- Revision générale - programme Histoire 214 25
- L'enfant et l'échec scolaire 27
- La découverte du chemin qui marche 28

L'HISTOIRE QUI
S'ENSEIGNE
DISCIPLINES
COMPLÉMENTAIRES
PASSIONS OBSCURES
PARUTIONS

L'histoire

- L'enseignement de l'histoire 29
- La philatélie, reflet de l'histoire 37
- À l'origine était la faim 41
- Quand l'histoire se fait juge et partie: à propos de deux ouvrages récents de Pierre Anctil 43

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

TRACES, Vol. 27, N° 2 - succède au périodique «Le Bulletin de liaison» paraissant depuis 1962.

Comité de rédaction

Louis-Édouard Augé Robert Martineau Pierre Michaud

Conception graphique et correction d'épreuves

Monique Constant - (514) 620-4586

Publicité

Yolande Prairie - (514) 455-9239

Direction de la revue

Robert Martineau - (514) 596-4110

Conception et impression

Imprimerie des Éditions Vaudreuil inc.

Société des professeurs d'histoire du Québec

600, rue Fullum - 6e étage, Montréal H2K 4L1

Téléphone: Jean-Vienney Simard - (418) 623-8640

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

— Courrier de deuxième classe

— Numéro d'enregistrement: 6323 - port de retour garanti

— Envois postaux - Denise Tellier - (514) 488-1555

— 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 le consentement préalable du comité de rédaction.

Pour faciliter la lecture, le comité de rédaction a décidé d'utiliser exclusivement la forme masculine des mots. Veuillez donc sous-entendre la forme féminine lorsqu'il y a lieu.

PAGE COUVERTURE: «LE NOUVEAU VISAGE DE MONTRÉAL», C.E.C.M.

À la guerre comme à la guerre!

Par: Robert Martineau
Conseiller pédagogique - CECM

Dans son discours d'ouverture du dernier Congrès de la SPHQ⁽¹⁾, Pierre Bourgault constatait: "Les jeunes ne sont pas intéressés à l'histoire parce qu'ils ont de mauvais profs; nous ne sommes pas toujours à la hauteur! Nous ne sommes pas toujours aussi bons et aussi bonnes que nous devrions l'être."

Difficile à avaler!?? Mais il y a peut-être matière à réflexion...

Pour qui "connait le tabac" de l'enseignement de cette "matière", on sait qu'il se dépense dans les salles de travail des profs d'histoire une somme d'énergie et de temps incroyables pour être justement "à la hauteur". Je suis souvent étonné de constater à quel point, après vingt-cinq et même trente années à enseigner l'histoire, plusieurs collègues investissent encore dans la préparation de leurs cours et la correction de travaux... sans réussir à "faire lever" de façon appréciable l'intérêt des élèves, et encore moins les résultats. Plus on en fait, disent certains, moins ils réussissent! Plus on leur explique, moins ils comprennent!

Certains chercheurs américains préoccupés d'adaptation de l'enseignement ont baptisé cette approche "More of the same". Ils concluent que devant des groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage, la solution réside plutôt dans "Something else".

"L'autre chose", disent-ils, ne réside pas nécessairement dans un allègement ou une dilution du contenu mais surtout dans un ajustement de l'interaction entre le prof et l'élève. À cet égard, la préparation de cours consistera à suggérer un cheminement signifiant, pertinent et adapté à l'élève, acteur principal de cette dynamique dont la fin est l'apprentissage, et à favoriser la progression de sa démarche par le feedback le plus stimulant possible.

Il est vrai qu'une bonne partie du comportement des étudiants peut être expliqué par des facteurs culturels, sociaux et économiques. Il est aussi vrai qu'une proportion appréciable de ses attitudes en classe d'histoire dépendent de la nature de l'interaction avec son professeur et que cette contrepartie soulève des questions?

Qu'est-ce vraiment qu'un "bon prof d'histoire"?

- Celui qu'on aime? Celui qui fait aimer sa matière? Celui de qui on apprend plein de choses? Celui avec qui on réalise un "programme d'apprentissage"?

Pourquoi investissons-nous tant et dans quel but?

- Connaissons-nous vraiment les intentions du ou des programmes enseignés? - Les élèves sont-ils au courant de ces intentions?

Comment est organisé notre enseignement?

- Avons-nous un plan de cours? - Qu'y trouve-t-on? - Les élèves sont-ils au courant de ce plan?

Comment est organisé l'apprentissage des élèves?

- Nos cours sont-ils structurés en fonction d'une démarche cohérente d'apprentissage des élèves?

- AVANT: Les élèves sont-ils mis "dans le coup" des apprentissages à réaliser, des moyens mis à leur disposition pour ce faire, des activités qu'ils auront à réaliser, de leur rôle et de celui du prof durant cette démarche? Procédons-nous à des "mises en situation"?

- PENDANT: Quel genre d'activités d'apprentissage soumettons-nous aux élèves et dans quel but? Jusqu'à quel point ces activités sont pertinentes, utiles, adaptées? Les élèves ont-ils l'occasion de suivre un cheminement d'apprentissage cohérent, logique, transparent? Les élèves sont-ils actifs et comment? Quel rôle jouons-nous pendant cette démarche?

- APRÈS: Les élèves ont-ils l'impression que ce qu'ils ont appris leur est utile? Ont-ils l'occasion d'éprouver ça? Ont-ils la possibilité de réinvestir ce qu'ils ont appris dans leur réalité ou dans des activités subséquentes?

Quand, pourquoi et comment évaluons-nous? Comment utilisons-nous le matériel didactique disponible?

Les réponses à chacune de ces questions constituent autant de facettes de l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants et une bonne partie des clefs d'ajustement de la pratique. Mais la démarche d'adaptation demande du temps, la volonté de s'y engager et un bon support.

Le soldat sur la ligne de feu a rarement le temps ni l'opportunité de se "perfectionner" et de réfléchir au sens de son action. Pourtant, parce que sa vie et l'efficacité de son combat en dépendent, il est indispensable qu'il puisse d'une façon ou d'une autre accéder aux derniers développements en matière d'armements ou de techniques militaires. Il doit se donner les moyens d'avoir prise sur sa réalité et de s'ajuster constamment aux problèmes qu'il affronte à la lumière des données les plus récentes. Or, l'innovation pénètre mal notre champ de bataille. Nous en avons pourtant grand besoin; non pas pour satisfaire aux exigences du MEQ, mais pour rester "maîtres" de notre pratique et nous ajuster aux données les plus récentes du combat contre l'ignorance.

L'innovation n'est pas menaçante; elle est même, comme le soulignait Huberman, en un sens conservatrice, du fait que sa fonction première est de rendre familier ce qui ne l'est pas, de greffer le neuf sur l'ancien.

La société change, nos élèves aussi. Il se fait peu de recherche en didactique des sciences humaines au Québec et la littérature américaine, européenne et anglo-canadienne pourtant abondante sur le sujet ne circule pas beaucoup ici. Enfoncés dans leurs tranchées, plusieurs d'entre nous continuent à "tirer à la poudre": ils atteignent mal la cible, ont grande difficulté à reconnaître l'ennemi et s'épuisent à remplir les fusils de plus en plus vite pour compenser l'insupportable inefficacité.

Je ne connais pas beaucoup de "mauvais profs" d'histoire. Mais je rencontre souvent des enseignants à qui l'on n'a pas donné le temps et la possibilité d'arrêter le combat quelques minutes pour réfléchir et s'ajuster. Le perfectionnement doit être repensé comme un processus d'alimentation continue afin de garder nos outils de travail bien rôdés et à la fine pointe de la recherche, et non pas comme un luxe nécessaire pour implanter des nouveaux programmes! ♦

⁽¹⁾ Pour en finir avec "L'histoire en cassette".

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

Depuis janvier 1989, la revue **TRACES** est analysée et indexée par les professionnels des Services Documentaires Multimedia Inc. pour la banque de données **REPÈRE**.

Rappelons que **REPÈRE** est une réalisation conjointe de la Bibliothèque nationale du Québec et SDM. **REPÈRE** constitue aujourd'hui une source unique et complète pour le repérage de l'information dans plus de 275 périodiques canadiens, québécois et européens de langue française.

Déjà plusieurs centaines d'utilisateurs au Québec et à l'étranger ont accès à **REPÈRE**, soit sous forme de publication imprimée ou microfiches ou soit directement par l'intermédiaire de la banque de données. Vous pouvez consulter l'index dans les grandes bibliothèques et centres de documentation.

La SPHQ et sa revue s'assurent donc ainsi d'une nouvelle diffusion et rendent disponible aux chercheurs et aux personnes intéressées par l'enseignement de l'Histoire, l'expertise et les réflexions des nombreux auteurs qui alimentent ses pages maintenant depuis vingt-sept ans.

REPÈRE a la particularité d'offrir des références complètes et détaillées (près de 14 000 par an): outre le titre, l'auteur, la page, la source de l'article, elles en proposent un titre enrichi ou encore incluent un bref résumé pour mieux en révéler le contenu.

Enfin une série de codes simples mettent en relief quelques aspects particuliers de l'article: présence d'un lexique, de cartes, de statistiques, etc.

Traces à l'index

Le chercheur est ainsi assuré de ne retenir que les articles qui lui conviennent parfaitement.

Tous peuvent trouver rapidement dans **REPÈRE** les références adéquates grâce à la facilité d'utilisation et à la richesse de ses mots-clés qui respectent tant l'utilisateur courant que le voca-



INDEX D'ARTICLES DE PÉRIODIQUES DE LANGUE FRANÇAISE

265 périodiques canadiens ou européens sont indexés dans **REPÈRE**: des périodiques d'intérêt général ou spécialisé, soigneusement sélectionnés avec la collaboration des clientèles, pour couvrir tous les publics et tous les domaines: de la technologie à l'éducation en passant par l'histoire, les loisirs ou la psychologie.

bulaire spécialisé. De plus, un système de renvois augmente pour l'utilisateur les possibilités de repérage.

L'utilisateur a le privilège d'accéder aux références selon le mode qui lui convient le mieux.

- La publication imprimée **POINT DE REPÈRE** propose un accès aux références par ordre alphabétique des sujets (6 numéros par an).
- Les microfiches permettent l'accès à l'ensemble de **REPÈRE** ou encore aux références de l'année seulement. Deux séries disponibles: classement par ordre alphabétique d'auteurs d'articles ou de sujets.
- L'accès direct à l'ensemble des références (plus de 100 000) assure une grande rapidité alliée à des possibilités presque illimitées de recherche.
- Des recherches sur mesure peuvent aussi être effectuées pour l'utilisateur par nos spécialistes.

REPÈRE est une réalisation conjointe de SDM et de la Bibliothèque nationale du Québec. ♦

ERRATA

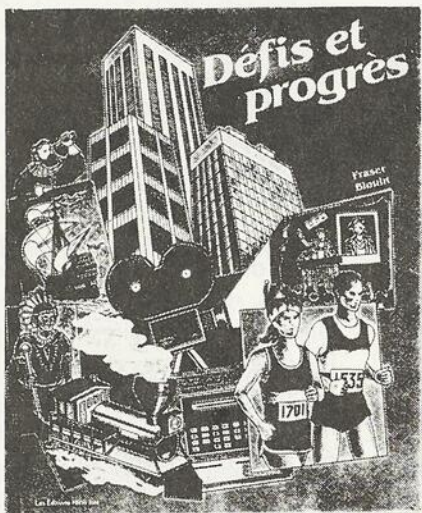
Nous tenons à nous excuser auprès de nos lecteurs pour les erreurs contenues dans le dernier numéro.

La rédaction



publié pour vous

2^e secondaire



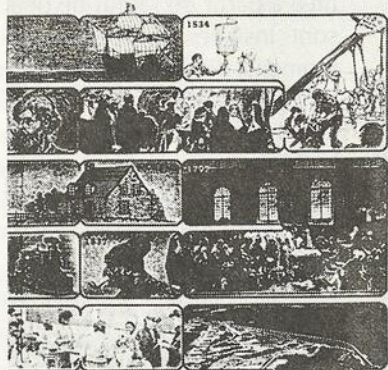
Défis et progrès

Ce manuel, conçu en fonction du nouveau programme d'histoire générale, propose une démarche pédagogique originale. Rédigé dans un style simple et clair, le texte est facilement accessible aux élèves de deuxième secondaire. De nombreux documents figurés et écrits illustrent le texte. Des activités sont proposées pour aider à la compréhension du texte et pour développer les habiletés essentielles en histoire. Plus de 300 illustrations en couleurs agrémentent la présentation. Un guide de l'enseignant(e) et un cahier d'activités accompagnent le manuel.

Une deuxième édition du cahier d'activités sera bientôt disponible.



4^e secondaire



Le Québec: héritage et projets

Ce manuel complet, original et attrayant est l'outil idéal pour l'enseignement du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada. Structuré à partir des objectifs du nouveau programme, l'ouvrage propose une démarche originale et motivante pour les jeunes. Rédigé dans un style simple, le texte a été relu par de nombreux enseignants et par d'éminents historiens. Plus de 275 illustrations, le plupart en couleur, en agrémentent la présentation.

Une deuxième édition du cahier d'activités est présentement disponible.

Éclairer le présent à la lumière du passé

Par: Jean-Luc Picard
Conseiller pédagogique

Le programme de sciences humaines amène l'enfant à mieux comprendre les réalités géographiques, historiques et sociales du monde dans lequel il vit. Par ailleurs, l'enfant du primaire est essentiellement préoccupé par l'instant présent. À première vue, il peut donc sembler inapproprié de vouloir l'éveiller au concept de temps et l'initier à l'histoire du Québec et du Canada. Ces constatations sont-elles en réalité irréconciliables?

Observons d'abord l'enfant du primaire. Le monde qui l'entoure constitue son principal champ de préoccupations. Toutefois, sa quête de compréhension du réel actuel l'amène inévitablement à se tourner fréquemment vers le passé: «Pourquoi est-ce que je n'ai qu'un grand-papa?», «Pourquoi la gare a-t-elle été abandonnée?», «Pourquoi la rivière porte-t-elle un nom amérindien?», «Pourquoi y a-t-il surtout des français et des Anglais au Canada?»

Qu'en est-il maintenant du programme du M.E.Q.? On y retrouve plusieurs objets d'étude ayant trait au passé: la vie au temps des parents et des grands-parents; l'école d'autrefois; l'arrivée des premiers habitants de l'Amérique; la Conquête; etc. L'exploitation en classe de ces divers faits et événements du passé ne risque-t-elle pas d'être passablement dénuée d'intérêt? Ce sera sûrement le cas si ces réalités d'autrefois sont traitées comme des en-soi, sans lien avec le milieu actuel de l'enfant.

Heureusement, le programme de sciences humaines met l'accent sur les interactions entre l'hier et l'aujourd'hui. Il comporte aussi une démarche d'apprentissage en trois phases: exploration, recherche et traitement de l'information, synthèse et échange. La première de ces trois phases est particulièrement importante pour assurer le lien entre le présent et le passé. En effet, c'est au cours de cette phase que l'enseignante ou l'enseignant doit présen-

ter à l'enfant des situations d'apprentissage qui vont l'amener à se questionner sur la société actuelle. Dans plusieurs cas, cette compréhension de l'aujourd'hui conduira tout naturellement l'enfant à scruter le passé. C'est à ce moment que les réalités historiques prennent leur véritable sens: jeter un éclairage sur le présent.

Pour illustrer le rôle essentiel de l'histoire en regard de la compréhension de la société actuelle, examinons d'abord un exemple tiré du programme du 1er cycle du primaire. La compréhension du concept de besoin y occupe une place prépondérante. L'enfant explore successivement ses besoins, ceux de sa famille et ceux de sa collectivité locale. Il découvre aussi les groupes et les moyens qui existent dans son milieu pour satisfaire ces divers besoins. Au-delà de cette exploration du présent, le fait d'amener l'enfant à se questionner sur la présence de ces mêmes besoins autrefois et sur les moyens de les satisfaire enrichit son expérience actuelle et favorise chez lui une meilleure compréhension de l'être humain et de la société.

Le fait de se questionner et de recueillir des informations sur ses besoins quand il était bébé, sur les besoins de ses parents et de ses grands-parents quand ils avaient 7, 8 ou 9 ans et les besoins des gens de son milieu local autrefois permet à l'enfant de dégager en synthèse et, par le fait même, de mieux comprendre la permanence de certains besoins personnels et sociaux à travers les générations tout en prenant conscience de l'évolution de la société à travers les moyens et les solutions qu'elle invente sans cesse pour répondre à ces besoins. Comme on le voit dans cet exemple, l'exploration des réalités passées est essentielle pour comprendre l'être humain et la société actuelle. Grâce au passé, il est aussi plus facile de prévoir l'avenir. En effet, comment savoir où l'on va si on ne sait pas d'où l'on vient?

Au 2e cycle, l'éveil au concept de temps se double d'une initiation à l'histoire. Ici encore, la référence à certains faits passés de l'histoire de la région, du Québec ou du Canada doit puiser sa signification dans la résolution d'une problématique actuelle. Ce n'est qu'à cette condition que la cueillette et le traitement d'informations historiques peuvent être signifiantes pour l'enfant. La compréhension de la composition actuelle de la population du Québec et du Canada illustre bien ces derniers propos. «Comment s'est formée la population de ces territoires?» «D'où sont venus les divers groupes qui constituent cette population?» «Sont-ils arrivés tous en même temps?» «Quelles circonstances les ont amenés à s'établir sur ces mêmes territoires?» Voilà autant de pistes de recherche de nature à éclairer la situation présente.

À partir des matériaux historiques mis à sa disposition, l'enfant devrait prendre conscience en synthèse que la population du Québec et du Canada actuels s'est formée à partir de l'ajout de peuples qui se sont installés sur ces territoires à des moments différents de leur histoire. Ainsi, les réalités telles que les peuples autochtones, la fondation de la Nouvelle-France, la Conquête ou l'arrivée des Vietnamiens ne sont plus vues comme des éléments isolés et coupés de la société d'aujourd'hui mais plutôt comme des étapes importantes qui expliquent les circonstances de la présence au Québec et au Canada de divers groupes ethniques.

En se référant aux exemples précédents, il m'apparaît justifié de dégager la conclusion suivante: sans un éclairage historique, la compréhension de la société contemporaine ne saurait être que partielle; par ailleurs, une étude du passé qui ne partirait pas des préoccupations actuelles ne saurait être que verbiage et perte de temps pour l'enfant du primaire. ◆

Pourquoi un réseau d'échange en 2e secondaire?

Par: Thérèse Chevalier-Coderre
Conseillère - 2e secondaire

D'abord, c'est un rêve que je caressais depuis plusieurs années. Avec l'implantation du nouveau programme d'**Histoire générale** à 7 modules, j'avais besoin d'aide et je voulais trouver un moyen d'alléger ma tâche: 6 groupes de 32 à 33 étudiants pour lesquels je devais parfois rédiger 2 à 3 examens différents pour éviter le plagiat ou la copie en classe, planifier les cours, composer des jeux, des mots croisés, trouver des trucs pour faire aimer l'histoire. Bref, je passais des heures là-dedans.

Lorsque j'ai accepté le poste de conseillère en 2e secondaire, je me suis dit: "Là v'là ma chance...", et j'ai donc démarré au congrès d'octobre 87 à Québec, le réseau d'échanges parallèles de documentation pédagogique susceptible de "servir" à tous les enseignants de 2e secondaire. À l'atelier-rencontre, 33 enseignants m'ont laissé leur adresse et j'ai reçu 16 envois dans l'année 87-88.

Lors de l'atelier-rencontre, au dernier congrès tenu à Laval en octobre 88, les enseignants présents ont manifesté le désir de continuer de participer au réseau d'échange de documentation pédagogique en m'envoyant soit des examens, des exercices d'apprentissage, des textes avec questionnaires, des jeux (mots fléchés, mots croisés, mot-mystère, associations, etc.).

À date, j'ai reçu beaucoup de documentation de toutes sortes, ce qui prouve qu'il y a plusieurs façons de permettre aux élèves d'atteindre un même objectif d'apprentissage.

J'ai fait 4 envois bien garnis aux enseignants qui m'ont laissé leur adresse. Alors, l'invitation est lancée à tous les enseignants de 2e secondaire, membres de la SPHQ qui veulent participer à cet échange: une belle façon de se constituer une banque de travaux utiles.

Pendant, il faut alimenter ce réseau. Il n'est pas à sens unique. Une petite com-

pensation monétaire sera exigé pour couvrir les frais d'imprimerie et de poste, coût qui est souvent couvert par le budget-matière.

J'ai reçu de nombreux commentaires très encourageants qui me motivent à poursuivre jusqu'à la fin de mon mandat, en octobre 89:

"Pour avoir assisté aux ateliers de la SPHQ, j'ai fort apprécié votre travail et votre implication..."

Jean-Marie Labbé,
St-Joseph-de-Beauce

"Merci pour les nombreux documents reçus et pour tout le beau travail..."

Aline Lavoie-Théberge,
Cap-Chat

Je me permets de vous faire part d'un outil pédagogique très bien structuré par Michel Phaneuf, École secondaire Jean-de-la-Mennais, La Prairie: Travail de recherche pour le module 5 (voir "Moyens d'enseignement"). ♦

ÉCHO DU COLLÉGIAL

Par: Jean-Vianney Simard
Conseil d'administration

Au dernier congrès de la SPHQ, Jean-Vianney Simard a été élu au poste de représentant du collégial. Il fera le lien entre le comité pédagogique provincial d'histoire (coordination provinciale) et le conseil d'administration de la SPHQ.

Les 5 et 6 juin prochains se tiendra au cégep André-Laurendeau un colloque regroupant les dix disciplines des Sciences humaines touchées par la réforme au collégial. Tous les professeurs des sciences humaines du collégial sont invités à ce colloque. La Société des professeurs d'histoire sera présente.

Dernières nouvelles

La SPHQ appuiera la demande des professeurs d'histoire du collégial de maintenir le cours "**Fondements historiques du Québec contemporain**" dans les cours du bloc ministériel.

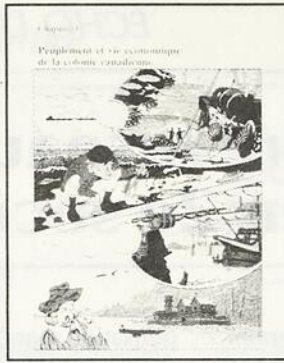
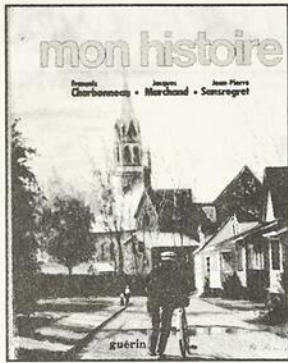
Le coordonnateur provincial d'histoire, Gilles Pesant, nous confirme que la réforme en sciences humaines ne se fera pas avant septembre 1990.

La SPHQ veut demander au ministère de l'éducation de rendre obligatoire un cours d'histoire au niveau collégial. Une résolution en ce sens a été votée au dernier congrès.

En collaboration avec les professeurs du collégial, la SPHQ va essayer de relancer le Concours d'histoire nationale Lionel-Groulx pour 1989-1990.

Nous rappelons à nos lecteurs qu'il existe un bon manuel de niveau collégial pour le cours d'histoire 961. Il s'agit de l'ouvrage de Lise Pothier, **Histoire des États-Unis**, publié en 1987 chez Modulo.

Tous les professeurs d'histoire du collégial sont invités, comme le font leurs collègues des autres niveaux d'enseignement, à écrire dans la revue Traces. ♦



mon histoire

Approuvé par le M.E.Q.

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)

4^e secondaire

AUTEURS :

Jacques Marchand

François Charbonneau

Jean-Pierre Sansregret



Guérin, éditeur ltée

4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2

Tél.: (514) 842-3481

Pour en finir avec "l'histoire en cassettes"...

Par: Pierre Bourgault
Conférencier

N.D.L.R.:

Le texte qui suit constitue la plus grande partie d'une conférence donnée par l'auteur à l'ouverture du 26e Congrès de la SPHQ. Nous en avons reproduit ici de très larges extraits.

(...) Je pense que pour parler de n'importe quoi, et y compris d'histoire, il faut d'abord "casser les cassettes"... les discours qui se répètent inlassablement, les discours redondants, les discours répétitifs... sur lesquels on ne réfléchit plus et qui, à force d'être répétés sans réflexion, finissent par passer très souvent à côté de la vérité. Il y a un discours, en histoire qui est un "discours de cassettes". J'aimerais si possible en casser quelques-unes dès le départ.

IGNORER L'HISTOIRE, C'EST SE CONDAMNER À LA RÉPÉTER!

On dit depuis très longtemps qu'"ignorer l'histoire, c'est se condamner à la répéter!" Ça fait bien de dire une chose pareille. Ça peut impressionner de nouveaux écoliers, des écolières, mais je suis pas sûr que cela soit vrai.

D'abord c'est avoir de l'histoire une vue extrêmement pessimiste. Si nous pouvions nous condamner à ne répéter que les belles choses de l'histoire, que les bons moments... pourquoi pas! Mais quand on dit *c'est se condamner à la répéter*, ce qu'on entend par là, c'est se condamner à répéter les erreurs, à répéter ce qui n'a pas marché, à répéter les drames, les tragédies... Déjà cela me semble fausser l'idée qu'on doit se faire de l'histoire. D'autre part, connaître l'histoire peut être utile, bien sûr, mais il arrive que pour certains, ou certaines, cela soit un empêchement de l'action ou alors une justification de l'inaction.

Combien de fois, quand quelqu'un décide de faire quelque chose, ne trouve-t-il pas tout près quelqu'un pour lui dire: "J'ai essayé... c'est impossible... ça ne se fait pas!" (...) On se rassoit, et on n'en reparle plus!

Quelqu'un a dit un jour qu'il y avait quelque part un ignorant qui ne savait rien de

l'histoire et du passé; et il ne savait pas que ce qu'il entreprenait était impossible. Et il le fit. D'où on peut conclure que parfois, il vaut mieux ignorer l'histoire...

L'HISTORIEN DOIT ÊTRE NEUTRE ET OBJECTIF!

Une autre cassette voudrait nous faire croire à l'objectivité voire à la neutralité de l'historien, de l'historienne. Encore là, je n'arrive pas à y croire. (...)

Je ne pense pas qu'on puisse "faire de l'histoire" sans y apporter son propre éclairage. Je ne pense pas qu'on puisse "faire de l'histoire" sans privilégier telle date, tel moment, tel aspect des événements. Je ne pense pas qu'on puisse raconter la guerre en se plaçant des deux côtés à la fois. On est du côté de ceux qui lancent les bombes ou de ceux qui les reçoivent. Et l'histoire qu'on en tire n'est pas la même. (...)

L'HISTORIEN DOIT CONSTATER LES FAITS SANS LES JUGER!

Une autre cassette qui m'agace, c'est quand l'historien se présente comme quelqu'un qui se contente de constater les faits sans jamais les juger ou les critiquer. (...) Je pense que les historiens, (...) surtout parce qu'ils connaissent, **doivent** prendre parti, **doivent** juger les faits, **doivent** juger les personnes, quitte à se tromper (...).

Si ceux et celles qui prétendent savoir refusent de porter un jugement ou de parler de ce qu'ils connaissent vraiment, alors, nous sommes condamnés à laisser la parole aux ignorants et aux imbéciles.

"LES JEUNES NE SONT PAS INTÉRESSÉS À L'HISTOIRE!"...

Parce qu'ils ont de mauvais profs...! Je pourrais dire ça de n'importe quelle matière. (...) Nous ne sommes pas toujours à la hauteur! Nous ne sommes pas toujours aussi bons, et aussi bonnes, que nous devrions l'être! Voilà pourquoi nos élèves et nos étudiants (...) s'ennuient trop souvent dans nos cours. Ils ne s'intéressent pas à l'histoire, ils ne s'intéressent pas au français, ils ne s'intéres-

sent pas à la chimie ni à la physique, ils ne s'intéressent à rien si nous ne savons pas les intéresser. Et c'est pas facile aujourd'hui...; nous avons forte concurrence. C'est pas ma faute, mais les vidéo-clip sont "plus le fun". Je pense qu'on peut intéresser les jeunes à l'histoire, et qu'il y a des façons de le faire...

POURQUOI L'HISTOIRE?

Vous avez pris comme thème de votre Congrès: "L'histoire, au moment où le Québec s'ouvre sur le monde." (...)

Pourquoi l'histoire? Je suis persuadé que c'est une question qu'on doit vous poser tous les jours. Vous savez très bien que ça n'est pas très bien vu, au Québec depuis quelques années, de faire de l'histoire, d'enseigner l'histoire et de suivre l'histoire. On se dit que vraiment, à quoi ça sert? J'ai tenté de chercher des réponses à ces questions.

D'abord, il y a l'histoire des autres, de tous les autres. À quoi ça sert?

D'abord ça sert peut-être à la comprendre davantage, mais ça sert aussi à mieux comprendre la nôtre, en tentant de comparer ce qui est différent, et ce qui est semblable.

Vous savez, les individus comme les peuples, se trouvent presque toujours dans des situations d'isolement. Je prends les individus adolescents, par exemple. Vous savez très bien que quand on leur donne un conseil, dans la plupart des cas ils ne le suivront pas. Mais à quoi sert un conseil? Il sert à quelque chose de très précieux: c'est qu'un jour, l'adolescent ou l'adolescente, n'ayant pas suivi le conseil, se retrouve dans la situation dont on l'avait averti. Il ne suivra peut-être toujours pas le conseil mais il saura qu'il n'est pas seul. Il saura que d'autres vivent les mêmes situations, ont vécu les mêmes situations, et c'est parce qu'il saura qu'il n'est pas seul qu'il pourra peut-être s'en sortir. L'histoire nous apprend un peu la même chose... à condition de ne pas la trahir... à condition de la savoir correctement.

Par exemple, il faut détruire certains mythes, en se comparant aux autres, mais en sachant que l'histoire des autres est la nôtre.

...CASSETTES...

Qu'est-ce qu'on dit, au Québec, tout le temps: "Ah les canadiens-français, les québécois et les québécoises, on se déchire entre nous! Les Juifs eux, ils s'aident...!" C'est pas vrai "pantoute"!

Tous les historiens et les historiennes savent que tous les peuples du monde à toutes les époques du monde se sont déchirés entre eux, pour se rallier autour de certaines causes, et se sont encore redéchirés puisque c'est partout pareil, puis il y a des moments de fraternité, de très grande tolérance, des moments de folie, puis des moments de vengeance! Quand on ne connaît pas l'histoire, on peut s'imaginer qu'on est seul, et ce qu'on se dit de soi peut être terrible et terriblement exigeant parce qu'on ne sait pas que les autres ne valent pas mieux ou que nous valons autant (...): Apprendre l'histoire des autres, c'est nous permettre de savoir comment faire la nôtre.

Un autre exemple: nous parlons de notre tolérance et vous savez ou avez par exemple cette merveilleuse attitude non pas des québécois et des québécoises, mais des canadiens et des canadiennes: "Ah, le passeport canadien... C'est merveilleux, tout le monde nous aime!" ...Ils nous aiment parce que nous ne sommes pas dangereux. Il faut connaître l'histoire des autres et connaître la sienne pour savoir pourquoi nous sommes aimés.

Il faut aussi connaître l'histoire des uns et des autres pour savoir que même si tout le monde nous aime, nous n'en sommes pas moins peu aimables à l'occasion. Cela nous permet de savoir que quand nous parlons contre les blancs d'Afrique du Sud qui exploitent les noirs, quand nous parlons de tel ou tel peuple qui en écrase un autre, quand nous parlons d'une majorité qui écrase sa minorité, nous pouvons bien nous sentir au-dessus de tout cela, mais quand on connaît un peu l'histoire, on sait très bien que tous les individus, si faibles soient-ils, tous les peuples, si faibles soient-ils, se trouvent toujours des boucs-émissaires, se trouvent toujours des minorités à condamner et à martyriser;

que cela n'est pas l'apanage des grandes puissances. Pour le savoir, il faut faire un peu d'histoire, il faut connaître un peu ce qui se passe chez les autres.

LES DISCOURS FAUX...

(Ces discours) auxquels on ne peut pas répondre si on ne connaît pas un peu l'histoire.

Ça tombe bien... y'a un de ces discours que j'ai entendu cette semaine, presque toute la semaine; c'est la grève dans les cégeps. Je ne veux pas vous parler de cette grève comme tel... Chacun a ses opinions là-dessus, sauf qu'il y a un discours derrière cette grève qui est d'une fausseté absolue, et qui a toujours été d'une fausseté absolue. C'est l'argument suivant: "Il n'y a que les riches qui vont à l'université, et ce qui empêche les gens de se rendre à l'université au Québec, c'est la faiblesse des prêts et bourses et l'absence de totale gratuité scolaire.

C'est complètement faux! Parce que, si on regarde l'histoire d'ici, si on regarde l'histoire d'antan, si on regarde l'histoire des États-Unis et du Japon, on a toutes sortes de systèmes qui ont des effets différents.

En France, ils ont la gratuité scolaire depuis 1895. C'est un des peuples les plus instruits du monde. Aux États-Unis, ça coûte extraordinairement cher pour s'éduquer et c'est le peuple qui a le plus grand nombre ou la plus grande proportion de ses jeunes qui se rendent jusqu'à l'université. Donc, il n'y a pas de rapport de cause à effet entre les deux. Il n'y a jamais eu de rapport de cause à effet. Il y a d'autres causes, d'autres formes de comportements qui font qu'un peuple s'instruit davantage ou pas.

Les Juifs de Montréal n'ont pas toujours été riches, mais mêmes pauvres ils s'instruisaient. Et on va retrouver les causes de cette motivation dans leur histoire et non pas dans l'argent.

Voilà un discours actuel, voilà un discours politique, qu'on ne peut pas juger, qu'on ne peut pas discuter, si on ne connaît pas un peu d'histoire. Apprendre l'histoire des

autres, c'est aussi s'aider à corriger la sienne.

POURQUOI NOTRE HISTOIRE?

Notre histoire maintenant... Pourquoi **notre** histoire? Pour plusieurs raisons, mais une en particulier, me semble-t-il, c'est pour nous aider à nous expliquer à nous-mêmes.

Nous avons des comportements, aujourd'hui, qui ne seraient pas les nôtres si nous avions eu une histoire différente. Les peuples conquis ne se comportent pas comme les peuples conquérants. Les peuples forts ne se comportent pas comme les peuples faibles. Les peuples riches ne se comportent pas comme les peuples pauvres. Encore faut-il savoir comment c'est arrivé. Y'a toutes sortes d'exemples de ça. (...)

Une collectivité qui a eu peur, qui a eu des raisons d'avoir peur, une collectivité qui a été exploitée et qui continue de l'être, cette collectivité-là aura le même comportement au restaurant, à l'église, à l'école ou dans la rue.

Une collectivité qui est sûre d'elle-même, qui peut aller jusqu'au mépris des autres à l'occasion, on la verra se comporter de cette façon dans tous les aspects de la vie. On ne saura pas pourquoi, et on ne saura pas comment changer ça, si c'est souhaitable de le changer, sans une connaissance d'où ça vient.

Apprendre l'histoire, c'est nous aider à expliquer nos propres comportements et à les changer si possible, si nécessaire.

Je reprends l'exemple de la Conquête; (...) il y a certains de nos comportements qui viennent de là... il y a certaines de nos institutions qui sont ce qu'elles sont parce qu'il y a eu la Conquête... il y a certaines de nos habitudes qui viennent de la Conquête. Des choses aussi triviales que boire du gin, par exemple... Y'en avait pas avant la Conquête!

Nous sommes en éducation... S'il n'y avait pas eu la Conquête, nous n'aurions pas attendu 1960 pour faire la révolution en éducation, ou pour nous donner les écoles dont nous avons besoin. C'est la Conquête qui nous en a privé pendant des décennies. S'il

n'y avait pas eu la Conquête, on n'aurait pas pu fonder McGill sur un terrain donné par monsieur McGill avec trente huit mille livres-sterling volées aux Jésuites...

S'il n'y avait pas eu la Conquête, il y aurait eu des grammaires françaises dans les écoles... avant 1940!

S'il n'y avait pas eu la Conquête, les grandes industries auraient payé leurs taxes aux écoles françaises plutôt que de les payer exclusivement aux écoles anglaises jusqu'en 1964 et nous n'aurions pas été obligés de nous "saigner à blanc", depuis, pour arriver à rattraper le temps perdu.

Nous ne saurons pas pourquoi nous sommes dans l'état où nous sommes si nous ne savons pas que la Conquête a eu lieu, si nous ne savons quelles conséquences elle a aujourd'hui sur nos vies. Et si nous ne savons pas, quel discours allons-nous tenir? Le discours que nous entendons encore hélas aujourd'hui: "C'est de notre faute... les Anglais sont ben plus fin que nous-autres; on est des paresseux... des ignorants...!"

C'est ça le discours qu'on tient... quand on refuse de regarder les conséquences de l'histoire. Nous avons des torts, bien sûr, mais quand nous connaissons les conséquences d'un événement comme la Conquête, nous avons aussi des maudites bonnes raisons de croire que si nous sommes encore là, c'est parce que nous avons aussi des vertus...

L'histoire, **notre histoire**, nous permet de nous reconnaître nous-mêmes aujourd'hui, de savoir pourquoi nous sommes tels, et comment nous y sommes venus. (...)

"NOUS AVONS DES RETARDS ÉCONOMIQUES!"

Comment les expliquer si nous ne remontons pas un peu en arrière, et jusqu'à la Conquête?

Nous ne sommes pas un peuple commerçant, nous dit-on! Ah oui...?

Sous le régime français, nous étions un peuple commerçant... Sous Jean Talon, nous étions un peuple commerçant... un commerce considérable! Tout ça a été brisé à la Conquête. Et tout le commerce qui se faisait

avec la France a été détourné vers l'Angleterre; et ce sont les nouveaux conquérants qui se sont emparés de ce commerce. Si on ne le sait pas, et si on n'en évalue pas les conséquences aujourd'hui, on continuera à dire que nous sommes des imbéciles dans ce domaine... des incompetents... des incompetentes!

Alors que nous pouvons prouver le contraire en quelques années, quand nous savons que ça n'est pas inné, que ça n'est pas véridique mais que c'est une tare historique. C'est pour ça aussi, qu'il faut connaître notre histoire.

"NOUS SOMMES XÉNOPHOBES!"

C'est bien vrai! Si nous ne connaissons pas l'histoire, bien sûr, nous allons regarder quelques manifestations de racisme, de xénophobie autour de nous en disant "quel peuple épouvantable!"

Si nous connaissons un peu l'histoire, d'abord celle des autres, nous allons nous apercevoir que racistes et xénophobes... il y en a de bien pire que nous dans le monde.

Deuxièmement, si nous connaissons bien notre histoire, nous allons voir à quel point nous avons été d'une tolérance extraordinaire pendant deux cents ans, y compris avec nos conquérants et si nous avons aujourd'hui cet accès de xénophobie, c'est que, à cause de l'histoire et de la Conquête, il y a des gens qui arrivent cette année et qui nous assimilent l'an prochain... et que dans ces cas-là, il vaut mieux être un peu xénophobe que d'être "épais".

Si nous ne connaissons pas l'histoire, nous allons nous culpabiliser éternellement comme on essaie de le faire et nous nous croirons (très durs) alors même que ce sont les autres qui essaient de nous réduire à cet état.

L'HISTOIRE GÉNÉRALE... POUR METTRE LES CHOSES EN PERSPECTIVE

Je suis étonné des discours qu'on tient au Québec, dans le monde, chez nos jeunes en particulier... Ils sont si ignorants de l'histoire

qu'ils n'arrivent pas à mettre les choses en perspective.

Par exemple, vous entendez très souvent le discours: "Nous vivons dans une société extraordinairement violente!"

- Qui ne connaît pas l'histoire va venir vous dire: "C'est ben vrai! Cinquante-quatre meurtres à Montréal l'an dernier, dans le métro, quelques agressions, la bombe au-dessus de nos têtes".

Mais quand on connaît l'histoire, on sait très bien que presque toutes les sociétés qui nous ont précédé partout dans le monde ont été d'une violence cent mille fois pire que celle que nous connaissons aujourd'hui! (...) Et l'histoire nous permet de tout remettre ça en perspective, non pas pour s'en faire une excuse ou un prétexte à ne pas bouger, mais pour savoir bouger dans le bon sens.

Si nous croyons vraiment que nous vivons dans la société la plus violente qui ait jamais existé, si nous croyons vraiment que nous sommes une société qui vit dans la misère, et que nous ne nous comparons pas aux autres sociétés du monde et aux sociétés antérieures, si nous croyons vraiment ces sornettes, nous allons faire toutes les erreurs possibles et impossibles.

Si nous le savons, nous pouvons faire deux choses: - nous dire: "Bon ben ça va pas si mal, on "s'assoit dessus" et on bouge plus!" - Ou alors: "Il reste des choses à faire et passons à l'action!"

Les premiers vont prendre prétexte que ça va pas si mal pour ne rien faire. Les deuxièmes vont se dire que, puisqu'on a réussi si bien, on peut sans doute faire encore mieux.

Il faut connaître l'histoire, pour pouvoir mettre les choses en perspective.

"LA FRANCE NOUS A ABANDONNÉ..."

Vous avez entendu ce discours-là. Vous le répétez peut-être... Quand on ne connaît pas son histoire, on croit ça!

Dans quel état était la France en 1759?

Elle avait toute l'Europe sur le dos... et elle avait ses philosophes en plus, qui ont joué un rôle considérable. Toute l'Europe sur le

...CASSETTES...

dos, et elle avait peine à se défendre. Vous comprenez bien que la petite colonie, à l'autre bout du monde n'était pas une priorité.

Les philosophes français, à l'encontre des philosophes anglais, étaient anti-colonisateurs.

Voltaire n'a pas dit qu'une phrase: "...quelques arpents de neige". Il a aussi dit: "Les rois de France n'ont pas d'affaires dans d'autres pays, chez d'autres peuples, à les exploiter ou à les coloniser. Jean-Jacques Rousseau a dit la même chose... et combien d'autres. Et ils avaient l'oreille des rois.

Quand on sait cela, on met les choses en perspective, et par la suite, on est peut-être un peu moins francophobe. Autrement dit, on cesse de répéter les discours des conquérants et on se fait le nôtre!

LE PROGRÈS... OUI OU NON?

Pour apporter une réponse, il faut connaître les choses. Il faut pouvoir mettre les éléments en perspective.

Alors si on parle de se chauffer ou s'éclairer, l'évidence est là: il y a progrès. On se chauffe et on s'éclaire plus facilement qu'autrefois.

Mais pour ça, il faut savoir qu'on s'est déjà éclairé au gaz! Puis à la lampe aussi... Qu'on s'est déjà chauffé au bois, au charbon.

Ici au Québec, dans ce climat effrayant, des gens crevaient littéralement de froid; ils devaient se réunir dans une pièce qu'on chauffait de peine et de misère pour arriver à survivre. Si on ne sait pas ça, on ne peut pas savoir qu'il y a progrès. On est là, on en jouit, on en profite sans savoir que cela n'a pas toujours été. C'est ainsi qu'on peut savoir aussi pourquoi certains peuples sont plus avancés que d'autres. Si on ne connaît pas l'histoire, on dira: "les blancs sont les meilleurs, les noirs valent rien".

Quand on connaît l'histoire, on s'aperçoit que les choses furent fort différentes, il n'y a pas si longtemps... et que les jaunes ont dominé le monde bien avant nous, et ainsi de suite...

Connaître l'histoire, c'est aussi voir pourquoi les choses sont comme elles sont aujourd'hui, éviter les préjugés, et voir comment elles seront bientôt.

LES FEMMES!

Beaucoup de gens ne comprennent pas ce qui se passe avec les femmes! Et on ne peut pas comprendre si on ne remonte pas dans l'histoire et si on ne la sait pas! (...)

On ne peut pas comprendre ce qui se passe aujourd'hui, si on ne sait pas ce qui se passait hier et ce qui s'est passé il y a mille ans, il y a deux mille ans et comment ça a commencé tout ça!

Le résultat: on dit qu'elles sont achalantes (...) On leur a tout donné, elles ne sont pas encore contentes! Quand on ne sait pas mettre les choses en perspective, quand on ne connaît pas l'histoire, on fait ça!

Enseigner l'histoire, c'est aussi dire, quand on parle des femmes à ses élèves, qu'en Suisse, cette semaine, il y a un vote dans un des cantons de Suisse... un des pays les plus avancés du monde... les plus démocratiques du monde... il y a un vote sur le vote des femmes.

Dans un canton de Suisse, une femme ne vote pas encore! Il y a donc un nouveau référendum, c'est le onzième en quinze ans, et seuls les hommes ont droit de vote sur le vote des femmes! (...)

Mettre les choses en perspectives, les relativiser... L'histoire générale nous apprend à faire ce genre de choses!

LE POUVOIR...

L'histoire, pour nous apprendre l'importance de tous les pouvoirs, du pouvoir, de ses formes, de ses bienfaits et de ses méfaits...

On ne peut pas le savoir, si on ne connaît pas l'histoire!

Les pouvoirs politiques, les pouvoirs militaires, les pouvoirs des forces occultes, des blocs, des marchés.

Quand on regarde les jeunes aujourd'hui, on les trouve très "séparés les uns des autres", très secrets vis-à-vis nous et entre eux! Des

morceaux, l'un à côté de l'autre, qui ne se touchent à peu près jamais. Nous l'avons tous noté! Et je trouve ça extraordinairement dangereux.

C'est parce qu'on ne leur a pas appris que, divisés comme ils le sont, n'importe quel pouvoir peut les abattre, n'importe quand, à sa guise! (...)

Connaître l'histoire pour apprendre le pouvoir du pouvoir, comment l'acquérir, se le donner plutôt que le subir! Les profs d'histoire doivent apprendre ça à leurs élèves.

LE BILAN INDISPENSABLE

L'histoire... comme idée générale de ce qui a été fait, et de ce qui reste à faire.

Pour pas perdre trop de temps, pour ne pas s'enliser, pour ne pas réinventer la roue chaque semaine. (...)

Connaître l'histoire générale, c'est se donner une idée générale de ce qui a été fait et de ce qui reste à faire (...) Quand on ne connaît pas l'histoire, on a l'impression qu'il n'y a pas grand chose qui a été fait et qu'il ne reste pas grand chose à faire. (...)

ENSEIGNER L'HISTOIRE...

J'ai l'habitude de dire que l'école, c'est des profs, des élèves, et rien d'autres... Tout le reste, c'est au service des profs et des élèves!

Vous vous souvenez de quoi... à l'école? Des bons profs et des mauvais profs...!

Les bons profs vous ont intéressés, les mauvais vous ont ennuyés!

Un mauvais prof dans une "super école" ça vaut rien! Un bon prof dans un "trou", on apprend quelque chose, et on s'en souvient toute sa vie! C'est pourquoi la responsabilité des profs est extrême et je trouve que nous n'en avons pas assez conscience. (...)

Être un bon prof, ce n'est pas seulement être compétent dans sa matière, c'est savoir aussi communiquer, et ça, nous avons du chemin à faire! Comme prof d'histoire, je pense qu'il faut être constamment en prise avec le réel.

L'élève ou l'étudiant ou l'étudiante, me semble-t-il, doit se reconnaître comme consé-

quence de ce qu'on lui enseigne en histoire. S'il ne voit pas sa place, là-dedans, il va décrocher!

La Conquête, c'est quoi sa conséquence sur un élève de "secondaire quatre" aujourd'hui? Si on n'est pas capable de faire le lien, il va décrocher! (...)

L'holocauste, comment ça l'affecte, lui, ici en 1988, avec les juifs Sépharades... les juifs Ashkhenaze... les arabes qui parlent français, les arabes qui parlent anglais... et Israël.

S'il ne voit pas comment ça l'affecte, lui, le prix du café, le prix du sucre... Si les étudiants, les étudiantes ne savent pas comment c'est établi et comment ils payent trop cher pour telle ou telle raison... ils vont décrocher! Ça fait partie de l'histoire, ça!

Pourquoi il y a tant de voitures japonaises aujourd'hui? Si un étudiant ou une étudiante ne peut pas comprendre pourquoi il voit tant de voitures japonaises dans la rue, ça ne l'intéressera pas, le Japon! Il n'écouterà pas le cours d'histoire! (...)

Ses libertés qu'il a aujourd'hui, il faut savoir d'où elles viennent, sans ça, il va décrocher... il va les prendre pour acquises. Or, chez un élève, un étudiant ou une étudiante, rien ne doit être pris pour acquis si on veut qu'il ne décroche pas! Il faut que chaque chose qu'on lui enseigne en histoire, il puisse y référer comme étant, lui ou elle, une conséquence.

Si quelque fait historique n'a pas de conséquence, chez lui à qui on enseigne, il vaut mieux passer à autre chose... Plus tard, il s'y intéressera peut-être par dillettantisme ou simplement pour se cultiver. Mais, à ce moment-ci, il doit pouvoir se réaliser comme conséquence de l'histoire...

Je pense qu'on doit se servir de la réalité, et aussi des nouvelles réalités, pour faire comprendre ce qui se passe.

Vous avez des écoles où il y a plein de jeunes immigrants, d'immigrantes... Vous avez des Vietnamiens qui parlent vietnamien, d'autres qui parlent anglais, et des Vietnamiens qui parlent français. Personne ne comprends ça! Comment ça se fait? Je parle de ceux qui arrivent, avant même d'avoir appris

une langue ici. Beaucoup de Vietnamiens ne savent pas pourquoi!

Un prof d'histoire le sait, et peut se servir de cet exemple-là pour intéresser les élèves comme conséquences d'un fait historique! (...)

Et il y a tous ces jeunes gens qui nous arrivent; (...) ... Pourquoi nous n'arrivons pas à les intégrer? Pourquoi ils ne veulent pas parler français... et préfèrent parler anglais? Ils ne s'en aperçoivent pas. (...)

Comment ça se fait que les iraniens ne sont pas arabes?... Pourtant, tout le monde les traite de "maudits arabes"...!

Ça s'explique, ces choses-là. C'est ça faire de l'histoire à partir du réel!

FAIRE L'HISTOIRE

Il faut montrer, leur montrer que l'histoire, c'est leur affaire! Qu'ils peuvent la comprendre... Qu'ils peuvent comprendre quelles conséquences et quelle influence elle a sur eux, et que surtout, ils peuvent la faire... Ça, on oublie ça!

On enseigne l'histoire comme une matière morte ou alors on dit "c'est tout fait d'avance... c'est le déterminisme... on ne peut pas l'expliquer", alors qu'on sait très bien l'importance des individus dans le cours de l'histoire. Les individus, ils sont là, c'est nous, c'est nos enfants.

Est-ce que nous leur enseignons que l'histoire, ça se fait et qu'on n'est pas obligé de la subir?

Est-ce que nous leur enseignons l'histoire comme une matière vivante dont ils sont partie prenante... la principale? (...)

Nos étudiantes, nos élèves, nos écoliers, nos écolières doivent sentir qu'ils peuvent faire l'histoire. Il faut leur donner l'envie (...) de pouvoir et de liberté, leur montrer qu'il reste des choses à faire, leur apprendre surtout que les faits historiques, comme dans les sciences exactes, ne sont que des hypothèses; que rien n'est jamais fini, et qu'à partir d'une hypothèse, on peut aller plus loin!

Une société ouverte sur le monde, pour moi, c'est une société ouverte sur l'esprit.

C'est une société qui fait, au lieu de subir. C'est une société qui se reconnaît, pas seulement dans l'histoire qui s'est faite, mais dans l'histoire qui reste à faire. Et qui aura envie de la faire avec les autres, s'ils le veulent bien, et seule si nécessaire...

Je crois que la société québécoise a toujours été et reste une société ouverte. J'en suis fort heureux, parce que je crois aux sociétés métissées... Je crois que ce sont les sociétés fortes. Je ne crois pas aux sociétés de ghettos. Et quand nous n'avons pas de volonté politique, quand nous refusons de faire notre propre histoire, nous nous donnons une société de ghetto! Et tous ceux et celles qui arrivent, au lieu de s'intégrer, fondent des colonies...

Je crois à la société ouverte, je crois à la société métissée, je crois qu'il faut avoir la volonté politique de faire son histoire et de la vivre pleinement si on veut vraiment que les gens s'intègrent à nous, au lieu de se réfugier dans leurs ghettos.

Mac Luhan disait que nous sommes la première société "hippye" du monde! Une société "molle"... ouverte à toutes les influences, à toutes les modes, les bonnes, les mauvaises... à toutes les tolérances, à toutes les bêtises.

J'aime vivre dans une société "molle"... c'est agréable! Il ne faudrait pas que notre tolérance vire à la bêtise! La clef pour ça, pour que ça n'arrive pas, c'est d'accepter tous ensemble de faire l'histoire au lieu de la subir!

Merci! ◆

"Les mots sont à la pensée ce que les outils sont au travail; et l'on sait que la perfection de l'ouvrage dépend en partie de la qualité de l'outillage."

Will Durant

Deux collections complètes

pour les sciences humaines au primaire

Éveil à la réalité

de Ginette Lambert et Jean-Luc Picard

1^{re} - 3^e année

Exploration de la réalité

de Jean-Luc Picard

4^e - 6^e année

Mêmes complètes, avec leurs manuels, leurs cahiers et leurs guides, ces deux collections viennent s'enrichir...

de **Fiches d'apprentissage** avec corrigé et fiches d'évaluation

Activités de recherche, de traitement de l'information et de synthèse pour chaque niveau, avec corrigé.

de **Cartes murales** du Québec et ses régions administratives, du Canada et du monde

4 cartes de la nouvelle collection L'Éclaireur, de Jean-Luc Picard. Format géant (91,5 x 122 cm), imprimées en couleurs avec photos caractéristiques.

d'une **Ligne du temps** Nouvel outil pour la classe (collection L'Éclaireur)

Ligne graduée géante, plastifiée recto-verso, à compléter par des rectangles autoadhérents illustrés en couleurs.



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



Un nouveau certificat en immigration et relations interethniques

Par: Robert Comeau
Université du Québec à Montréal

Au cours des derniers mois, les débats publics qui se sont tenus autour de la question de l'immigration (la commission de la culture à l'Assemblée nationale sur les niveaux d'immigration, les projets de loi du ministre Bouchard sur les réfugiés, la politique fédérale du Multiculturalisme) ainsi que les différentes manifestations de racisme ont montré combien l'immigration est devenue une préoccupation majeure de la société québécoise. Cette dernière a connu, au cours des vingt dernières années, d'importantes transformations. La présence des communautés ethniques se retrouve aujourd'hui au cœur d'enjeux fondamentaux pour le Québec.

C'est la raison pour laquelle un groupe de professeurs de l'UQAM, en étroite collaboration avec des organismes du milieu, ont présenté un projet de "programme de certificat de premier cycle en immigration et relations interethniques"⁽¹⁾. Ce programme a été accepté par toutes les instances administratives de l'UQAM et sera offert en septembre 1989.

UNE QUESTION D'ENJEU

1. Les enjeux démographiques

On sait que l'excédent de fécondité de la majorité francophone s'est progressivement érodé jusqu'à disparaître complètement vers le milieu des années '60. À l'heure actuelle, le taux de fécondité au Québec est de 1,4 enfant par femme alors qu'il devrait être 2,1 pour assurer le renouvellement des générations. Cette diminution de la population totale prévue aura des conséquences sur le poids du Québec dans l'économie canadienne et dans le contexte régional nord-américain. "Ainsi, en 1951, le Québec représentait 29% de l'ensemble de la population canadienne; en 1981, ce pourcentage est passé à 26,5%. L'immigration constitue donc un élément majeur dans toute politique de population visant à redresser les tendances démographiques actuelles."⁽²⁾

Par ailleurs, le pourcentage de la population immigrée au Québec est passé de 5,6% en 1951, à 7,8% en 1971, puis à 8,3% en 1981. Tout indique que cette tendance devrait se poursuivre d'ici la fin du siècle.

2. Les enjeux socio-économiques

L'immigration est importante pour une poursuite de la croissance et du développement économique du Québec. L'immigration est un volet d'une politique globale de main-d'œuvre. Depuis le livre vert du gouvernement fédéral de 1984, les différents règlements de la politique d'immigration visent à introduire des critères de sélection objectifs afin de combler des pénuries de main-d'œuvre dans certains secteurs d'activité tout en reflétant de très près les conditions spécifiques du marché du travail.

Entre 1977 et 1983, les immigrants investisseurs attirés par le gouvernement du Québec ont investi plus de 300 millions de dollars, créant 4000 emplois. "Mais leur rôle dans le maintien ou la constitution de ghettos d'emplois suscite bien des réflexions" ajoutent les auteurs du document.

3. Les enjeux socio-linguistiques

À la fin de la Seconde guerre mondiale, une vague d'immigrants, venue principalement des pays européens, allait contribuer à créer une nouvelle conjoncture. Cette main-d'œuvre s'intègre massivement à la minorité anglophone. Le problème de l'infrastructure d'accueil se pose donc dès les années '50.

"L'année de la création du Ministère de l'immigration du Québec (1968) est aussi une année d'affrontements linguistiques. Des immigrants, - les Italiens de St-Léonard - se retrouvent sur la ligne de front. En 1968, 90% des nouveaux arrivants s'intègrent à la minorité anglophone. Cette situation, qui perdure depuis des années, devient alarmante quand la baisse de fécondité de la majorité francophone menace l'équilibre démographique. Cela explique que toutes les politiques québécoises en matière d'immigration auront comme fer de lance l'intégration linguistique des nouveaux arrivants. Ainsi, 62% des écoliers allophones se dirigeaient vers le secteur public français en 1986 contre seulement 25% en 1969-1970."⁽³⁾ Le Québec se souciera également d'attirer des immigrants francophones. Entre 1979 et 1984, 49% de ses immigrants viennent d'un pays de la francophonie, contre 36% entre 1973 et 1978. Cependant, avec le gouvernement Bourassa, on a constaté récemment une

hausse du pourcentage des immigrants anglophones. Cette observation a contribué à relancer le débat linguistique au cours des derniers mois. À l'heure actuelle, on scrute attentivement la persistance des langues d'origine à Montréal, le développement du trilinguisme, les transferts linguistiques vers l'anglais, les mesures additionnelles à prendre pour assurer l'intégration linguistique des nouveaux arrivants ainsi que la nécessité pour le Québec de poursuivre l'affirmation de son caractère français: langue d'affichage, langue de travail, etc.

4. Les enjeux socio-culturels

Depuis l'expo de 1979, le Québec a eu des contacts de plus en plus diversifiés avec un nombre croissant de pays et a aussi de plus en plus conscience d'être une société pluriethnique et pluriculturelle.

Au cours des cinq dernières années, l'immigration québécoise s'est profondément modifiée, les principales sources n'étant plus des pays européens mais aussi des pays asiatiques, caribéens ou latino-américains. En 1956-1957, plus de 90% des immigrants venaient d'Europe, des États-Unis, d'Australie et de Nouvelle-Zélande. En 1986, ces sources ne fournissent plus que 30% de l'immigration québécoise. Ces importants changements à la composition des flux migratoires n'ont pas été sans causer certains remous dans la société d'accueil.

D'un côté, le Québec s'affirme comme une société voulant s'enrichir de l'apport de toutes les communautés ethniques qui y vivent: l'accueil des réfugiés du Sud-Est asiatique, l'amnistie en faveur des illégaux haïtiens en sont des exemples. Mais, il y a aussi des signes de rejet: les difficultés des chauffeurs noirs dans l'industrie du taxi, les confrontations raciales dans certains écoles de Montréal, les réactions à la suite du décès du jeune Jamaïcain abattu par un policier de la CUM en 1987... Ces manifestations montrent bien l'inquiétude de larges secteurs de la population face à la montée du racisme et de la xénophobie. Au plan culturel, non seulement l'affirmation du français comme langue commune n'est pas encore tout à fait réglée - le débat autour de la loi 101 et 178 - qu'une autre se pose déjà: celle de la "cohé-

...IMMIGRATION...

hérence ou de la divergence culturelle": "Quelle sera la culture commune d'un Québec multi-ethnique et francophone au début du siècle prochain? C'est interroger en fait la nature de l'identité québécoise et c'est pourquoi plusieurs analystes prévoient, pour bien des années à venir, une réarticulation de la question nationale et de la question de l'immigration".⁽⁴⁾

5. Les enjeux socio-politiques

Les groupes ethniques veulent être des acteurs sociaux à part entière. Le Répertoire des organismes des communautés culturelles du Québec compte au-delà de 1200 organismes oeuvrant au sein d'une centaine de collectivités. Ces communautés revendiquent, elles remettent en question certaines rigidités dans les structures de la société, notamment au niveau de la fonction publique et des services sociaux. Quelle est leur place dans les institutions et les structures du pouvoir? Si les communautés ethniques se sont définies de nouveaux lieux de pouvoir dans la société québécoise, une question demeure: ce développement institutionnel favorise-t-il le rapprochement avec la société d'accueil ou le maintien de la distance?

IDENTIFICATION DES BESOINS

Suite à une large consultation auprès des intervenant(e)s en milieu ethnique⁽⁵⁾, certains besoins furent identifiés à savoir:

1. connaître les flux et les processus migratoires.
2. connaître les aires de provenance des immigrants.

3. connaître les processus d'insertion des immigrant(e)s et des communautés ethniques dans la société d'accueil.
4. perfectionner les pratiques d'intervention en milieu multi-ethnique.

Concernant ce dernier point, soulignons qu'un grand nombre d'intervenants sont dépassés par les problèmes concrets que leur pose l'arrivée de nouveaux arrivants (réfugiés), requérants au statut de réfugié ou d'immigrés d'arrivée moins récente. La méconnaissance des dimensions sociologiques et culturelle de certains problèmes entraîne des erreurs, biais, préjugés et impairs dans l'intervention.

OBJECTIFS DU PROGRAMME

Le nouveau programme de "certificat en immigration et relations interethniques" poursuit deux objectifs: 1. l'acquisition de connaissances théoriques et empiriques sur les phénomènes migratoires et les relations interethniques; 2. le perfectionnement des pratiques en milieu multi-ethnique.

Ce dernier objectif signifie que, parallèlement à l'analyse des phénomènes migratoires et des relations interethniques, les intervenants approfondiront le domaine de l'intervention, questionneront les modèles d'intervention en vigueur sur leurs terrains propres de même que les modèles à développer.

CLIENTÈLE VISÉE

Les promoteurs de ce nouveau certificat considèrent que leur programme peut convenir

sans doute aux intervenants communautaires (travailleurs sociaux, psychologues, infirmiers...) mais aussi à la majorité du personnel professionnel, semi-professionnel et bénévole des organismes non-gouvernementaux (multi-ethniques et nationaux) et des institutions publiques et parapubliques. Plusieurs des cours offerts dans le cadre de ce programme seraient d'une grande utilité aux professeurs d'histoire nationale (414). À titre d'exemples, mentionnons les trois cours suivants:

- POL-3831: Politiques canadiennes et québécoises et communautés ethniques.
- SOC-6240: La question nationale et les communautés ethniques.
- SOC-6213: Immigration, minorités ethniques et relations interethniques.

La connaissance des phénomènes migratoires, l'analyse des cultures d'origine des immigrants et l'analyse de l'insertion des immigrants et des communautés ethniques seront de plus en plus nécessaires aux enseignants et enseignantes du Québec.

Pour en connaître davantage sur ce programme, on peut s'adresser au module de sociologie de l'UQAM. ♦

(1) Il s'agit de Michelle Labelle (sociologie), d'André Jacob (travail social), de Joseph Lévy (sexologie), ainsi que de Jean-Claude Icart, directeur du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal.

(2) Projet du programme de certificat en immigration et relations interethniques, page 6.

(3) Id., page 8

(4) Id., page 11

(5) Le réseau des intervenants sociaux compte environ 10 000 personnes au Québec.

Par: Jean-Claude Lavigne
UQAM

L'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIEPELF) tient annuellement un Colloque qui permet à ses membres et aux personnes intéressées d'échanger sur des questions de recherche et d'actualité dans le domaine de l'Éducation. Cette année, le Colloque de l'AIEPELF a comme thème: les modèles en éducation. La

Les modèles en éducation

notion de modèle est largement utilisée dans toutes les sciences: physique, chimie, psychologie, sociologie, également fréquemment dans les textes qui traitent de l'éducation, que ce soit dans les rapports de recherche ou dans des articles de vulgarisation, qui discutent simplement de pratique quotidienne de l'éducation. Grâce à ce Colloque, les participants auront l'occasion

d'approfondir la notion de modèle telle qu'on l'utilise en sciences humaines et de faire avancer, par leurs interventions, la connaissance de cette notion théorique qui est d'une grande importance dans toutes les sciences. Des conférences, des exposés de recherche, une table ronde permettra de clarifier l'idée de modèles en éducation.

► p. 28

Apprendre par images perdues

Par: Claude Vincent
Étudiant à l'UQAM

La fin de l'année scolaire approche à grands pas! Pour les enseignants en histoire du Québec et du Canada, cela signifie que le module 7 du programme sera bientôt une préoccupation quotidienne. Plusieurs se poseront des questions comme celle-ci: "Comment pourrais-je intéresser les élèves au contenu du dernier module alors qu'ils se préoccupent avant tout du congé estival qui est tout proche?" De plus, malgré toute leur bonne volonté, il se peut qu'en fin d'année plusieurs professeurs manquent d'énergie pour préparer des cours qui requièrent une planification élaborée. Qu'à cela ne tienne! Il existe des ressources qui peuvent permettre à l'enseignant de présenter un contenu notionnel de façon attirante et originale tout en ne nécessitant pas d'effort de préparation surhumain. En ce qui a trait au module 7 du programme, il est possible de se servir d'un outil didactique particulièrement efficace, surtout si l'on sait l'exploiter comme il se doit. Il s'agit d'une série de films produits par Radio-Québec s'intitulant **Images Perdues**. Cette série est constituée de douze émissions qui résument merveilleusement bien de nombreuses facettes de l'histoire du Québec de 1935 à 1976. Outre leurs qualités intrinsèques, les films de cette série sont accompagnés d'un guide d'exploitation pédagogique qui se révèle fort utile et ils sont présentés sur vidéocassette, ce qui est incontestablement un avantage.

PRÉSENTATION DU SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT

Pour venir en aide aux enseignants qui vont utiliser certains de ces films dans leur action pédagogique, je pré-

sente ici une méthode possible d'exploitation de ces ressources didactiques. L'objectif terminal 7.2 (analyser l'opposition entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste) peut très bien être atteint grâce à l'emploi d'un des éléments de la série. Pour faire en sorte que mes étudiants soient capables d'exposer les divers changements qui marquent l'évolution sociale du Québec au cours de la période duplessiste (objectif intermédiaire 7.2.1) et pour les aider à identifier certains éléments traditionnels de la société québécoise (objectif 7.2.2), je vais leur présenter le film **La famille en 1950**. L'émission que je présenterai, la quatrième de la série, évoque brièvement le développement industriel et économique du Québec des années 1950 et surtout, elle caractérise la vie de couple et de famille de l'époque tout en nous faisant voir l'apparition de la télévision dans les familles ainsi que l'influence américaine sur la société québécoise.

Avant même la présentation, je vais exposer des faits qui aideront les élèves à mieux observer et à mieux retenir les éléments du film qui permettent de rejoindre les objectifs intermédiaires visés. Durant cinq minutes, j'évoque les principaux éléments du contenu notionnel de l'unité 7.2 en reliant ce contenu aux parties du film qui s'y rapportent. Cette introduction vaut pour la première partie du document: j'arrêterai le magnétoscope au moment où Victor et Antoinette reviennent de leur voyage de noces. L'introduction se fait de façon simple: par exemple, je dis premièrement aux étudiants que le Québec de l'époque était très influencé par la société américaine. Par la suite, j'établis le lien avec le film: "Vous verrez que Victor et

Antoinette vont prendre leurs vacances à New York et que Antoinette sera très impressionnée par la mode américaine". De cette façon, je permets aux élèves d'avoir déjà une idée de ce qu'il importe le plus de retenir. En outre, cela favorise leur apprentissage puisque leur curiosité se trouve éveillée: ils ont en effet hâte de voir sur l'écran des faits qu'ils s'imaginent vaguement; ils veulent voir comment Antoinette va manifester son enchantement face à la mode américaine. On commence le visionnement et j'arrête le magnétoscope à la moitié du film. Cette pause favorisera l'attention de l'élève car un visionnement sans arrêt durant trente minutes est un peu long pour un adolescent de seize ans. Durant la pause, je souligne les aspects importants du contenu notionnel de la deuxième partie du document et j'en donne des exemples tirés de l'émission (durant cinq minutes). Puis, on visionne la suite du film. Les deux brèves introductions et le visionnement devraient durer quarante minutes en tout.

J'utiliserai la dernière portion du cours pour revoir plus longuement les éléments d'information de l'émission qui sont pertinents au programme d'études. À ce moment du cours, je favoriserai l'approche interactive car les élèves auront certainement le désir de parler de ce qu'ils viendront de visionner et de plus les élèves apprennent mieux lorsqu'ils participent activement au cours. Je vais demander aux étudiants de caractériser la période étudiée: grâce aux informations précédemment données, ils pourront me parler de la famille, de la religion, de l'influence américaine, etc. Puis, je vais leur suggérer de comparer les caractéristiques du Québec de l'époque avec celles du Québec d'aujourd'hui. Par exemple, les élèves

...IMAGES PERDUES...

me diront que la religion était importante à l'époque et je leur demanderai de comparer ce fait avec l'importance de celle-ci aujourd'hui. Ces comparaisons aideront les élèves à s'intéresser à la matière car ils s'imagineront un peu ce que pouvait être la vie à cette époque. Évidemment, j'aide les élèves s'ils oublient de parler de certains éléments importants. Il est aussi certain que, durant cet exercice pédagogique, le professeur ajoute plusieurs éléments d'information à celles qui ont été données par le biais de l'émission.

Il serait possible de se servir de cette émission comme document déclencheur car elle apporte plusieurs éléments d'informations utiles pour aider à la compréhension de la matière. Notons que l'on pourrait tout aussi bien s'en servir comme document synthèse car elle aide à reviser plusieurs notions qui sont abordées durant l'unité 7.2. Les éléments du contenu notionnel non abordés par les réalisateurs peuvent d'ailleurs aussi être vus en visionnant cette émission: il suffit pour cela de mentionner les éléments manquants après le visionnement.

**GRILLE D'ANALYSE
DE LA PROJECTION DU FILM
LA FAMILLE EN 1950**

Grands thèmes liés au contenu notionnel:

- Éléments du film liés au contenu notionnel.

7.2.1
Changement et évolution sociale

La prospérité économique:

- Le couple marié part en voyages de noces: ils ont donc de l'argent.
- Les familles sont nombreuses: il y a donc une certaine prospérité.
- La famille de Victor a une voiture: cela est aussi un signe de prospérité.

L'industrie:

- Victor travaille dans une usine de vêtements.
- Les voitures qu'on voit sont produites en usine et elles sont nombreuses à New York: importance de l'industrie.

Communication de masse:

- La famille écoute la télévision.
- On voit que plusieurs personnes passent beaucoup de temps à regarder la télévision.

Les indices de l'influence américaine:

- On va à New York pour le voyage de noces.
- Antoinette est impressionnée par la mode quand elle va à New York.
- Influence de docteurs américains dans la façon d'élever les enfants: (méthodes du docteur Ogino et du docteur Spock, etc.)

7.2.2
Éléments traditionnels de la société québécoise

Ascendant de l'Église dans le secteur social:

- On fait des prières au jour de l'an.
- On se marie à l'Église.
- On fait l'amour seulement après le mariage.
- On travaille le dimanche à la campagne mais seulement avec la permission du curé.

- Les familles sont nombreuses: l'Église était en faveur de la famille nombreuse.

Idéalisation de la vie rurale:

- On va se balader à la campagne le dimanche et on semble beaucoup apprécier ces journées à la campagne.

N.D.L.R.

Les émissions de la série IMAGES PERDUES sont disponibles en format VHS ou BETA, au coût de 25\$ chacune, à l'adresse suivante:

RADIO QUÉBEC
Service de la distribution du matériel didactique
600, rue Fullum
Montréal (Québec) H2K 3L6

Pour de plus amples informations, on peut contacter sans frais le service de la distribution.

Montréal: 521-2424, poste 4200
Province: 1-800-361-4522



TITRES DISPONIBLES

1. La campagne en 1935 (21 min. 26 sec.)
2. Le choix d'une vocation (21 min. 36 sec.)
3. Le retour de la guerre 1945-1950 (26 min. 42 sec.)
4. La famille de 1950 (27 min. 15 sec.)
5. Le Québec moderne 1955-1958 (26 min. 4 sec.)
6. Le syndicalisme et les loisirs 1958-1960 (26 min. 34 sec.)
7. Le mariage 1960 (27 min. 10 sec.)
8. La maison 1962-1964 (27 min. 42 sec.)
9. L'automobile 1965 (27 min. 56 sec.)
10. L'argent (27 min. 54 sec.)
11. Les voyages 1970 (28 min. 17 sec.)
12. La société moderne 1976 (28 min. 22 sec.)

C'est quoi ton problème?

PROBLÈMES LES PLUS FRÉQUEMMENT CITÉS AU SECONDAIRE*

Années quarante

Parler en classe
Tenue débraillée
Courir dans les corridors
Mâcher de la «gomme»
Faire du bruit
Se bousculer dans les rangs
Papiers jetés à terre
Copiage aux examens
«Sacer»
Retard à respecter la fin de la récréation

Années quatre-vingts

Alcoolisme et drogues
Grossesse et avortement
Maladies vénériennes
Suicide
Vol
Dommage à la propriété
Viol et prostitution
Violence et intimidation
Conflits raciaux
Batailles entre «gangs»

*Adapté de Noble, P. et Horton, B., Séminaires de l'Ontario Council for Leadership in Educational Administration, 1987.

Un devis de recherche

Par: Michel Phaneuf
École secondaire Jean-de-la-Mennais

HISTOIRE GÉNÉRALE TRAVAIL DE RECHERCHE MODULE 5

OBJECTIFS

1. Être capable de caractériser la Renaissance dans le domaine des sciences, de la technique et de la culture.
2. Expliquer les principales explorations du 15e et 16e siècles.
3. Être capable d'appliquer la démarche historique apprise en début d'année scolaire.
4. S'initier au travail de recherche en bibliothèque.

SUJETS

Les sujets qui seront présentés font partie intégrante du module 5 "La Renaissance et les grandes explorations". Chaque sujet comportera un nombre différent de questions à répondre avant de passer à d'autres centres d'intérêts.

Le travail de recherche se veut un travail d'équipe (2 personnes) où chacun est appelé à mettre en action ses talents et ses capacités.

Le choix du sujet pour chaque équipe se fera par un tirage au sort. Aucun sujet ne doit revenir deux fois dans un même groupe, de sorte que chaque équipe ne sera pas défavorisée par l'emploi des mêmes volumes par plus d'une équipe.

FICHES

La plus grande partie du travail s'effectuera sur des fiches. Une fiche est une feuille mobile coupée en deux où sur chaque partie de feuille tu

prends des informations concernant le sujet qui te sera assigné.

Chaque fiche devra avoir son adresse bibliographique complète ou abrégée s'il s'agit de plus d'une fiche sur la même idée. Il y a trois sortes de fiches:

- une fiche citation: où tu copies **mot à mot** une phrase ou un paragraphe du volume consulté.
- une fiche résumée: où tu redis en **d'autres mots** ce que le texte que tu consultes raconte.
- une fiche synthèse: où tu n'écris que les idées importantes d'un texte, mais de façon schématique.

Chaque travail doit présenter au moins 25 fiches parmi lesquelles je devrais retrouver au moins une fiche de chaque sorte. Pour les vingt-deux autres fiches, elles peuvent être du type qui t'est familier. Tu peux excéder le nombre minimal de fiches demandées et il n'y a pas de limite supérieure.

VOLUMES

Tous les volumes, livres ou revues concernant de près ou de loin les sujets de la recherche seront confinés à la bibliothèque du premier cycle pour toute la durée de la recherche.

Il te sera possible d'utiliser des volumes provenant d'ailleurs, soit de la maison ou d'une autre bibliothèque.

EXIGENCES

Chaque équipe doit produire un travail qui doit être remis dans une chemise ou dossier et son contenu

doit être présenté selon l'ordre suivant:

1ère page: une page titre (sur feuille blanche)

2e page: introduction

3e page: les fiches (25 numérotées dans l'ordre des questions à développer)

4e page: résumé (i.e. une page ou feuille mobile qui résumera le contenu des fiches)

5e page: bibliographie (des volumes consultés)

6e page: dessins ou cartes ou graphiques ou photocopies de dessins (minimum 3)

7e page: une page blanche (qui servira pour commentaires et correction du professeur)

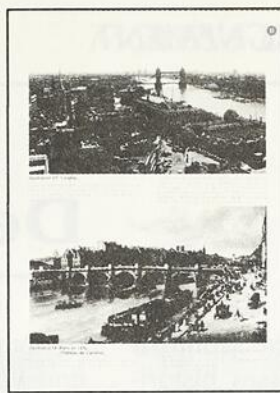
Aucune équipe de trois ne sera acceptée. Les équipes seront formées de deux élèves, sauf pour les groupes de 35 élèves où un élève devra prendre un sujet pour lui et travailler seul. Toute équipe qui ne répondra pas aux exigences disciplinaires requises ou aux efforts quotidiens à fournir sera démentelée et chacun des membres de cette équipe devra travailler seul.

ÉVALUATION

- Chaque élève sera évalué séparément pour le travail effectué à la bibliothèque.

- Pondération:

Participation	12 pts
Page titre	5 pts
Fiches et résumé	35 pts
Bibliographie	10 pts
Cartes et dessins	8 pts
	70 pts ◆



Atlas d'histoire générale

Approuvé par le M.E.Q.

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

LUCE DESCHÊNES DAMIAN
RAYMOND DAMIAN

2^e secondaire



Guérin, éditeur ltée

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

Par: **Caroline Duval**
Parc Canada

La grande région de Montréal présente des richesses historiques exceptionnelles. Entre autres, le canal de Lachine, cette splendide aire de verdure au coeur de la ville, nous rappelle l'intense activité commerciale au XIXe siècle, et le site historique "Le commerce de la fourrure à Lachine", quant à lui, nous fait revivre la grande épopée de la traite des fourrures.

L'entrepôt et le Canal de Lachine offrent aux écoles un programme scolaire structuré et complet afin de sensibiliser les jeunes du primaire et du secondaire à notre patrimoine canadien. En 1988, plus de 240 enseignants sont venus nous rendre visite, accompagnés de leurs élèves. Pourquoi ne seriez-vous pas du nombre cette année?

UN PEU D'HISTOIRE AVANT TOUT

Au XVIIIe siècle, les fourrures constituaient la principale exportation du Canada. Située à un carrefour stratégique, la ville de Montréal domina rapidement ce commerce. En effet, en 1800, 80% des peaux passaient par Montréal.

Les principales activités de la Compagnie du Nord-Ouest, compagnie formée en grande partie par les bourgeois écossais qui contrôlaient le commerce des fourrures, consistaient à importer des marchandises de traite de Grande-Bretagne, remiser et emballer ces marchandises, engager des voyageurs canadiens-français pour emporter les marchandises qu'on troquait aux Amérindiens contre des fourrures et, enfin, rapporter ces fourrures à Montréal pour qu'elles soient expédiées à Londres.

Dans le contexte de cette activité commerciale inter-continentale, l'en-

De l'école au musée

trepôt de Lachine servait à la Compagnie du Nord-Ouest de dépôt de marchandises de traite et de fourrures.

En 1825, le canal de Lachine, permettra aux bateaux d'éviter l'obstacle des rapides sur le Saint-Laurent. Cette voie d'eau artificielle pourrait être qualifiée de berceau de l'industrialisation au Canada. En effet, proximité du port de Montréal, la disponibilité du canal pour le trafic commercial et sa puissance hydraulique firent de cette zone le premier site industriel au Canada.

UN PROGRAMME SCOLAIRE DYNAMIQUE ET ORIGINAL

Le programme scolaire, créé en 1981, comprend des activités couvrant deux thématiques. La première est celle de la traite des fourrures au Canada. L'exposition vivante et humoristique du parc historique national "Le commerce de la fourrure à Lachine" saura plaire aux élèves à coup sûr. Tout en comparant la texture de différents types de fourrure, en essayant un chapeau de castor ou en vérifiant leurs connaissances sur un jeu électronique, ils pourront se familiariser avec une partie de l'histoire du commerce des fourrures. C'est dans un centre d'interprétation moderne et invitant que les groupes scolaires se verront transporter au coeur du XIXe siècle... entourés d'Amérindiens, de coureurs des bois et de marchands écossais!

La seconde thématique, tout aussi intéressante, est celle de la navigation fluviale. La présence du canal de Lachine a amené plusieurs transformations socio-économiques depuis le début du XIXe siècle. Tout au long de leur visite, les élèves en apprendront davantage sur l'industrialisation et l'urbanisation le long du canal. Ils

pourront également assister à la présentation, à l'aide d'une grande maquette, d'un canal et de son fonctionnement.

Les deux thématiques du programme de visite correspondent parfaitement aux objectifs en Sciences humaines du ministère de l'Éducation du Québec.

La durée d'une visite à l'entrepôt et au Canal de Lachine est d'environ une heure trente minutes. Le programme comprend une visite commentée et entièrement encadrée par un guide-interprète ainsi qu'un rallye à l'intérieur du musée permettant aux élèves de découvrir l'exposition d'une façon intéressante et instructive. Outre les activités sur le site, les écoles bénéficient des programmes de pré-visite et de post-visite à réaliser en classe. Ceci permet de préparer les élèves à leur visite ainsi que d'assurer un suivi concret. De plus, toutes les activités sont gratuites.

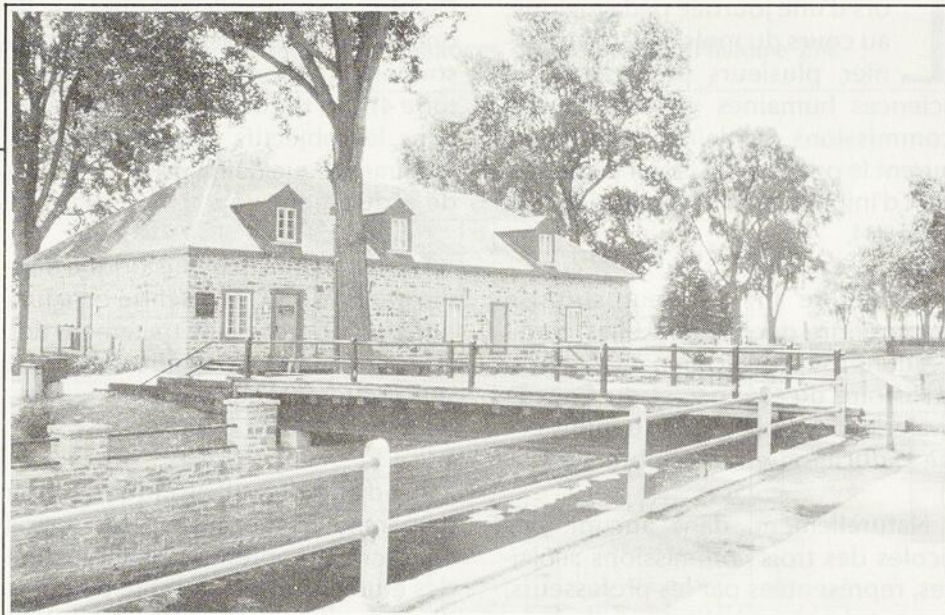
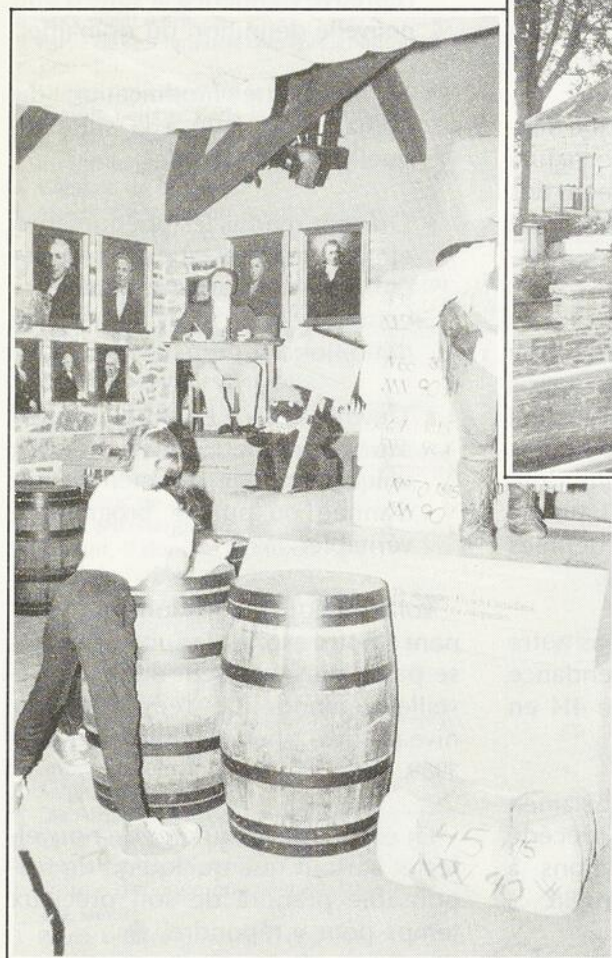
Le programme éducatif peut être adapté à tous les groupes: maternelle, premier et deuxième cycles du primaire, secondaire. Des objectifs précis et complets sont établis pour chacun des niveaux. De plus, un programme spécifique peut être mis sur pied pour les groupes qui auraient des besoins particuliers. Il est important de mentionner que les deux sites sont accessibles aux personnes physiquement handicapées.

RENSEIGNEMENTS ET RÉSERVATIONS

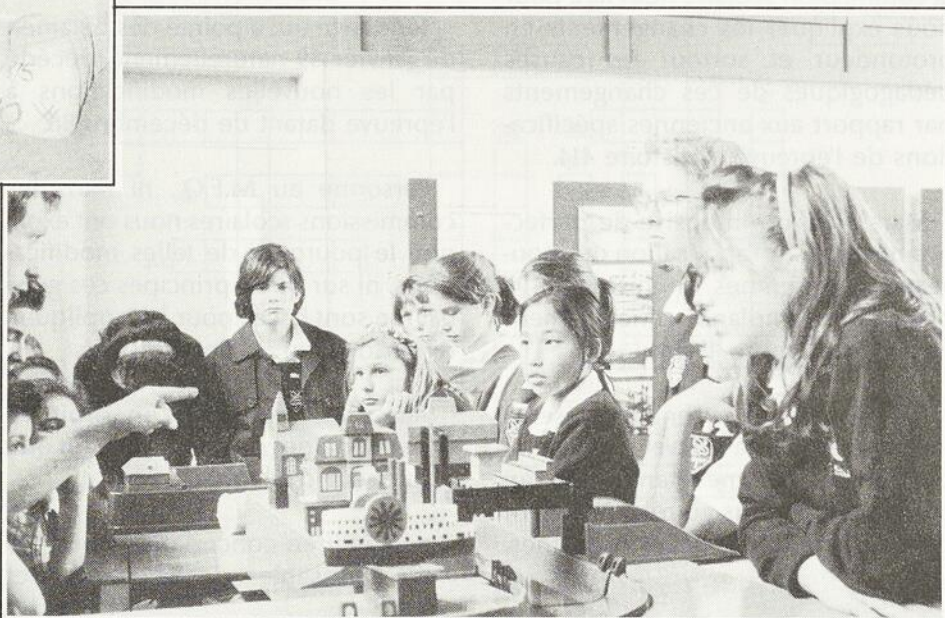
Le Commerce de la fourrure à Lachine
1255, boulevard Saint-Joseph
Lachine (Québec) H8S 2M2
Tél.: (514) 637-7433 ou
(514) 283-6054 ◆

Revision générale - préparation Histoire 344

*Le lieu historique national
Le Commerce de la fourrure à Lachine,
sur la rive du canal de Lachine.*



*Activité "rallye historique"
dans la salle d'interprétation*



*Présentation de la maquette
Thème: Le canal et la ville
au XIXe siècle.*

Par: **Pierre Boucher**
Polyvalente des Chutes

Quel item!

Lors d'une journée pédagogique, au cours du mois de janvier dernier, plusieurs professeurs de sciences humaines venant de trois commissions scolaires différentes eurent le privilège d'assister à une session d'information sur l'évaluation Histoire 414.

Quelle ne fut pas leur surprise d'apprendre que de nouvelles modifications à la spécification de l'épreuve d'Histoire du Québec et du Canada avaient été publiées par le ministère de l'Éducation en décembre 1988.

Naturellement, dans aucune des écoles des trois commissions scolaires, représentées par les professeurs, ne se trouvaient ledit document.

Miracle! Quelques semaines plus tard, au début d'une journée particulièrement chargée, ces modifications se retrouvèrent sur mon bureau.

Février se passe... Aucune réunion avec les conseillers pédagogiques de la commission scolaire n'eût lieu pour nous expliquer les changements en profondeur et surtout les causes pédagogiques de ces changements par rapport aux anciennes spécifications de l'épreuve d'Histoire 414.

Mars! Session intensive de perfectionnement sur l'application des nouveaux programmes en histoire 414, programme implanté officiellement depuis septembre 1986.

Les nombreux enseignants présents furent unanimes à **trouver** le nouveau programme comme étant celui qui correspond le plus au rehaussement de la qualité des sciences humaines.

De plus, en cours d'apprentissage, ils ont découvert que leurs objectifs personnels, comme enseignants d'histoire 414, se retrouvent intégralement dans les objectifs du nouveau programme tel que défini par le ministère de l'Éducation.

En sus, la démarche historique définie par le M.E.Q., i.e. la mise en situation, la recherche et le traitement des informations et la synthèse répond spécifiquement aux objectifs des professeurs et du M.E.Q.

La difficulté d'appliquer cette démarche réside surtout au temps consacré à l'apprentissage individuel des étudiants i.e. le nombre d'heures d'enseignement véritablement données à l'étudiant pour qu'il puisse acquérir toutes les habiletés définies dans le nouveau programme.

Et pourtant! Quelle ne fut pas notre stupéfaction de voir quelle tendance prendrait l'examen d'Histoire 414 en juin 1989.

Tendance qui a pointé dès l'examen de janvier 89 naturellement précédé par les nouvelles modifications à l'épreuve datant de décembre 88.

Personne au M.E.Q., ni dans les commissions scolaires nous ont expliqué le pourquoi de telles modifications, ni sur quels principes ces gens (sic) se sont basés pour les appliquer, ni surtout qui ils ont consulté.

Aussi, sommes-nous en droit de poser certaines questions en tant que professeur d'histoire.

- Y a-t-il eu concertation entre les responsables de l'évaluation et

ceux des programmes en histoire 414?

- Est-ce que ces modifications de l'épreuve viennent à la suite d'une **nouvelle** définition du domaine?
- Si oui, cette modification du domaine fut faite à la suite de quelle consultation?
- Où sont rendus les phénomènes et les manifestations inscrits comme concepts-intégrateurs contenus dans l'ancienne (sic) définition du domaine?
- Devons-nous, comme professeurs, axer notre enseignement **uniquement** sur l'examen de fin d'année ou sur le programme véritable?

Voilà quelques questions qui viennent à notre esprit à la suite de ce qui se passe présentement dans le merveilleux monde de l'éducation au niveau des sciences humaines en 1989.

En espérant en soulever de nouvelles et surtout que quelqu'un de responsable prendra de son précieux temps pour y répondre. ♦

"Apprendre est le corrélat d'enseigner qu'à deux conditions: d'abord qu'on soit soumis à un enseignement; ensuite, que cet enseignement ait atteint son but."

Olivier Reboul

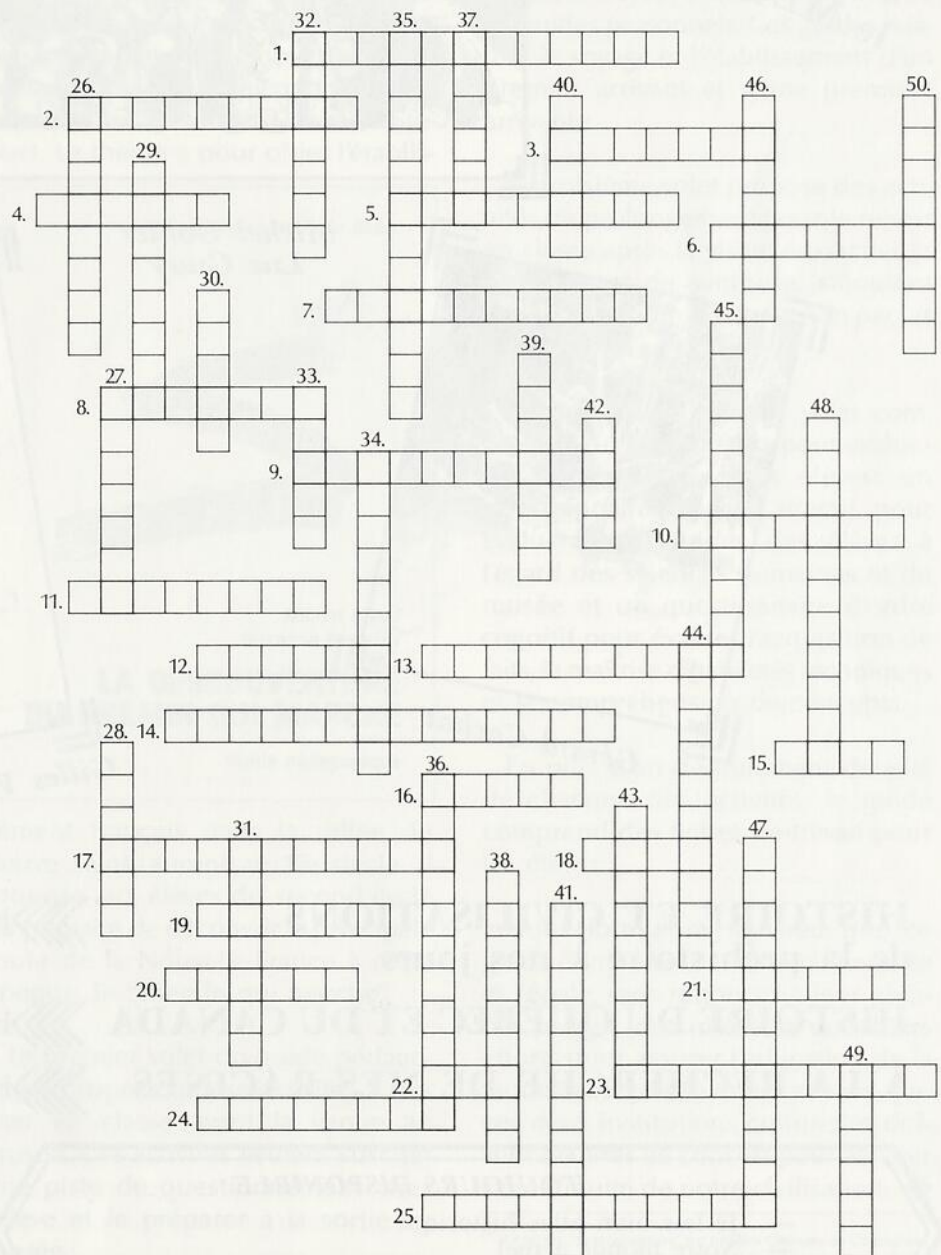
Revision générale - programme Histoire 214

Par: Mariette Poitras
E.S. Paul Arsenault - L'Assomption

N.D.L.R.

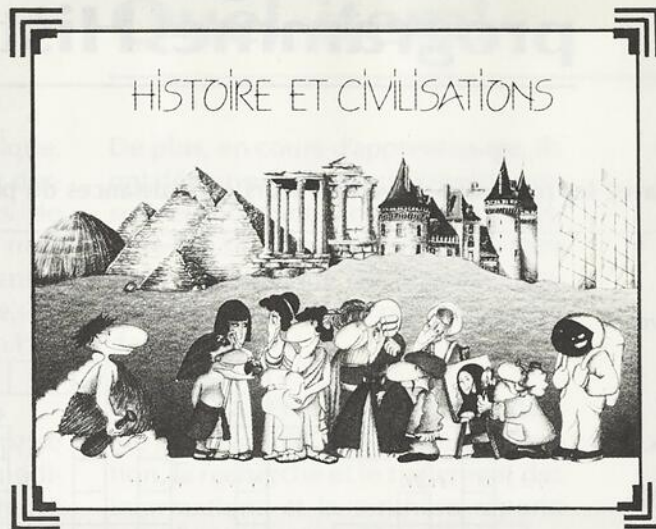
Nous invitons nos lecteurs à jouer avec les mots afin de vérifier leurs connaissances du programme Histoire 214.

1. Première période de la préhistoire.
2. Vers -3500 à 476.
3. Partie de la seigneurie que le seigneur garde pour lui.
4. Utilisé pour moudre le grain.
5. Temple célèbre dans la ville d'Athènes.
6. Il a découvert le Canada.
7. Il rend la liberté de culte aux chrétiens.
8. Capitale de la Grèce.
9. Moyen de transport inventé au 19e siècle.
10. Maître de l'Égypte.
11. Homme d'état athénien.
12. En Égypte, il contrôle la vie économique car il sait lire, écrire et compter.
13. Mode de gouvernement instauré à Athènes.
14. Modifie l'industrie au 20e siècle.
15. Ils passionnent les Romains.
16. Maladie qui tue 1/3 de la population au Moyen Âge.
17. Source alimentaire au néolithique et base de l'économie égyptienne.
18. Inventeur de la machine à vapeur.
19. Source d'énergie au 19e siècle.
20. Instruit, il domine le Moyen Âge.
21. Chef de l'armée romaine.
22. Maître de la France à partir du Moyen Âge.
23. Source d'énergie au 20e siècle.
24. Tombeau du pharaon.
25. Leur architecture domine les bourgs du Moyen Âge.
26. Colline de Grèce sur laquelle sont érigés des temples célèbres.
27. Empereur romain.
28. Sans habitation fixe.
29. Les Athéniens y ajoutent les voyelles.
30. On y trouve des pyramides.
31. Demeure du seigneur.
32. Source d'énergie non renouvelable du 20e siècle.
33. Pierre utilisée pour faire des outils préhistoriques.
34. Une des premières sources alimentaires.
35. Propriétaire industriel.
36. Vers -2 000 000 à vers -3500.
37. Fondateur d'une religion protestante.
38. Régime hiérarchique au Moyen Âge.
39. Amphithéâtre romain.
40. Grâce à elle, Rome a constitué un empire.
41. Processions en l'honneur d'Athéna.
42. Maître des dieux grecs.
43. Bateau à voiles utilisé à la Renaissance.
44. Technique d'arrosage des terres en Égypte.
45. Deuxième période la préhistoire.
46. Génie de la Renaissance.
47. Elles ont permis la découverte de l'Amérique.
48. Mouvement artistique et intellectuel aux 15e et 16e siècles.
49. Sa venue a transformé plusieurs personnes.
50. Maître du vassal au Moyen Âge.



HISTOIRE

APPROUVÉS par
le MEQ.

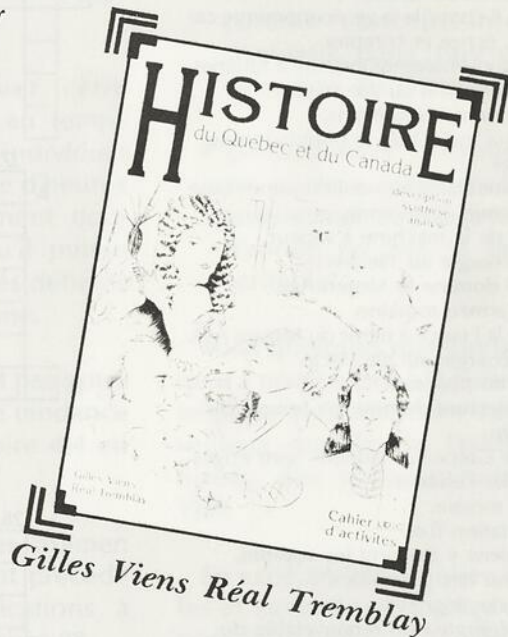


APPROUVÉS par
le MEQ.

Michel Gohier
Luc Guay



Gérard Cachat



Gilles Viens Réal Tremblay

HISTOIRE ET CIVILISATIONS
de la préhistoire à nos jours

»»»» histoire générale 2^e secondaire

HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

»»»» histoire nationale 4^e secondaire

À LA RECHERCHE DE MES RACINES

»»»» histoire nationale 4^e secondaire

TOUJOURS DISPONIBLE

- Je fais mon atlas historique
- Notre monde actuel
- Les grands courants de la pensée contemporaine



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

Par: Michel Allard
et Suzanne Boucher
Département des Sciences de
l'Éducation - UQAM

La découverte du chemin qui marche⁽¹⁾

N.D.L.R.

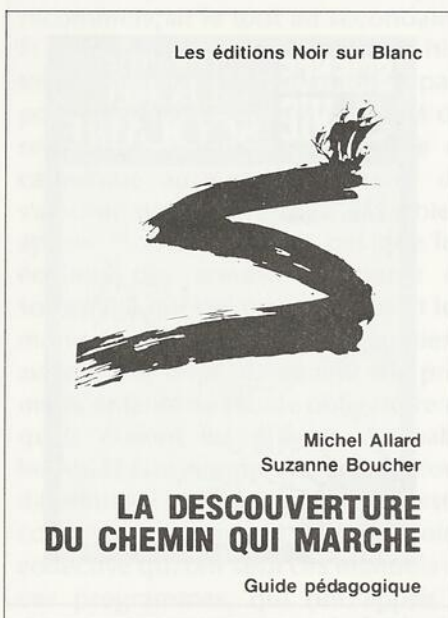
Le 4 avril 1989, les éditions NOIR sur BLANC lan-
çaient, au Musée Macdonald Stewart de l'Île Ste-
Hélène, un Guide d'exploitation de la visite au musée,
fruit des recherches effectuées depuis maintenant sept
ans par une équipe de l'UQAM, le GREM. Les auteurs
présentent leur ouvrage et le cheminement qui a con-
duit à cette publication.⁽²⁾

L'objectif général des travaux du
Groupe de recherche sur l'édu-
cation et les musées (GREM) est
d'établir des modèles didactiques
appliqués aux activités éducatives
muséales. Spécifiquement, il s'agit
d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer
des programmes éducatifs de musées
destinés aux jeunes (garderie, mater-
nelle, primaire, secondaire et collé-
gial), d'établir les relations entre le per-
sonnel des musées et celui du
système scolaire, d'analyser, enfin, les
conceptions éducatives mises en oeuv-
re dans les musées.

De 1982 à 1987, les membres du
GREM avec la collaboration de muséo-
logues, de conseillers pédagogiques
et d'enseignants, ont entrepris au
Musée David M. Stewart un projet
ayant pour objet l'élaboration d'un
modèle didactique d'utilisation des
musées pour les élèves du second
cycle du primaire. Le programme de
visite au musée s'inscrivait dans le
cadre d'un enseignement des scien-
ces humaines. Pour mener à bien ce
projet, il a fallu concevoir des activi-
tés de préparation, élaborer une visite
au musée, composer des activités de
prolongement et mettre au point des
instruments d'évaluation. En somme,
il a fallu affiner des moyens pédago-
giques susceptibles de favoriser les
apprentissages des élèves. Ces outils
nous les avons regroupés dans le
guide pédagogique **La découverte
du chemin qui marche** afin de faciliter

leur utilisation par les usagers du
Musée David M. Stewart. Nous som-
mes cependant convaincus que ces
outils peuvent être adaptés à d'autres
publics et à d'autres musées.

**La découverte du chemin qui mar-
che** regroupe un ensemble d'activités
pédagogiques élaboré en fonction de
la collection du Musée David M. Ste-
wart. Le thème a pour objet l'établis-



sement français dans la vallée du
fleuve Saint-Laurent au 17^e siècle. Il
propose aux élèves du second cycle
du primaire de découvrir la principale
route de la Nouvelle-France à cette
époque, le "chemin qui marche".

Le premier volet du guide pédago-
gique propose quatre activités à réa-
liser en classe avant la venue au
musée. Ces activités veulent susciter
une piste de questionnement chez
l'élève et le préparer à la sortie au
musée.

La visite au Musée David M. Stewart
constitue le deuxième volet d'activités.

Le musée reflète des réalités vécues à
l'époque des premiers établissements
à Montréal. L'élève peut y observer
directement des objets qui évoquent
le passé. La visite proposée prend
l'allure d'un rallye et s'effectue à l'aide
de guides personnels. Ces guides rela-
tent le voyage et l'établissement d'un
premier arrivant et d'une première
arrivante.

Le troisième volet propose des activi-
tés de prolongement pour le retour
en classe après la visite. Aux activités
d'analyse et de synthèse, s'ajoutent
des suggestions de production par les
élèves.

Finalement, le dernier volet com-
prend deux instruments pour évaluer
les apprentissages des élèves: un
questionnaire d'ordre affectif pour
évaluer les attitudes des élèves à
l'égard des sciences humaines et du
musée et un questionnaire d'ordre
cognitif pour évaluer l'acquisition de
faits, la maîtrise d'habiletés techniques
et la compréhension de concepts.

En plus d'un déroulement détaillé
de chacune des activités, le guide
comprend des fiches de travail pour
les élèves.

Nous formulons le voeu que ce
guide démontrera combien le musée
et l'école, sans renoncer à leur iden-
tité propre, ont intérêt à unir leurs
efforts pour assurer l'éducation de la
jeunesse. En effet, nous croyons que
ces deux institutions culturelles doi-
vent oeuvrer de concert pour assurer
la continuité de notre civilisation. ◆

⁽¹⁾ Le terme "découverte" est tiré des Oeuvres de Champlain.
"Chemin qui marche" était la désignation du fleuve Saint-
Laurent par les Amérindiens.

⁽²⁾ On peut obtenir le Guide au Musée McDonald Stewart ou
auprès du GREM, À L'UQAM, Département des sciences de
l'Éducation.

L'enfant et l'échec scolaire⁽¹⁾

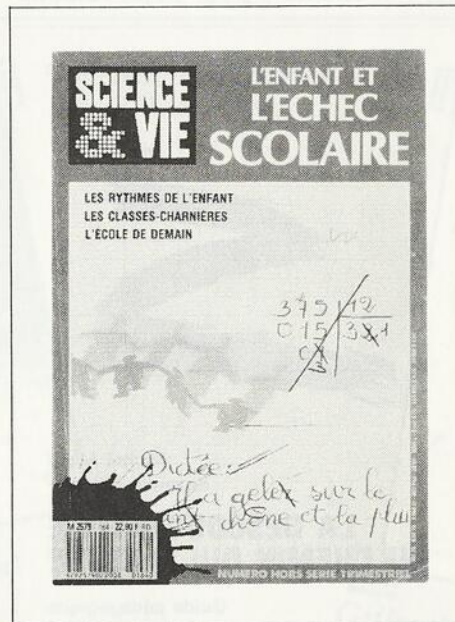
Par: Robert Martineau
Conseiller pédagogique - CECM

La revue *Sciences et Vie* publiait, en septembre 1988 un numéro Hors Série fort intéressant intitulé "L'enfant et l'échec scolaire". Je me permets de vous le souligner, car il en restait encore récemment des exemplaires sur les tablettes des libraires et même d'un "dépanneur".

Vingt sept textes courts, apportent au lecteur les fruits de recherches récentes sur les multiples facettes d'un problème avec lequel nous vivons quotidiennement. Ces contributions de psychologues, psychiatres, conseillers pédagogiques, enseignants et chercheurs rappellent que la question n'est pas simple et s'aborde vraiment "avec-la-lunette-collée-sur-le-syndrome".

La recherche a permis d'apprendre beaucoup depuis quelques années sur le sujet; mais comme toujours, les enseignants n'ont pas facilement accès à ces données. Le soldat sur la ligne de feu n'a pas le temps, les moyens et l'énergie pour s'informer, digérer et intégrer à sa pratique les plus récents développements néces-

saires à l'efficacité de son combat. Ce numéro spécial, d'une lecture somme toute assez facile, ne peut qu'alimenter une prise de recul sur ce problème pour lequel on cherche parfois à se déculpabiliser dans un contexte où l'enseignant lutte souvent seul, privé de ses indispensables alliés naturels que sont les parents et la société en général.



Quelques titres pour vous "agacer"...

- Le jeu, le plaisir et l'apprentissage
- Les rythmes biologiques de l'enfant
- L'installation du découragement
- Logiques d'échec
- Les enfants fatigués
- La religion des notes
- L'échec en chiffres
- La perte des premiers acquis
- Pédagogie: Des discours aux méthodes
- Les bons maîtres et les autres
- La "déprime" des enseignants
- L'illettrisme: d'abord neurologique

⁽¹⁾ L'Enfant et l'échec scolaire, revue *Sciences et Vie*, N° 164, Septembre 1988, H.S.

"Ce n'est pas tellement notre talent, c'est celui de nos élèves qu'il s'agit de révéler."

A. M. Pavart

suite de l'article de la page 16

Des spécialistes de divers domaines des sciences de l'éducation feront voir comment ils ont élaboré et développé des modèles qui sont de nature à mieux faire comprendre la réalité éducative. Enfin, des chercheurs et des praticiens illustreront, par leurs travaux scientifiques ou leurs expériences, comment des modèles théoriques contribuent à guider les investigations et leurs interventions.

L'ensemble des activités de ce Colloque de l'AIPELF constituera un lieu de réflexion sur dif-

férents aspects de l'éducation qui sont présentement objets de recherches ou de discussions. Par la place qui sera accordée aux modèles théoriques issus de différentes disciplines scientifiques, ce Colloque de l'AIPELF permettra l'analyse éclairée de problèmes actuels en éducation et conduira à envisager des solutions rationnelles et scientifiquement acceptables aux problèmes présentement identifiés dans le monde de l'éducation. ◆

DU 16 AU 19 MAI 1989
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
À MONTRÉAL
INSCRIPTIONS LE 16 MAI
À 13H00
SÉANCE D'OUVERTURE
À 15H00

Par: **Micheline Dumont**
Université de Sherbrooke

"Le passé n'est rien, sinon ce qui de l'avenir vit en lui et qui n'est rien de plus qu'une grande leçon de choses."

Philippe Couture (Victor Lévy-Beaulieu)
L'Héritage, 24 janvier 1989

L'enseignement de l'histoire nationale n'a pas été obligatoire chez nous durant une dizaine d'années. Il semble que notre collectivité ne se remettra jamais de cette erreur pédagogique, ou administrative, ou politique c'est selon. Cette décision de notre réforme scolaire est invoquée régulièrement pour expliquer la morosité actuelle du nationalisme. Et pourtant... Il semble que nos intellectuels aient la mémoire bien courte. Je soutiens au contraire que cette décision n'a eu qu'un effet secondaire sur l'enseignement de l'histoire en particulier et sur notre conscience collective en général. Ces propos pourront surprendre. Aussi je m'en explique à l'instant.

L'enseignement de l'histoire s'est toujours trouvé au cœur de nos préoccupations nationales. On a tour à tour voulu l'instaurer, le diffuser, le restaurer, le dénoncer, le canadianiser, le démystifier, le laïciser, le regretter, le réintroduire, et quoi encore? En 1969, Marcel Trudel le pointait du doigt pour stigmatiser notre double solitude. "Si le Canada est plus que jamais menacé de scission, écrivait-il en conclusion d'une enquête sur les manuels, il faut en chercher la cause pour une bonne part dans la façon dont les citoyens d'aujourd'hui ont appris l'histoire de leur pays"⁽¹⁾. L'étude avait été commandée dans la foulée des grandes enquêtes pancanadiennes sur le biculturalisme et le bilinguisme, juste avant l'arrivée de Pierre-Elliott Trudeau à Ottawa...

L'enseignement de l'histoire

La vérité, c'est qu'à l'époque où cette enquête avait été conduite, on souffrait au Québec d'une overdose d'enseignement d'histoire du Canada et que c'est au niveau **primaire** que s'effectuait cet enseignement. "Sept années de primaire où revenait pendant une heure chaque semaine, le même récit de martyrs et d'édifiants colons. Puis juste au moment où l'élève croyait s'en être tiré, hop! il recommençait le tout au secondaire. Et après une brève incursion en histoire générale, avant le grand départ pour la vraie vie, on s'empressait de revenir à **la civilisation française et catholique au Canada**, histoire de s'assurer que le message était bien appris"⁽²⁾. Or, n'oublions pas que les écoliers des années cinquante et soixante à qui ces programmes et les manuels qui les accompagnaient avaient été imposés étaient les premiers enfants de l'école obligatoire et qu'ils étaient les enfants du baby boom. Il faut retenir cette vérité fondamentale: ce sont les plus grosses cohortes scolaires de notre histoire collective qui ont subi ces manuels et ces programmes, qui ont appris à détester l'histoire nationale à l'école. "Pas étonnant, écrit un spécialiste de l'enseignement de l'histoire que le Québec ait voté non au référendum!"⁽³⁾

Or, en critiquant cette interprétation grandiose et religieuse de notre passé collectif, le Rapport Parent, le nouveau ministère de l'Éducation, les premiers départements d'histoire de nos universités, (sous la houlette vigilante de Michel Brunet), le Comité Catholique lui-même, (qui a officiellement condamné les manuels des écoles primaires en janvier 1967) ont vraisemblablement davantage contribué à transformer le statut de l'histoire dans les

programmes d'enseignement que l'établissement de son optionalité en 1968.

Toujours est-il qu'après une très brève période, (au regard de l'histoire, la période 1968-1974 est brève) l'enseignement de l'histoire est redevenu obligatoire pour les élèves de Secondaire IV; que le dynamisme des professeurs d'histoire a été revigoré par ce combat à mener; que le **Livre vert** sur l'éducation en 1977 a fini par imposer un bloc de cinq matières de sciences humaines au secondaire dont un cours d'histoire générale en Secondaire II et un cours d'histoire du Québec et du Canada en Secondaire IV; que de nouveaux programmes ont été longement préparés avec la collaboration d'une bonne partie des enseignants: (leur préparation s'est étalée durant cinq ans et leur implantation vient à peine de s'achever); qu'il existe pléthore de manuels scolaires pour enseigner ces programmes.

Contrairement à l'idée reçue, je voudrais démontrer que, par rapport à la situation de 1960, le bilan est positif dans l'enseignement de l'histoire. Cela serait-il possible? Voyons plutôt.

LE NIVEAU PRIMAIRE

C'est à ce niveau d'enseignement que les gains sont les moins visibles. La décision du Comité Catholique, en 1967, a été sans appel. L'enseignement de l'histoire a disparu des écoles primaires. Un programme intégré a été lancé en 1971: **Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire**. Des cahiers ont été préparés. Pas moins de six séries de manuels ont tenté de percer le marché. Des dizaines de journées pédagogiques ont été organi-

...ENSEIGNEMENT...

sées. Peine perdue: l'implantation de ce nouveau programme n'a jamais vraiment décollé. Les institutrices n'ont pas saisi, à ce qu'il semble, ce qu'on attendait d'elles. La seule leçon qu'elles avaient retenue était qu'il était **incorrect** d'enseigner l'histoire et la géographie au primaire. Et puis de toutes manières, elles n'avaient pas beaucoup le temps... Ce temps a-t-il été perdu? Pas vraiment. Les enseignantes ont assimilé une nouvelles méthodologie face à l'enseignement des sciences humaines avec les enfants.

Dix ans plus tard, un nouveau programme était prêt en 1982: **Les sciences humaines au primaire**. Il s'agit d'une approche intégrée, construite autour de trois concepts fondamentaux: le concept de temps, le concept d'espace et le concept de société. Dans le cadre de ce programme, des thèmes "historiques" sont prévus. Ce sont:

- 2e année: *C'était comment avant?*
- 3e année: *Au temps d'autrefois* (Cadre local)
- 4e année: *Images d'autrefois* (Cadre régional)
- 5e année: *Les gens du Québec*
 - ★ Les premiers occupants
 - ★ Les explorateurs
 - ★ Les pionniers
 - ★ Les gens de mon pays
- 6e année: *Les Canadiens d'hier à aujourd'hui*
 - ★ Peuples fondateurs
 - ★ La vie au temps de nos arrière-arrière grands-parents
 - ★ Les arrivants au 20e siècle
 - ★ Les Canadiens de nos jours

Une série de manuels est disponible: la collection **Éveil à la réalité** pour le premier cycle et la collection **Exploration de la réalité** au second cycle⁽⁴⁾. Le matériel relatif à la perspective historique compte pour le tiers du pro-

gramme et contient des enseignements d'histoire. Certains pourront penser que c'est peu. Mais fort heureusement, l'unanimité pédagogique et didactique est totale pour souhaiter que les anciens récits pieux et émus disparaissent des manuels scolaires. Et fort heureusement, une décade d'abstention totale a complètement éliminé les relents de Guy Laviolette qui auraient pu traîner ici ou là. Les institutrices partent avec un matériel complètement neuf. Il semble que la volonté d'implanter véritablement le programme soit enfin réalisée. La pédagogie historique pour les enfants a abandonné la culture des "dates" et des "héros" et c'est tant mieux.

LE NIVEAU SECONDAIRE

Depuis 1982, deux nouveaux programmes sont imposés. **Histoire générale** en Secondaire II et **Histoire du Québec et du Canada** en Secondaire IV. On notera au passage cet intitulé. Depuis l'époque du Farley-Lamarche, dont **l'Histoire du Canada** a nourri les élèves privilégiés des collèges classiques, le manuel d'histoire a subi passablement de dénominations:

- 1956: Plante Marcel
Mon pays
- 1959: Filteau
La civilisation française et catholique au Canada
- 1968: Vaugeois / Lacoursière
Canada Québec: Synthèse historique
- 1972: Lacoursière / Bouchard
Notre histoire: Québec-Canada
- 1972: Lefebvre
Histoire du Canada à partir du Québec actuel
- 1974: Bilodeau / Morin
Histoire nationale
(Fascicules d'histoire thématique)
- 1977: Cachat
L'aventure française en Amérique: un défi

1980: Allard et al.
Histoire nationale du Québec

Cette liste en dit long sur les détours sémantiques de la conscience nationale. Or, la liste des **nouveaux** manuels qui correspondent aux nouveaux programmes est tout aussi éloquente:

Secondaire II: Histoire générale

- Guy DAUPHINAIS, **De la préhistoire au siècle actuel**. Montréal, Éditions du renouveau pédagogique inc., 1986.
- Bernard DEFAUDON et Normand ROBIDOUX, **Histoire générale**. Montréal, Guérin, 1985.
- Michèle FRASER et Claude BLOUIN, **Défis et progrès. Histoire générale**. Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1985.
- Michel GOHIER et Luc GUAY, **Histoire et civilisations. De la préhistoire à nos jours**. Montréal, Lidec inc., 1985.
- Lorraine LÉTOURNEAU, **l'histoire et toi**. Montréal, Librairie Beauchemin Ltée, 1985.

Secondaire IV: Histoire du Québec et du Canada

- Claude BOUCHARD et Robert LAGASSÉ, **Nouvelle-France Canada Québec. Histoire du Québec et du Canada**. Montréal, Librairie Beauchemin Ltée, 1986.
- Gérard CACHAT, **À la recherche de mes racines**. Montréal, Lidec inc., 1984.
- Jean-François CARDIN, R. BÉDARD, E. DEMERS et R. FORTIN, **Le Québec: héritages et projets**. Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1984.
- François CHARBONNEAU, Jacques MARCHAND et Jean-Pierre SANSREGRET, **Mon Histoire**. Montréal, Guérin, 1985.
- Louise CHARPENTIER, René DUROCHER, Christian LAVILLE et Paul-André LINTEAU, **Nouvelle histoire du Québec et du Canada**. Montréal, Les Éditions du Boréal Express, 1985.
- Danielle DION-MCKINNON et Pierre LALONGÉ, **Notre histoire**. Montréal, Éditions du renouveau pédagogique inc., 1984.

Cette seule diversité témoigne des interrogations existentielles et collectives qui sous-tendent l'enseignement de l'histoire. Elle témoigne aussi du dynamisme des enseignants qui les ont rédigés. Ces manuels ne sont pas d'un calibre identique mais il n'est pas dans l'objectif de cet article de les départager.

En histoire nationale, le contenu politico-juridique des anciens programmes a été abandonné au profit d'une approche beaucoup plus globale qui fait une large place à des thèmes économiques, sociaux et culturel⁽⁵⁾. En histoire générale, le contenu est axé principalement sur la civilisation matérielle. Les programmes sont copieux, c'est vrai. Mais personne jusqu'ici n'a réussi à résoudre la quadrature du cercle que constitue le mariage d'une grille horaire décente avec les objectifs polyvalents que la société assigne à l'école.

Plus de 600 professeurs d'histoire bardés de diplômes enseignent ces programmes. Ils sont réunis dans une association **La Société des professeurs d'histoire du Québec** qui a été fondée en 1962 et compte plus de 400 membres. Ils publient une revue **Traces** et organisent à chaque année un congrès où les problèmes les plus importants, pédagogiques, historiques, didactiques, politiques sont débattus. Ils organisent depuis 1978, avec la collaboration de la Fondation Lionel-Groulx et plusieurs commanditaires, un "Concours Lionel-Groulx". En 1986, un nombre record de 856 élèves ont participé à ce concours qui couronne une dizaine de lauréats chaque année. Lors du premier palmarès, en 1978, il me semble que le ministre de l'Éducation d'alors, Jacques-Yvan Morin, a versé quelques larmes...

Les thèmes du concours ont été les suivants:

- 1978: Lionel Groulx historien d'hier ou d'aujourd'hui?
- 1979: Maurice Duplessis le chef?
- 1980: Louis Riel, patriote ou rebelle?
- 1981: Louis-Joseph Papineau et le mouvement insurrectionnel au Bas-Canada.
- 1982: Daniel Johnson, un homme, une époque, 1944-1968.
- 1983: L'aube de la société industrielle au Québec (1967-1896)
- 1984: Le Saint-Laurent et l'aventure française en Amérique (le thème de concours le moins populaire!)
- 1985: Les ouvriers et le syndicalisme (1944-1966)
- 1986: La révolution tranquille: 1960-1968
- 1987: Le Québec d'Honoré Mercier
- 1988: La rébellion dans le Bas-Canada
- 1989: Une réponse des Canadiens-français à Lord Durham.

Les élèves du secondaire aiment-ils l'histoire? Bien sûr que non. Pourquoi l'aimeraient-ils? Pas plus qu'ils n'aiment la chimie, le français ou l'éducation physique. Ils n'aiment pas l'école, c'est tout, et cela est une question qui n'a rien à voir avec l'identité collective. Surtout, ils ont quinze ans! Les élèves de Secondaire IV de cette année sont nés en 1974. Pour eux, la révolution tranquille est aussi lointaine que pour nous, gens de cinquante ans, le régime Taschereau quand nous avions 15 ans en 1950. Ils avaient 2 ans en 1976, 6 ans au référendum, 11 ans quand René Lévesque s'est retiré. À 11 ans n'étiez-vous pas préoccupés comme eux d'aller jouer avec vos amis sans vous douter le moins du monde qu'il y avait quelque part, une question nationale? Ils ignorent, comme d'ailleurs plusieurs millions de Québécois, qu'il existe une revue qui s'appelle **L'Action Nationale!**

La réussite du cours d'histoire nationale est obligatoire pour l'obtention du Diplôme d'Études Secondaires. Vous en parlerez à Benoit Dionne (ou à d'autres comme lui) qui enseignent à des groupes de décrocheurs à qui ne manque que ce cours, et qui se sont déjà présentés trois fois à l'examen... Ce processus ne produit pas des amateurs d'histoire, croyez-moi!

Les professeurs seraient-ils tous incompetents? Allons donc. Ils sont fatigués, ah ça oui! Mais quand je vois ce qu'ils réussissent à faire dans les conditions qui sont les leurs! La baisse des clientèles scolaires les oblige à enseigner plusieurs programmes, et parfois plusieurs matières. Ils rencontrent parfois entre 185 et 210 élèves quotidiennement. Ils sont menacés par le "bumping" et les nouveaux venus n'enseignent que rarement dans leur spécialité. Le niveau de leur compétence est considérablement augmenté depuis 1960, mais vraisemblablement diminué depuis dix ans à cause des contraintes démographiques et syndicales. La tâche est également plus difficile dans les milieux où le nombre d'élèves d'origine étrangère est considérable.

Mais malgré tout, ils écrivent des manuels (cf, liste précédente); préparent des expériences; organisent des activités et des ateliers au congrès de leur association. Et en plus ils se battent: pour obtenir plus de minutes, pour rendre l'histoire obligatoire en Secondaire V, pour faire abolir le sacro-saint examen du Ministère, cause de tous leurs maux. Cet examen comptait 54 pages en juin 1987. Oui. Vous avez bien lu: 54 pages. Même un lecteur de **L'Action Nationale** n'y aurait pas résisté. S'il y a quelque chose qui cloche dans l'enseignement de l'his-

...ENSEIGNEMENT...

toire au secondaire, c'est bien cet examen imposé à toute la province qui limite les initiatives des enseignants. Mais il semble que ce soit une utopie de réclamer son abolition.

Y a-t-il suffisamment de matériel didactique? Outre les manuels cités plus haut, on trouve des guides pédagogiques, des livres du maître, des séries de cassettes, quelques films, des cahiers d'exercices, (huit séries distinctes dont il s'est vendu 214 775 copies de 1975 à 1985)⁽⁶⁾, une série de 50 cartes murales en couleurs, plusieurs vidéos piratés sur les réseaux d'état, et, dans les armoires de chaque local d'histoire, sous des couches de poussière, tout un matériel oublié, laissé par les sédiments successifs des vagues pédagogiques qui ont déferlé dans nos écoles depuis 1965. Je peux me tromper, mais je crois que nous ne manquons pas de matériel didactique. Ce qui n'empêche pas qu'il se trouve des profs trop fatigués pour ouvrir la porte du placard.

Si on compare les clientèles de deux périodes données, on obtient le tableau suivant qui se passe de commentaires.

Il est sans doute scandaleux que le tiers puis les 2/5 des élèves n'aient pas reçu d'enseignement de l'histoire. Il l'est certainement bien davantage qu'un nombre aussi considérable de jeunes ne se rendent PAS au niveau secondaire et soient exclus de quel qu'enseignement que ce soit. Et surtout, ne venez pas me parler des collèges classiques! Au premier cycle, la clientèle variait de 12 000 à 16 000 entre 1955 et 1960⁽⁷⁾. Et je compte les filles, les religieuses et les frères!

AU NIVEAU COLLÉGIAL

Quand le réseau collégial s'est constitué, en 1968, le programme comportait 13 cours optionnels dont 5 en histoire canadienne. Cette proportion est passée à 9 sur 19 en 1975. Jusqu'en 1980, un des cours les plus populaires était **Le Québec de 1867 à nos jours**. Ce cours semble en ce moment supplanté par **Histoire des relations internationales de 1914 à nos jours**.

En 1978, une loi a été votée à l'Assemblée nationale pour rendre obligatoire un cours de **Civilisation québécoise** au niveau collégial. Après plusieurs

années de négociations, le ministère a abandonné l'idée de mettre cette loi en opération. Car qui aurait cédé sa place dans la grille horaire? Il semble également que le coût de l'opération et l'absence de volonté politique ait été à l'origine de cet échec.

À partir de 1990, la banque de cours sera réduite à huit dont 2 en histoire canadienne:

1. Les fondements historiques du Québec contemporain
2. Histoire du Canada

Il est très difficile, dans le cadre de cet article de donner un panorama du statut de l'histoire dans les programmes, compte tenu de la variété extrême de situations d'un collège à l'autre. La majorité des collégiens et collégiennes qui choisissent l'histoire provient de cette voie académiquement stigmatisée: les "sciences humaines sans math". Les profils d'entrée de l'université ont ici un pouvoir décapant qu'aucune mesure pédagogique ne pourrait contrer. L'histoire peut aussi servir de "cours complémentaire" à tous les programmes du général ou du professionnel". Dix collèges sur 45 ont une grille de cours qui orientent les choix des collégiens et collégiennes. Les autres pratiquent le système de "cafétéria". Chose certaine, les cours d'histoire du Québec et du Canada n'ont plus la cote de popularité, principalement à Montréal où ils sont écartés par la clientèle d'origine étrangère.

Il y a en ce moment près de 140 professeurs d'histoire, la plupart munis d'une maîtrise, qui boudent la **Société des professeurs d'histoire** mais se réunissent dans leur regroupement officiel appelée la **Coordination provinciale de l'enseignement de l'histoire**.

Nombre d'élèves présents aux examens d'histoire du Canada

D.I.P. 11e année		M.E.Q. Secondaire IV		
Date	Nombre	Date	Nombre approx.	% de la clientèle du secondaire IV*
1948	2 231	1968	46 000	62%
1949	2 405	1969	53 000	65%
1950	2 665	1970	52 000	60%
1951	2 667	1971	45 000	47%
1952	2 891	1972	48 000	46%
1950	17 412	1973	42 000	39%
1961	20 124	*secteur général et professionnel		
1962	26 790	Source: B. Deshaies "Quelle place fait-on à l'histoire dans l'organisation de l'enseignement secondaire au Québec." Conférence donnée à Québec le 10 mai 1974. Les chiffres sont tirés d'un graphique d'où leur manque de précision.		

Source: Procès-verbaux du Comité Catholique. (1948-1952) R.Q.P.Q., 1962, p. 75 et 178.

L'an dernier, près de 30 000 cours d'histoire ont été choisis par approximativement 15% de la clientèle totale du réseau. Mais dans le bloc des sciences humaines, l'histoire ne constitue pas une discipline très populaire. Elle est déclassée par la philosophie, forte de ses 4 cours obligatoires, mais aussi par la psychologie (88 069 cours), la sociologie (37 712 cours), l'économique (41 454 cours), l'administration (59 350 cours), qui sont pourtant des matières optionnelles tout comme l'histoire⁽⁸⁾.

Le Concours Lionel-Groulx était proposé également aux élèves du niveau collégial mais il a attiré un nombre dérisoire de participants. Les collèges classiques constituaient naguère le terreau principal où se décelaient les préoccupations historiques et nationales. Il semble que cette époque soit bel et bien révolue. Par ailleurs, elle est bien révolue également, l'époque où, au collège, on dissertait sur: "Par la croix, la charrue et l'épée!" Sur cet aspect, le progrès actuel est indiscutable.

Et les chiffres, encore une fois, viennent éclairer différemment les souvenirs émus des collèges classiques. Les quelques 15 000 élèves qui choisissent l'histoire à la fin des années 1980 et dont le % semble si dérisoire en regard de la clientèle totale du niveau collégial, surpassent de beaucoup les élèves des humanités des collèges classiques. En additionnant les classes de Belles-Lettres et de Rhétorique, on obtient 3 116 en 1952, 3 306 en 1954 et 4 456 en 1958!⁽⁹⁾

LE NIVEAU UNIVERSITAIRE

C'est certainement à ce niveau d'enseignement que les changements

sont le plus spectaculaires. On compte au moins dix départements d'histoire qui réunissent au-delà de 200 professeurs. De ce nombre, près de la moitié enseignent l'histoire du Québec et / ou du Canada. Mais il faut ajouter un nombre inconnu de chargés de cours. Ils sont réunis dans plusieurs sociétés et regroupements, participent chaque année à une demi-douzaine de congrès et autant de colloques et se font une lutte impitoyable pour l'obtention des fonds de recherches. Ils se décernent entre eux des prix (Prix Lionel Groulx, Guy Frégault, Michel Brunet) pour s'en tenir aux prix québécois spécifiques à l'histoire. Mais comme chacun sait, l'histoire n'est plus la seule discipline à exercer son magistère souverain sur la nation.

Des milliers d'étudiants et d'étudiantes s'y retrouvent chaque année et, si on en croit le dernier **Répertoire de thèses** publié par la Société historique du Canada, 934 étudiants et étudiantes de 2e et 3e cycles sont en train de compléter une thèse de maîtrise ou de doctorat. Les professeurs d'université sont responsables de la majorité des publications en histoire et alimentent plusieurs revues spécialisées en articles scientifiques. Les bibliographies sont sans cesse à refaire.

La multitude des cours offerts et "choisis" (mais peut-on parler de choix véritable?) dans chaque université défie toute analyse. Chose certaine les intitulés de cours illustrent l'éclatement actuel de la nature, de la méthode et de l'objet de l'histoire de même que l'avènement du pluralisme dans l'interprétation. Elle semble bien lointaine l'époque où on opposait les écoles dites "de Montréal" et de "Québec".

Il n'est pas possible de mettre en rapport les mouvements de cette clientèle universitaire avec les mouvements démographiques, trop de facteurs influant sur cette distribution. On peut peut-être malgré tout souligner que c'est la période 1975-1980 qui a vu les plus grosses cohortes d'étudiants en histoire, en nombre absolu, et que ces groupes correspondent justement aux années où l'enseignement de l'histoire n'était pas obligatoire à l'école!

Les motivations des jeunes qui fréquentent les départements d'histoire ne sont pas connues. On sait toutefois que l'histoire constitue le plus souvent un deuxième choix et qu'il se trouve dans les départements de forts contingents d'exclus des programmes de droit, d'administration et de psychologie. Devant le peu de débouchés réels qu'offre la spécialisation dans cette discipline, il faut faire l'hypothèse que leurs motivations se partagent entre un peu d'amour pour l'histoire, un intérêt certain pour la politique et des atomes plus ou moins crochus avec la "conscience nationale". Mais la formation méthodologique et scientifique qui est dispensée à l'université ne correspond peut-être plus à ce qui est sous-entendu lorsque les intellectuels s'intéressent à l'enseignement de l'histoire. C'est que cette préoccupation dissimule une profonde ambiguïté. Aussi, au-delà du bilan somme toute positif qui vient d'être tracé, convient-il de poursuivre notre réflexion.

Les ambiguïtés de l'inquiétude actuelle

Que les intellectuels de maintenant s'inquiètent de l'enseignement de l'histoire, c'est une vérité de LaPalice. Dans la présente série d'articles, la

...ENSEIGNEMENT...

plupart des collaborateurs ou collaboratrices ont commis un petit couplet sur l'enseignement de l'histoire, et sur la fatidique période 1968-1974 où cet enseignement n'était pas obligatoire. Soit.

Mais j'aimerais qu'on s'arrête un peu à quelques réflexions paradoxales. Il se publie, depuis quelques années, de nombreuses études sur l'analyse idéologique des manuels d'histoire. Une récente bibliographie américaine rassemble plus de 500 titres, et on trouve des recherches semblables dans tous les pays. Marc Ferro a publié récemment un petit ouvrage **Comment on enseigne l'histoire aux enfants à travers le monde entier**⁽¹⁰⁾ qui illustre à l'envie le parti-pris idéologique qui sous-tend tous les manuels d'histoire, où que ce soit dans le monde. L'histoire, comme Ferro l'a bien montré, dans un autre ouvrage, est sous surveillance⁽¹¹⁾. La société québécoise a dénoncé avec énergie l'interprétation clerico-nationaliste de l'enseignement de l'histoire et on lui a substitué progressivement une interprétation que certains ont qualifiée de nouvelle⁽¹²⁾. Mais ne dénoncerons-nous pas cette interprétation dans une ou deux générations? Nous devons nous poser la question.

Et il me semble fort étrange que les intellectuels qui sont tellement à l'affût pour pointer du doigt les petites modulations de l'identité collective, ne soit pas sensibles au paradoxe qu'il y a à vouloir en même temps réclamer de l'enseignement de l'histoire qu'il forme l'esprit critique et qu'il nourrisse l'identité nationale. Henri Moniot a très bien exposé ce paradoxe dans sa présentation de l'ouvrage: **Enseigner l'histoire: Des manuels à la mémoire**: "Car l'enseignement de l'histoire a deux natures et

deux prétentions contradictoires. Il y a deux versions successives au cœur des plaidoyers en sa faveur, une où il semble servir l'intérêt des élèves une autre où il semble servir l'intérêt des adultes. (...) Dans la première de ses rationalisations, l'enseignement de l'histoire propose des connaissances pour la construction desquelles par principe, tous les groupes sont examinés à la même aune, il développe l'esprit critique et l'aptitude à s'informer, il prépare à une certaine intelligence du mouvement des sociétés. Personne autonome et futur citoyen, l'élève en sera mieux armé pour des décisions individuelles et communes encore à venir. Dans la seconde, l'enseignement de l'histoire socialise les enfants, fonde leur identifications sur des récits particuliers, les attache affectivement à des groupes, leur fait sentir où sont leurs causes d'appartenance et les bonnes causes en général. (...) Cette curieuse duplicité est un secret de polichinelle. Voilà une vérité sue en fait de tous, mais régulièrement oubliée, maquillée ou tue. C'est que les deux argumentations se minent réciproquement alors qu'on voudrait au contraire capitaliser sans gêne les prestiges et les ressorts des deux références à la fois et pallier les faiblesses de chacune par les avantages de l'autre."⁽¹³⁾

Quand on parle d'enseignement de l'histoire, il faut être conscient de cette ambiguïté. Mais il faut aussi réaliser que la conscience nationale ne se construit pas exclusivement à l'école et qu'elle s'enracine bien davantage dans la gestion politique de la culture, de la langue, du patrimoine, de notre situation de minoritaire, des fêtes nationales, de ce qu'on a appelé l'"affirmation nationale", et que ce n'est pas à l'école que ces décisions se construisent.

À cause de ses liens inextricables avec le pouvoir, avec la conscience collective, l'enseignement de l'histoire reste donc toujours "sous surveillance". Elle est, chez nous, la seule discipline scolaire à avoir fait l'objet d'une loi spéciale de l'assemblée Nationale. Avec le français, et depuis peu, les sciences, elle partage l'honneur de se voir consacrer régulièrement des articles dans les quotidiens et les revues. Des journalistes en mal de copie se scandalisent périodiquement de l'état d'ignorance des jeunes sur des informations de type encyclopédique. Mais coupables de l'ignorance de leurs élèves, les profs sont également responsables de leur influence. À l'automne de 1970, les autorités politiques établissaient une enquête pour éclairer les cas de "politisation" soupçonnés dans les polyvalentes et les cégeps. Les profs d'histoire figuraient au premier rang des accusés. En 1980, des professeurs se sont vu interdire de faire référence au referendum! Personne cependant ne s'est jamais avisé de mettre au pilori le rôle politique joué par les mathématiques dans le processus de contrôle social et de sélection académique des clientèles scolaires.

Mais ne nous leurrions pas. Les objectifs sociaux, nationaux ou politiques qu'on assigne à l'histoire sont désormais multiples: unité de la nation, légitimité de l'état démocratique, vérité et objectivité (?) du passé, identité des groupes particuliers, intelligibilité des mécanismes de la vie économique et politique, et quoi encore? À ma stupéfaction, j'ai même lu récemment les propos d'un universitaire qui proposait aux profs d'histoire le projet de "nous créer des mythes collectifs positifs!"⁽¹⁴⁾ Tous ces objectifs-là, cependant, ne sont pas spécifiques à l'histoire: ils colorent tous

La philatélie... reflet de l'histoire

les enseignements. Tous simplement, ils semblent plus visibles en histoire. Quant aux programmes officiels, ils formulent des objectifs beaucoup plus neutres. (Voir annexe).

Or, ce qu'il faut comprendre, c'est que tous ces beaux discours n'ont **rien à voir** avec ce qui se passe dans les classes. Ces fonctions de l'histoire, elles se produiront tôt ou tard via la politique, les médias, le marketing de telle ou telle idée, les bulletins de nouvelles, les émissions du **Point** ou de **Caméra 89** et les sites historiques de Parc Canada. Dans cet orchestre tonitrueux, l'humble professeur d'histoire joue du piccolo. Il ne saurait rivaliser avec la force d'évocation d'un film, avec la puissance dramatique d'un bulletin de nouvelles, avec l'astuce d'une campagne publicitaire. Son rôle n'est pas de diffuser un message donné, il est justement avant tout de préparer l'élève à affronter ce mitraillage d'informations disparates avec des instruments efficaces.

★ ★ ★

"La conception de l'avenir n'en est qu'une supposition, produite par la mémoire du passé", écrivait Hobbes en 1772. Commentant cet aphorisme, l'historien Edward Carr écrivait, "Notre vision de l'avenir influence notre conception du passé"⁽¹⁵⁾. J'avoue que je préfère ce point de vue et que c'est ma vision de l'avenir qui m'a permis de dresser un bilan positif de l'enseignement de l'histoire: de meilleurs programmes, de meilleurs manuels, des professeurs plus nombreux, mieux formés, dont plusieurs sont mobilisés par leur travail, surtout plus de jeunes (mais pas encore assez, c'est entendu) à l'école, et plus d'historiens et d'historiennes que jamais, qui consacrent leur vie à la recherche historique.

Si la jeunesse actuelle ne s'intéresse pas malgré tout cela, à l'enseignement de l'histoire, c'est peut-être tout simplement parce qu'elle n'est pas contente du monde où on l'a fait naître.

P.S. Je remercie Louise Charpentier, Luigi Trifiro, Louise Pothier, Daniel Lépine et Jean-Luc Picard dont les informations m'ont été précieuses pour documenter cet article. J'assume toutefois toutes les interprétations évidemment.

ANNEXE

LES OBJECTIFS DE FORMATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES EN HISTOIRE

Les Sciences humaines au Primaire (1982)

Conclusion

De cette analyse des grandes perspectives du nouveau programme, se dégage un certain nombre de principes fondamentaux qui commandent et éclairent l'enseignement des sciences humaines au primaire.

- L'enseignement des sciences humaines porte sur l'étude des réalités dans leur globalité et leurs relations.
- L'enseignement des sciences humaines part du vécu des enfants et s'y réfère constamment.
- L'enseignement des sciences humaines vise à aider les enfants à développer leur compréhension du monde plutôt qu'à accumuler des connaissances particulières.

Un enseignement conçu sur la base de ces principes

- éveille les enfants aux concepts de temps, d'espace et de société;
- les initie aux rudiments de l'histoire et de la géographie du Québec et du Canada;

- les habilite à réfléchir par eux-mêmes sur le réel, avec méthode et sens critique;
- les incite à adopter et à développer des attitudes positives à l'égard de leur environnement et de leur collectivité.

Ces principes ne doivent pas rester des énoncés théoriques dont on convient rapidement et qu'on oublie très vite. Ils ont inspiré la rédaction du programme, ils doivent maintenant imprégner son application en classe en inspirant l'organisation de la démarche d'enseignement, le choix des moyens pédagogiques et la réalisation de l'évaluation.

Histoire générale (1982)

2.4 Objectifs de formation

Le programme d'histoire générale propose d'atteindre des objectifs de formation qui relèvent du domaine cognitif, mais aussi du domaine affectif. La connaissance historique ne saurait en effet se dissocier de l'expression des valeurs, tant présentes que passées. Cependant, en raison des multiples variantes de la pratique pédagogique, c'est à l'enseignant que revient l'initiative de faire ressortir la dimension affective correspondant au contenu d'ordre cognitif.

Ainsi, à la fin du programme d'histoire générale, l'élève devrait:

1. Avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés.
2. Être initié à la démarche historique.
3. Être sensibilisé aux réalisations humaines et à la valeur de cet héritage.
4. Pouvoir se situer dans l'évolution du monde occidental.
5. Avoir pris conscience de la diversité des conditions matérielles et socio-culturelles qui influencent le mouvement social.
6. Être sensibilisé à la complexité et à la relativité des phénomènes sociaux.
7. Faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des valeurs étrangères à la société à laquelle il appartient.

...ENSEIGNEMENT...

8. Être sensibilisé à l'interdépendance grandissante des différentes sociétés.
9. Avoir développé son intérêt pour l'histoire.

Histoire du Québec et du Canada

2.4 Objectifs de formation

Le programme d'histoire du Québec et du Canada propose d'atteindre des objectifs de formation qui relèvent du domaine cognitif mais aussi du domaine affectif. L'étude du passé ne saurait en effet se dissocier de l'expression des valeurs et des attitudes qui expliquent la diversité des comportements sociaux. Toutefois, en raison des multiples variantes de la pratique pédagogique, c'est à l'enseignant que revient l'initiative de faire ressortir la dimension affective inhérente au contenu cognitif du programme.

Ainsi, à la fin de l'étude du programme d'histoire du Québec et du Canada l'élève devrait:

1. Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.
2. Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique.
3. Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux.
4. Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.
5. Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.
6. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.
7. Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité.

CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
1988-1989

HISTOIRE

Objectifs de la discipline

- L'histoire contribue à la formation fondamentale de l'étudiant(e) en tant qu'instrument d'interrogation scientifique à partir de l'observation des faits dans leur évolution structurelle et conjoncturelle, en tant qu'instrument de conscientisation apte à faire comprendre les paramètres des grandes problématiques et en tant qu'instrument d'identification et d'appartenance.
- L'histoire est dialogue du passé et du présent et vise à favoriser chez l'étudiant(e) la découverte de ses origines, la conscience de son appartenance à une évolution humaine et de sa participation à un héritage culture.
- L'histoire cherche à connaître le comportement de l'homme dans sa totalité, sa globalité et sa continuité. Par sa méthode scientifique d'observation, d'analyse, et de synthèse, l'histoire permet de saisir la complexité des phénomènes dans leur interactions, et de développer la capacité de jugement, l'esprit critique et le sens du relatif.
- L'histoire soulignant le poids respectif de l'individu, de la société et des déterminismes qui influent sur eux révèle que l'homme est un agent majeur de l'évolution historique.



NOTES

- (1) Marcel Trudel, *L'histoire du Canada. Enquête sur les manuels*. Ottawa, 1969, p. 169. L'enquête avait eu lieu vers 1965-67.
- (2) Louise Charpentier, "Qu'avons-nous enseigné?" dans *Bulletin de Liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*. Vol. 25, N° 3, (oct. 1987), p. 31. Ce numéro du 25^e anniversaire de la SPHQ est un excellent instrument pour faire le point sur 25 ans d'enseignement de l'histoire.

Louise Charpentier a rédigé une magistrale analyse sur le *Le programme et les manuels d'histoire de la réforme de 1948*, Université de Sherbrooke, 1983.

- (3) Ibidem, p. 11.
- (4) Par Ginette Lambert et Jean-Luc Picard, publié au Centre éducatif et culturel.
- (5) La remarque de Lorraine Pagé dans son article "Histoire nationale et jeunesse", *Action Nationale*, janvier 1989, p. 70, est inexacte. De même que son commentaire sur le matériel didactique.
- (6) Robert Martineau, "Les cahiers d'exercices... un cheval de Troie dans la classe d'histoire?" *Bulletin de Liaison de la SPHQ*. Vol. 23, N° 6 (oct. 1985), p. 20.
- (7) Fédération des collèges classiques, *Recensement de l'enseignement classique*. 1957. Document N° 5.
- (8) D.G.E.C., Nombre d'inscriptions au cours par discipline pour les sessions A-87 et H-88.
- (9) *L'enseignement secondaire au Canada*, Vol. XXXII, N° 3; Vol. XXXIII, N° 5, *Bulletin de la Fédération des collèges classiques*, Vol. III, N° 5.
- (10) Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1981.
- (11) Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance*. Paris, Calmann-Levy, 1985.
- (12) Charpentier, Durocher, Laville, Linteau, *Nouvelles histoire du Québec et du Canada*. Montréal, Boréal, 1985.
- (13) Henri Moniot, "Présentation", à *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne, Peter Lang, 1984, p. 5-6.
- (14) Gérard Bouchard, "Pour une récupération et une ouverture de la culture québécoise" dans *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, Vol. 25, N° 1, p. 13-14.
- (15) Edward Carr, *Qu'est-ce que l'histoire?* Paris, La Découverte, 1988, p. 41.

"Les ingrédients de l'histoire enseignée: des faits - "vrais" mais construits - des problèmes, des concepts, des esquisses de démonstration, des savoir-faire..."

Henri Moniot

La philatélie... reflet de l'histoire

Par: Jacques Nolet
Professeur d'histoire, AQEP

INTRODUCTION

Souvent on se demande quel rôle précis peut jouer un hobby chez une personne qui s'y adonne régulièrement, et on répond habituellement à cette question en se disant qu'un hobby n'est rien d'autre qu'un passe-temps agréable.

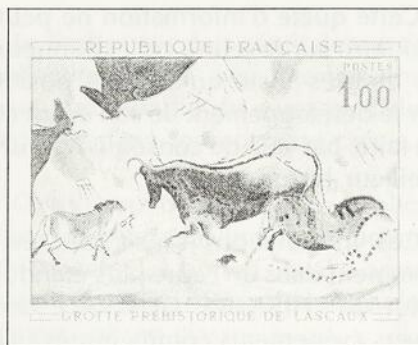
Toutefois, une analyse davantage poussée de certains passe-temps peut nous révéler leur importance exceptionnelle dans la formation culturelle des personnes qui s'y adonnent d'une façon particulière: ainsi en est-il de la "philatélie" ou de ceux que l'on appelle familièrement les "timbrés". Ayant été moi-même un philatéliste dès mon plus jeune âge, je sais précisément ce dont je parle présentement.

Pour un professeur d'histoire qui est en même temps philatéliste, le pas est vite franchi pour découvrir dans ce hobby passionnant... un reflet de l'histoire.

DÉVELOPPEMENT

En énonçant cette affirmation que "la Philatélie est... un reflet de l'Histoire" qui ne peut être qu'un euphémisme chez tout philatéliste, avancé ou simple collectionneur débutant, nous verrons le rôle essentiel que peut jouer la philatélie dans la promotion, chez nos élèves du Secondaire, de toutes les formes de l'histoire: générale (Secondaire II), nationale (Secondaire IV) et contemporaine (Secondaire V).

I. HISTOIRE GÉNÉRALE (085-214)



Grotte préhistorique de Lascaux



La Vénus de Brassempouy



Périclès



Le pharaon égyptien

Tout philatéliste est conscient du fait qu'un bon collectionneur de timbres-poste, que ce soit de son propre pays ou des divers pays du monde, doit posséder un gros bagage de connaissances générales afin d'ordonner correctement ces merveilleuses petites vignettes multicolores par des données sur les pays collectionnés: géographie, politique, économique, population, etc.

La philatélie développe automatiquement chez un jeune esprit, âgé de 10 à 15 ans, avide de connaissances nouvelles et ouvert à toute opération intellectuelle, un goût prononcé pour l'accumulation d'informations.

En effet, quand il contemple une multitude de timbres-poste qu'il doit classer dans ses albums, le jeune philatéliste se doit de posséder un minimum de connaissances pour effectuer un travail de classement efficace: nous dirions même avoir beaucoup d'informations reliées à la démarche historique (situer les faits dans le Temps et l'Espace, établir des relations entre les événements et les personnages, etc.).

Plus il pratique ce travail de classement des vignettes postales, davantage il approfondit ses connaissances générales et accumule des informations multiples qui allongent systématiquement sa culture générale.

Voilà pourquoi nous pouvons parler déjà pour tout jeune collectionneur de timbres, d'un bagage extraordinaire de connaissances que souvent nous ne retrouvons pas chez ceux qui ne pratiquent pas la collection des timbres-postes.

Le fait d'avoir fréquenté continuellement depuis environ quinze ans de jeunes collectionneurs de timbres-poste, confirme l'impression perçue par tous les adultes qui sont animateurs de clubs philatéliques ou qui travaillent avec des collectionneurs: les jeunes qui pratiquent sérieusement la collection de vignettes postales en arrivent, après seulement quelques années de travail, à un niveau de développement culturel plus avancé que les jeunes qui ne connaissent pas ce hobby.

...PHILATÉLIE...

Cette accumulation de connaissances chez un jeune déclenche automatiquement l'ouverture de son esprit non seulement sur les autres pays que le sien mais aussi sur les populations qui les composent.

Il est normal, des points de vue psychologique et patriotique, de se concentrer dans une première étape de sa collection, sur son propre pays. D'ailleurs, l'étude de la philatélie nous le confirme: la plupart des jeunes philatélistes s'intéressent d'abord à collectionner leur propre pays avant de s'ouvrir aux autres États du monde.

Mais ils sont rapidement entraînés à pousser plus loin et à s'intéresser aux autres pays qui constituent l'univers philatélique, en raison de la multitude des vignettes postales qu'ils accumulent dans leur collection.

Rarement ils resteront fixés uniquement sur la collection de leur seul pays d'origine, mais ils débordent tout naturellement sur une vision des autres pays et des autres civilisations comme l'histoire le fait pour tous ceux qui l'étudient.

Tout cela les mènera naturellement et logiquement à s'ouvrir aux événements, aux personnages et aux cultures différentes des pays rencontrés à travers les nombreux timbres-poste qui composent leur collection.

Quand il a devant lui une vignette postale qui célèbre un événement politique, le jeune philatéliste s'interroge naturellement sur sa signification. Il doit par conséquent faire une cueillette d'informations auprès de ses parents ou des adultes qu'il rencontre, ou en consultant un dictionnaire, une encyclopédie ou des livres appropriés.

Cette quête d'information ne peut produire sur le jeune collectionneur de timbres-poste qu'un effet positif sur le développement de son esprit et en faire, par voie de conséquence, un meilleur historien!

Ces informations s'inscriront évidemment dans un cadre plus étendu, celui de l'HISTOIRE GÉNÉRALE des divers événements commémorés par ces timbres-poste à l'échelle de la planète.

De cette façon la collection des timbres-poste du monde entier (ou même de certains pays) entraîne le jeune philatéliste à s'intéresser d'abord à l'histoire des autres pays et à l'histoire générale représentée par ces petites vignettes postales.

Pour le professeur d'Histoire Générale de Secondaire II (085-214), la philatélie peut constituer une mine d'or inépuisable pour le développement de son cours ou pour des applications concrètes de son enseignement: qu'il suffise de penser à toutes les vignettes postales traitant de la Pré-Histoire (module II), des premières grandes civilisations de la haute Antiquité (module II) ou de la basse Antiquité (module III), du Moyen-Âge (module IV), de la Renaissance et des grandes explorations (module V), etc.

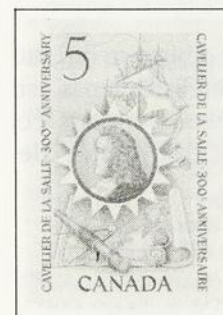
La seule limite posée à ces applications demeure son aptitude personnelle à exploiter les illustrations fort appropriées que sont les timbres-poste: un étudiant de Secondaire II peut trouver autant de connaissances à travers les timbres-poste qu'à l'écoute d'un cours magistral; avec toutefois un gros avantage: il aurait fait par lui-même la recherche d'une façon active et avec un moyen qui le passionne!

Malgré la brièveté de cet exposé, nous n'en pensons pas moins que la philatélie est une excellente introduction à l'HISTOIRE GÉNÉRALE pour un jeune esprit de 12 à 14 ans, et que les maîtres devraient davantage aviver l'intérêt des jeunes à cette matière qu'ils enseignent en deuxième Secondaire en se servant de cet instrument privilégié que constitue la philatélie.

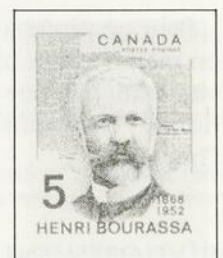
II. HISTOIRE NATIONALE (085-414)



La Vérendrye



Cavalier de La Salle



Henri Bourassa



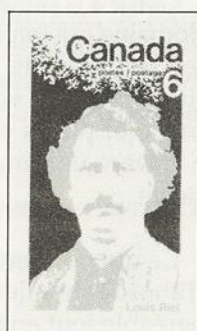
Dollard des Ormeaux



Champlain et vue de Québec



Jean-Talon



Louis Riel

Si la philatélie peut constituer une approche concrète à l'Histoire Générale (085-214) que nous enseignons actuellement, à plus forte raison elle représente l'occasion rêvée d'appliquer les notions de l'Histoire nationale du Québec et du Canada, enseignée en 4^e Secondaire (085-414).

Le Canada a émis jusqu'à maintenant environ treize cents vignettes postales qui abordent à peu près toutes les facettes possibles de la connaissance humaine et historique de notre pays: faune et flore, architecture, découvertes, explorations, grands hommes, événements, etc.

Mais le sujet privilégié par les timbres-poste canadiens contemporains demeure évidemment l'Histoire nationale tant des provinces que du Canada, à travers les anniversaires, les personnages marquants, les grands faits, etc. (le Québec y a une large part).

Néanmoins, la philatélie poussera ses adeptes à une connaissance beaucoup plus profonde de l'histoire nationale de leur pays ou de leur province.

En effet, la célébration par le timbre-poste canadien d'un événement ou le rappel d'un grand personnage fascine naturellement le collectionneur qui a le timbre-poste en main.

Le timbre conduit généralement le collectionneur à une connaissance plus approfondie du sujet qu'il doit replacer dans son contexte précis.

Ce qui peut constituer une application concrète et facile pour l'étudiant-philatéliste des notions qu'il a apprises sur l'histoire nationale soit par lui-même, soit en classe.

Quel professeur de l'histoire nationale n'a pas remarqué, au fil de son enseignement, à travers de nombreux manuels ou de ses recherches personnelles, les idéologies sous-jacentes aux diverses approches de cette matière.

Il en est de même pour la philatélie canadienne, qui est également le reflet d'une certaine "conception" historique de la réalité nationale.

Grâce à sa collection de timbres-poste canadiens, l'étudiant-philatéliste a déjà une bonne idée des diverses "idéologies" qui ont présidé aux émissions des vignettes postales canadiennes depuis plus de 140 ans: en particulier l'unité nationale, le bilinguisme, la fête nationale, la dualité ethnique.

Le professeur n'aura aucune difficulté à expliquer ce difficile et étrange concept à des élèves de Secondaire IV déjà marqués par l'approche historique véhiculée par les timbres-poste canadiens.

Il n'est pas nécessaire ou utile que l'adolescent philatéliste possède tous les timbres-poste canadiens émis par notre pays pour avoir une bonne idée de son histoire nationale: il lui suffira d'avoir ceux qui ont été émis depuis environ quarante ans (dont l'acquisition peut se faire à peu de frais) pour

bénéficier d'une excellente introduction au programme d'Histoire Nationale 085-414.

En commençant par les **Amérindiens** (des Plaines, Algonquins, du Pacifique, Iroquoiens, Inuit, etc.) dont la culture a été abondamment montrée depuis 1972 par la Poste canadienne, puis les **Découvreurs** qui ont été un sujet d'émission depuis 1851 (Cartier, Champlain, Frobisher, Davis, etc.) jusqu'à aujourd'hui, les **souverains** (Victoria, Édouard VII, Georges V, Georges VI, Élisabeth II), les **anniversaires** politiques ou historiques importants (le tricentenaire de Québec en 1908, la Confédération canadienne presque à tous les ans, etc.), la promotion de certains **lieux** canadiens (régions, paysages ou sites divers), certains **faits marquants** de la vie canadienne (anniversaires des villes les plus importantes, les Loyalistes ou le Gouvernement responsable, etc.) ou même **éléments de notre vie sociale** (Citoyenneté, les diverses Constitutions, etc.). Nous pourrions continuer cette énumération presque à l'infini...

Le professeur n'a que l'embarras du choix dans sa présentation des divers sujets étudiés en Histoire 085-414, tandis que le philatéliste-étudiant n'aura aucun mal à comprendre ces sujets historiques nationaux car il en a déjà une bonne connaissance intellectuelle et une approche concrète grâce aux timbres-poste.

C'est peut-être dans ce domaine précis de l'Histoire nationale que la philatélie peut jouer le mieux son rôle de reflet de l'histoire.

Le collectionneur de timbres-poste connaîtra mieux que quiconque son histoire nationale, parce qu'il en

...PHILATÉLIE...

acquiert une connaissance qui s'accroît presque quotidiennement à travers ses timbres-poste.

C'est la raison qui nous pousse, encore une fois, à croire et à affirmer que la philatélie demeure l'instrument idéal de l'Histoire au plan de notre approche "nationale" en Secondaire IV.

Il n'est pas nécessaire que le professeur oblige tous ses étudiants à devenir des collectionneurs de timbres-poste canadiens, mais plutôt il peut offrir à ceux qui pratiquent ce hobby une approche historique qu'ils puiseront dans leur passion. Ainsi il fera d'une pierre deux coups, puisqu'il intégrera leurs intérêts philatéliques aux connaissances historiques qu'il leur enseigne dans son cours d'Histoire Nationale.

III. HISTOIRE CONTEMPORAINE (086-514)



Marx et Lénine

Lénine



Lénine et des travailleurs

Quel autre "passe-temps" pourrait le mieux initier un étudiant de Se-

condaire V aux réalités de l'Histoire contemporaine du XXe siècle! Car les timbres-poste, tant canadiens qu'étrangers, demeurent un reflet direct et privilégié de l'Histoire contemporaine de notre temps, avec ses moments exaltants et ses vicissitudes, hélas!

Un simple regard sur le programme de Secondaire V en Histoire (085-514) nous résume brièvement les thèmes traités: l'industrialisation de la société contemporaine (premier), les grands courants de la pensée contemporaine (deuxième), la guerre froide (troisième), le marxisme mondial (quatrième) et enfin la décolonisation et le sous-développement (cinquième).

Tous ces thèmes sont abondamment traités par la philatélie contemporaine du XXe siècle, en particulier par la philatélie thématique où, au lieu de collectionner les timbres d'un pays, on collectionne plutôt les timbres traitant d'un sujet spécifique.

Jamais les administrations postales ne se sont embarrassées de distinctions pour promouvoir leurs idées politiques ou faire la propagande de leur pays à travers leurs émissions postales.

Voilà pourquoi la philatélie contemporaine est un instrument privilégié qui permet d'aborder avec efficacité le programme d'histoire de Secondaire V.

Que l'on pense à la Première ou à la Deuxième Guerre mondiale, aux idéologies dominantes d'aujourd'hui (marxisme-léninisme, socialisme ou capitalisme), à la décolonisation depuis 1945, etc.: voilà sans doute la meilleure approche de l'Histoire contemporaine qui puisse exister.

Grâce à la philatélie thématique, un domaine qui intéresse de plus en plus les adolescents collectionneurs de timbres-poste, nous pouvons choisir un sujet précis et le suivre à la trace à travers une multitude de timbres-poste.

Ce qui permettra à l'élève concerné d'aborder le sujet précité d'une façon agréable tout en l'obligeant à une première synthèse historique qui pourrait être améliorée évidemment en classe par le professeur.

C'est la raison qui nous incite à croire également pour l'Histoire 086-514 que la philatélie demeure encore aujourd'hui l'instrument le plus concret pour initier des adolescents à la fascinante mais complète étude de l'Histoire contemporaine du XXe siècle.

Même si nous avons pu développer davantage cette argumentation, nous sommes sûrs d'avoir fait comprendre plus facilement que la philatélie demeure... un reflet de l'Histoire... aussi bien générale, nationale que contemporaine.

Tous ceux qui s'adonnent à ce hobby (qu'ils soient jeunes, adolescents ou adultes) possèdent là un instrument concret et privilégié d'introduction à n'importe quel sujet historique traité par les programmes officiels d'Histoire du ministère de l'Éducation du Québec, au niveau Secondaire.

Il n'en tient qu'aux maîtres d'histoire de découvrir parmi leurs étudiants ceux qui s'intéressent particulièrement à la philatélie et de susciter davantage l'intérêt pour leurs cours au moyen de ce fascinant instrument qu'est la philatélie, le reflet de l'histoire sous toutes ses formes! ♦

Par: Louis-Édouard Augé
École Secondaire Vaudreuil

À l'origine était la faim

"Le plaisir de la table est de tous les âges, de toutes les conditions, de tous les pays et de tous les jours: il peut s'associer à tous les autres plaisirs, et reste le dernier pour nous consoler de leur perte."

Brillat-Savarin, circa 1725

LIMINAIRE

Tous ceux et celles qui ont eu le plaisir de visionner "Les Rois maudits" au petit écran ne seront pas sans se rappeler la fameuse scène où Robert D'Artois, arrivant chez sa tante Mahaut, se fit offrir par celle-ci un verre d'hypocras pour calmer ses ardeurs belliqueuses. L'hypocras résonna longuement à mes oreilles. Que pouvait être ce breuvage? Le Petit Robert en donne une définition succincte nous disant, grosso modo, qu'au Moyen Âge, ce breuvage était composé de vin dans lequel avaient macéré le girofle et la cannelle.

AU FEU

La composition pour le moins inusitée du breuvage me poussa à un examen plus détaillé des moeurs culinaires médiévales. Grâce aux Éditions de l'Aurore, aujourd'hui disparues, je me procurai Pain, vin et venaison⁽¹⁾ et le dévorai littéralement. Plus que l'apprentissage de recettes, ce recueil m'introduisit à un monde de saveurs et d'odeurs qui m'étaient, jusqu'alors, demeurées inconnues. En guise d'exemple, je mentionnerai le macis et la cardamome. Les épices me donnèrent du fil à retordre. Difficiles d'approvisionnement aujourd'hui, je me suis imaginé ce qu'il devait en être il y a quatre ou cinq siècles.

Loin de moi l'idée de revoir et corriger l'historiographie relative à la cuisine médiévale. Disons plutôt qu'elle s'avère différente de ce que j'avais toujours cru. De frugale, elle passe à un raffinement certain malgré l'absence de fourchettes et, à la rigueur, d'assiettes. Elle m'initia à des durées de cuisson différentes. De plus, l'ordre, la chimie et les agencements finirent de me déconcerter. Tout amateur désirant renouveler sa "batterie" de recettes devrait se replonger aux premiers fondements d'une alchimie qui demeure encore mystérieuse.

La littérature nous permet de voyager mais les voyages nous permettent de goûter et d'expérimenter. Plus au sud, il ne fait pas uniquement chaud à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de votre oesophage. N'avez-vous jamais ressenti la sueur couler sur votre front, votre rythme cardiaque s'accélérer suite à un repas très relevé? Sensation curieuse mais qui possède un puissant pouvoir d'attraction. Piments, chilis, curry, proviennent d'ailleurs. Si ce type de cuisine m'intéresse, c'est parce qu'elle me permet d'apprendre sur les lieux d'origine de ces continents. Une fois cette opération terminée, la tradition séculaire nationale s'ouvre à nous. Les questions soulevées peuvent nous mener à de curieuses constatations.

Pourquoi deux pays limitrophes possèdent-ils des traditions radicalement différentes? Pourquoi à l'intérieur d'un même espace, retrouve-t-on une multiplicité d'adaptations d'un même plat? Je n'ai pas de réponses définitives à soumettre car je ne sais comment aborder le problème. Une analyse historique des arrivages pourrait nous révéler la nature des épices disponibles à un moment donné. Pen-

sons au poivre qui fut introduit en Europe grâce à l'ouverture des marchés orientaux. Les dispositions du sol à produire une essence plutôt qu'une autre expliquerait les variantes observées dans plusieurs pays. Les conditions climatiques jouent un rôle certain dans la maturation d'idiosyncrasies nationales: prédisposition marine ou carnée, etc. La composition de la population peut révéler des sous-traditions obscures. Les mélanges raciaux viennent complexifier l'interprétation de toutes ces données.

LES CAROTTES SONT CUITES

Entre le champ de l'histoire, le champ de tubercules et le plat, la filiation est difficile, ardue. Néanmoins, tenter de retracer les différentes étapes que connut un plat est un jeu qui en "veau" la chandelle... Pour le plaisir du palais, à vos feux, cuisinez! ♦

(1) C.B. Hieatt, S. Butler, Pain, vin et venaison, un livre de cuisine médiévale, L'Aurore, Montréal, 1977.

"L'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a raconté quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. Sur cette représentation, qui est aussi pour chacun une découverte du monde, du passé des sociétés, se greffent ensuite des opinions, des idées fugitives ou durables, comme un amour... alors que demeurent, indélébiles, les traces de nos premières curiosités, de nos premières émotions."

Marc Ferro

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

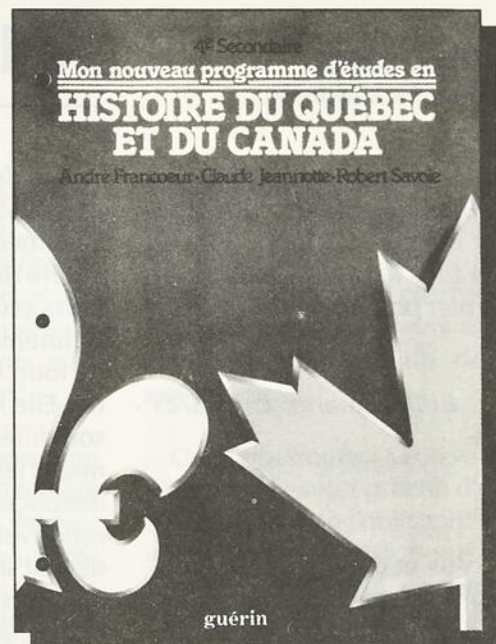
En fonction du nouveau programme du M.E.Q.

Auteurs: *André Francoeur* 4^e secondaire
Claude Jeannotte
Robert Savoie

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**

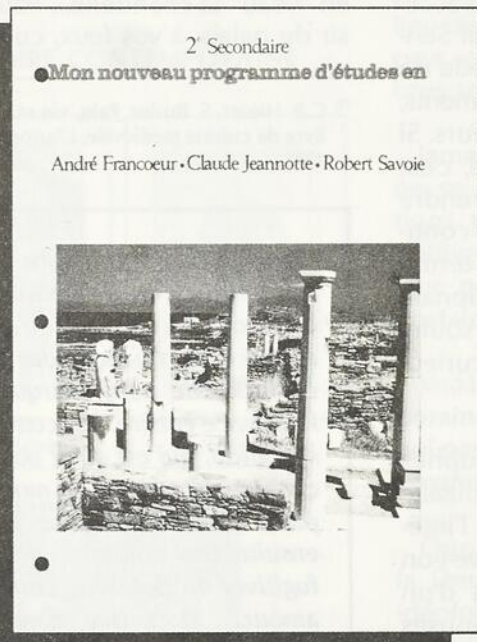
En fonction du nouveau programme du M.E.Q.

Auteurs: *André Francoeur* 2^e secondaire
Claude Jeannotte
Robert Savoie

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 assimiler 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

Quand l'historien se fait juge et partie: à propos de deux ouvrages récents de Pierre Anctil

Par: Alain Duchesneau
Cap-aux-Diamants

À l'automne dernier, l'Institut québécois de recherche sur la culture publiait coup sur coup deux ouvrages de Pierre Anctil sur les Juifs du Québec⁽¹⁾. Ces études, fortement documentées, posent avec acuité le problème de l'interprétation en histoire. La difficulté fondamentale demeure toujours la même: conserver une attitude bienveillante envers tous les acteurs de l'histoire, y compris ceux qui sont aux antipodes de nos idées. En somme, il s'agit d'éviter d'être juge et parti.

Certains sujets sont d'abord plus difficiles, car trop chargés d'émotivité. L'histoire des groupes ethniques, et plus particulièrement des groupes ethniques minoritaires, se classe parmi ces sujets "chauds". Dans le cas de la communauté juive, la température augmente de plusieurs degrés. Peuple dont l'histoire est marquée par un génocide massif, les Juifs attirent immédiatement la sympathie de l'intellectuel. Leur passé tragique, entretenu par une masse d'écrits, est pratiquement intouchable. Le procès intenté en France contre Robert Forissou, qui niait l'existence des chambres à gaz allemandes durant le second conflit mondial, en témoigne de façon éloquente⁽²⁾.

Pierre Anctil nourrit une très grande sympathie à l'endroit de son sujet. Il se pose même en partisan inconditionnel de la communauté juive montréalaise. Tous ses ennemis, réels, potentiels ou imaginaires, sont jugés à l'aune de ce parti pris. L'auteur, on le sent bien, n'a pas retenu le sage et judicieux conseil de Marc Bloch, qui se résume en un seul mot: comprendre.

Dans *Le rendez-vous manqué*, Anctil étudie la situation des Juifs de Montréal entre les deux guerres. Il s'attarde tout particulièrement aux rapports de cette communauté avec l'Université McGill et l'Université de Montréal, à la crise des écoles juives, qui culmine entre 1920 et 1930, au développement du Congrès juif canadien

et, enfin, aux "racines religieuses du refus". Dans tous ces chapitres, l'auteur montre la discrimination profonde dont furent victimes les Juifs, "premiers non-chrétiens à tenter de s'intégrer dans le Québec d'avant la Révolution tranquille" (couverture arrière du livre).

En introduction, Anctil définit l'antisémite "comme celui qui, même sans association avec d'autres personnes, fait de son hostilité à l'endroit du Juif la principale et souvent l'unique rationalité de sa pensée politique et sociale. Les antisémites demeurent convaincus que le "Juif" menace fondamentalement la société, et ne peuvent tolérer de les côtoyer à quelque niveau que ce soit, même symboliquement" (p. 29). En dépit de cette définition restrictive et du fait que, entre 1918 et 1938, "peu de gens au Québec (...) se méritèrent explicitement le qualificatif d'antisémites" (p. 29), Anctil distribue assez généreusement l'anathème. Épousant l'attitude méfiante de la communauté juive à l'égard des Canadiens français, il se montre particulièrement sévère à leur endroit. "On pouvait observer au sein du haut clergé, comme chez les simples prêtres et religieux, une sorte d'antisémitisme latent, fruit de siècles de sédimentation doctrinale et théologique..." (p. 142). Deux pages plus loin, Anctil parle "de la campagne antisémite" d'achat chez nous, menée dans certains milieux francophones. Bien sûr, l'auteur ne peut passer sous silence les véritables antisémites, et notamment le célèbre Adrien Arcand, éditeur de plusieurs journaux à tendance fasciste — le *Combat national*, le *Fasciste canadien*, le *Goglu*, le *Miroir*, le *Patriote* — et fondateur du Parti national social chrétien. Avec un débordement de rage évident, Anctil décrit ce milieu comme un "cloaque où baignaient côte à côte des individus à la réputation douteuse, des hystériques vite portés aux épithètes grossières et des suprémacistes doctrinaires"; dans "cette zone pestilentielle dont les émanations

étaient insoutenables (...), ajoute-t-il, tout espoir de dialogue s'évanouissait" (p. 224).

Cette kyrielle de jugements laisse panico. Même si Arcand et ses pareils font figure de racistes convaincus, l'historien (ou tout autre spécialiste des sciences humaines ou sociales) se doit de replacer leur idéologie dans le contexte qui lui est propre et tenter de l'expliquer. Il ne s'agit pas de savoir s'ils ont tort ou raison; s'ils ont péché contre la communauté juive ou non. Il s'agit encore moins de décrier ces hommes, dont l'idéologie, après coup, nous paraît inquiétante et ridicule. "Pour séparer, dans la troupe de nos pères, les justes des damnés, sommes-nous donc si sûr de nous-mêmes et de notre temps, écrivait Marc Bloch dans son *Apologie pour l'histoire*. (...) quelle plaisanterie d'(...)infliger (...nos) normes à la façon dont Sylla gouverna Rome ou Richelieu les États du roi Très Chrétien"⁽³⁾.

En conclusion, Anctil se veut plus nuancé. Insistant toujours sur "l'antisémitisme" de certains francophones, il reconnaît que leur influence fut moins néfaste que celle des "milieux financiers et professionnels anglophones de Montréal". "Arcand pouvait certes vitupérer et tonner d'impatience contre le mythe juif de domination du monde, sa seule arme demeurait le recours à la foule; tandis qu'une simple décision administrative prise à l'université McGill, ou dans les couloirs feutrés d'une banque du centre-ville, privait d'une éducation supérieure ou d'emplois bien rémunérés un segment de la nouvelle génération juive. Caiserman⁽⁴⁾ et ses collègues eurent raison à coup sûr de s'élever contre les excès commis par les nationalistes québécois à l'endroit de la communauté juive, mais ce combat occulta sans doute aux yeux de Juifs du temps, à cause de son intensité dramatique et émotive, la discrimination plus coûteuse, mais que rien ne permettait d'identifier au grand jour tant était étanche sur ce sujet le consensus de l'élite anglo-protestante de Montréal" (p. 317). ▶

...JUGE ET PARTI...

Cet aveu tardif et tout aussi feutré que certains couloirs de banques du centre-ville laissera sûrement insatisfaits plusieurs lecteurs québécois (des Québécois francophones, bien entendu). Elle montre, de façon presque caricaturale, combien l'auteur s'est laissé occulter par le combat de Caiserman et ses collègues!

Dans *Le Devoir, les Juifs et l'immigration: de Bourassa à Laurendeau*, Ancil se propose de mettre "à jour (...) l'idée du Québec francophone à l'égard de l'immigrant (juif) ainsi que les effets de l'immigration" (p. 16). *Le Devoir* représente donc la population québécoise dans son ensemble? Non, répond l'auteur implicitement, qui parle quelques lignes plus bas de l'élite canadienne-française puis, plus bas encore, de l'élite nationaliste. Voilà une singulière réduction de l'objet. Pourquoi, dans de telles conditions, étudier *Le Devoir*? Peut-être parce que ce quotidien, fondé par Henri Bourassa en 1910, s'intéresse d'une façon toute particulière à l'immigration juive? Non, répond encore l'auteur à la page 98 de son ouvrage puisque, "colligés et reliés, les textes du *Devoir* portant d'une manière ou d'une autre sur la communauté juive tiendraient dans un petit cahier d'écolier". C'est sans doute pour cette raison que Ancil s'intéresse moins au *Devoir* qu'à certains de ses journalistes: Henri Bourassa (chapitre 1), Omer Héroux, Gérard Pelletier (chapitre 2) et André Laurendeau (chapitre 3).

Malgré ses débuts relativement inquiétants, il y a peu à dire de Bourassa. "Esprit abstrait et détaché des contingences partisans, Bourassa eut le courage d'évaluer sa doctrine politique à l'aune de situations concrètes et vécues. Il ne faut pas s'étonner qu'il ait été sensible à la communauté juive de Montréal qui, par sa position doublement minoritaire et les questions qu'elle soulevait, ébranla (...ses) certitudes premières" (p. 65). André Laurendeau, reconnu par plusieurs comme un esprit ouvert et généreux, pose davantage de problèmes à l'auteur. À peine entré dans

l'âge adulte, il fit preuve d'un "antisémitisme primaire" (p. 116) en tant que membre des Jeune-Canada. Pour expliquer cette incartade malheureuse, Ancil propose que "Laurendeau et ses amis furent en réalité (...) une caisse de résonance et une troupe de première ligne" pour les gens des générations précédentes qui, "plus âgés et plus compromis (...) pouvaient difficilement se permettre d'être aussi radicaux et aussi intransigeants" (p. 116). Parmi ces hommes plus âgés et plus compromis figure bien sûr l'abbé Lionel Groulx, le principal inspirateur du mouvement. Après tant d'autres, Ancil se pose la grande question: "Groulx fut-il antisémite?" (p. 122). Dans un autre paragraphe ambivalent et contradictoire, l'auteur répond par la négative, quoiqu'il reconnaisse en l'abbé historien un "anti-juif" (???)

La même question se pose à l'égard de Gérard Pelletier et Omer Héroux. Prudent, l'auteur refuse de les accuser implicitement d'antisémitisme. En revanche, ses sous-entendus laissent planer de sérieux doutes⁽⁵⁾, écrit Ancil, ce fut Héroux qui incarna un parti pris de **méfiance viscérale*** vis-à-vis les Juifs. Bagarreur formidable et catalyseur (?) infatigable des énergies nationalistes, Héroux était desservi par un style peu nuancé et une vision parfois manichéiste de la réalité politique et sociale canadienne" (p. 99). "Peu soucieux de mesurer les conséquences, hors du cercle immédiat des milieux francophones, de ses prises de positions à l'emporte-pièce, Héroux réagit envers les Juifs avec peut-être plus d'aigreur qu'il le faisait en général à l'égard des francophobes du Canada anglais" (p. 76).

Ces esquisses biographiques sommaires conduisent l'auteur à une conclusion tout à fait prévisible: sous Gérard Pelletier (c'est-à-dire entre 1932 et 1947) *Le Devoir* fut un "bastion de conservatisme" et fit preuve, "par moment", d'antisémitisme (pp. 142-143). La boucle est ainsi bouclée entre cette étude et *Le rendez-vous manqué*.

Toute deux concluent à un antisémitisme plus ou moins latent sinon dans la population québécoise dans son ensemble, du moins chez une bonne partie de l'intelligentsia québécoise durant l'entre-deux-guerres.

Mais s'agit-il vraiment d'antisémitisme? Peut-on parler, sauf dans le cas des fascistes regroupés autour d'Adrien Arcand, d'une hostilité profonde et totale à l'égard de la communauté juive? J'en doute fortement⁽⁶⁾. Et même si c'était le cas, il faudrait expliquer cet état de chose, et non la juger. L'auteur, il est vrai, laisse échapper quelques explications dans la conclusion de ses ouvrages. Mais elles sont peut convaincantes, voire extrêmement contestables. Ainsi, l'auteur soutient dans *Le Devoir et les Juifs* que "exclus du monde des grandes entreprises et des banques, les Canadiens français n'hésitaient pas à porter au niveau du discours et des représentations, les aspirations de leur collectivité. Développer des idées, bâtir des théories et alimenter des polémiques, voilà ce qui a constitué des formes d'activité consolantes aux yeux de l'intelligentsia québécoise. Attaquer la classe anglophone, cela est certes possible, mais il semble plus tentant de s'en prendre à l'ennemi vulnérable et qui menaçait par le bas le peu de mobilité socio-économique dont bénéficient les francophones. Malgré lui, le Juif remplit la fonction d'exutoire..." (p. 152). Rien de moins!

En dépit de la recherche fondamentale sur laquelle ils s'appuient, *Le rendez-vous manqué* et *Le Devoir et les Juifs* demeurent donc des ouvrages décevants. Ils renvoient à une conception de l'histoire arbitraire, démodée et, pour le dire franchement, irritante.

*C'est moi qui souligne.

(1) Pierre Ancil, *Le rendez-vous manqué: les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*, (Québec), I.Q.R.C., (1988), 366 p. *Le Devoir, les Juifs et l'immigration: de Bourassa à Laurendeau*, (Québec), I.Q.R.C., 1988, 172 p.

(2) Je ne me porte pas à la défense de la thèse Forisson; elle m'apparait alors et m'apparait toujours sans fondement sérieux.

(3) Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, (c. 1974), p. 118.

(4) Secrétaire général du Congrès juif canadien

(5) Le titre du chapitre 2 est en lui-même évocateur: "Le Devoir antisémite"

(6) Chose certaine, les preuves avancées par Ancil sont insuffisantes pour convaincre le lecteur critique.



atlas transcanadien

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

3^e année du secondaire

L'ouvrage par excellence pour maîtriser et apprécier
la géographie du Québec et du Canada.
Tant de ressources humaines et physiques à notre portée!

Luce Deschênes Damian • Raymond Damian



Guérin, éditeur ltée

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

Guy Dauphinais

expi ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE INC.

*POUR UN
renouveau
PÉDAGOGIQUE*

DE LA PRÉHISTOIRE AU SIÈCLE ACTUEL

expi

8925, boul. St-Laurent,
Montréal (Québec)
H2N 1M5 Tél. :
(514) 384-2690