

PER
339

TRACES

Volume 28, N° 5 / Novembre-Décembre 1990

ISSN 0225-9710



ÉVALUER POUR FAIRE APPRENDRE...

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

Adresse postale de la revue

TRACES

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

Direction de la revue

Robert Martineau (514) 596-4110

Comité de rédaction

Pierre Boucher
Gilles Berger
Robert Martineau
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard

Conception graphique et correction d'épreuves

Jean-Claude Richard

Mise en page et impression

Imprimerie des
Éditions Vaudreuil inc.

Publicité

Lina Forest

Distribution et abonnements

Denise Tellier

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.
— Courrier de deuxième classe
— Date de parution: décembre 1990
— Numéro d'enregistrement
6323 - port de retour garanti
— Parutions: 5 numéros/année
— Tarifs:
membres SPHQ - inclus dans les
frais d'adhésion - abonnement
annuel pour institutions - 30\$

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

PAGE COUVERTURE:
CLASSE D'HISTOIRE À L'ÉCOLE
MARGUERITE-DE-LA-JEMMERAIS (CECM)

PHOTO: ROBERT MARTINEAU

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

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

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

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

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

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

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

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

ÉDITORIAL
INFORMATIONS
ÉCHO DU PRIMAIRE
ÉCHO DU SECONDAIRE
DOCUMENT

LA SPHQ

- Valoriser l'histoire et l'enseignement 2
- Le C.A. SPHQ 1990-1991 4
- Trois solitudes devant le programme de sciences humaines 5
- Après un été chaud... mais chaud! 7
- La politique au féminin 8

DIDACTIQUE

MOYENS
D'ENSEIGNEMENT
ÉVALUATION

L'ENSEIGNEMENT

- Aux origines de l'occident 12
- Enseigner l'histoire à des élèves qui doublent 14
- L'histoire à l'écran: impact éducatif 17
- Le jeu de la simulation 22
- Évaluer pour faire apprendre (II) 28

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

DOCUMENT

L'HISTOIRE

- Les sciences humaines d'un océan à l'autre 34
- Quarante façons de compter les ans 36
- Les deux cents ans de la désunion canadienne 37
- Remonter le temps 38
- Ce que les Mohawks apprennent à l'école 40

Valoriser l'histoire et l'enseignement

par: **Lise Pothier**
Présidente

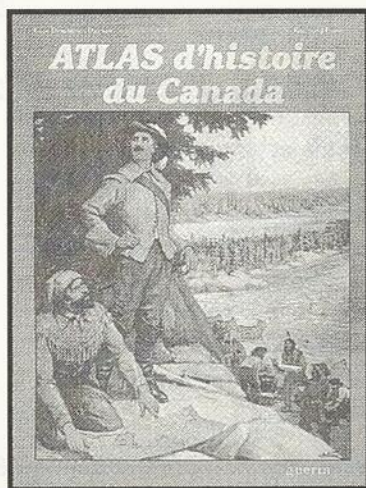
Lors du Congrès de la Société tenu à Sherbrooke, j'ai accepté un mandat à la présidence, plus précisément le 26 octobre dernier, lors de l'Assemblée générale. Me voilà engagée pour deux ans!...

Comme il se doit en début de mandat, je vous fais part de quelques considérations qui me tiennent particulièrement à cœur. Elles portent sur la place de l'histoire dans notre système d'enseignement et sur notre rôle comme enseignant(e).

Durant la prochaine année, le conseil d'administration de la Société se penchera sur plusieurs dossiers travaillant à la reconnaissance de la place de l'histoire. Cette place gagne à être affirmée, consolidée, élaborée. Divers moyens seront envisagés pour effectuer cette promotion. À ce titre, nous sommes sensibles à vos suggestions.

Je souhaite ardemment que notre rôle d'enseignant(e) soit de plus en plus compris dans sa complexité, sa richesse, ses contraintes, car il mérite une valorisation comme étant un des plus essentiels à la bonne marche de notre société. Qui de nous n'a pas bien présent en mémoire, le souvenir d'un professeur qui l'a particulièrement écouté, compris, impressionné, influencé? L'apprentissage est constitué d'un ensemble d'opérations complexes qui sont déterminantes dans le devenir d'une personne. Notre travail s'insère dans ce processus, souvent d'une manière décisive.

J'envisage ces deux années avec de grandes espérances. Je nous souhaite beaucoup d'enthousiasme dans la réalisation de notre travail d'enseignant(e). Je me souhaite une présidence intéressante, enrichissante, stimulante, tout en étant fructueuse pour la Société. Je compte sur la collaboration de tous et de toutes pour qu'il en soit ainsi.



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



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

ATLAS d'histoire du Canada

Luce Deschênes Damian • Raymond Damian

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



POUR LA CINQUIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

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

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

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

18 cm x 25 cm
164 pages
ISBN : 2-89370-041-1
Prix : 20 \$
Prix scolaire : 17 \$



MEMBRE DU GROUPE MORIN
175, boul. de Montagne
Boucherville (Québec)
J4B 6G4
Tél.: (514) 449-1079
Télec.: (514) 449-1096



BON DE COMMANDE

Veuillez m'expédier _____ copie(s) du livre *Le XX^e siècle, Histoire et civilisations* au prix de 17 \$ chacun (frais d'expédition inclus).

- chèque ci-joint mandat-poste ou mandat bancaire ci-joint
 payable sur livraison

NOM: _____

ÉCOLE: _____ COMMISSION SCOLAIRE: _____

ADRESSE: _____

VILLE: _____ PROVINCE: _____ CODE POSTAL: _____

TÉLÉPHONE: (____) _____

Le C.A. SPHQ 1990-1991



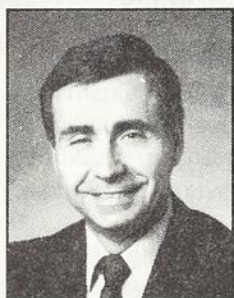
LISE POTHIER
PRÉSIDENTE

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

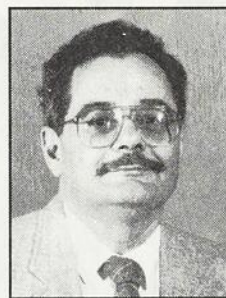


JOHANNE NOISEUX
SECRÉTAIRE AU RECRUTEMENT

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



JACQUES DÉCARIE
VICE-PRÉSIDENT
AUX AFFAIRES INTERNES
10805, Verville
Montréal (Québec)
H3L 3G1
Tél. rés.: (514) 334-4768
bur.: (514) 662-5836
(514) 662-5840



YOUSSEF TADROS
TRÉSORIER

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



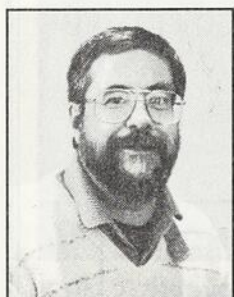
JEAN-VIANNEY SIMARD
SECRÉTAIRE

7950, Place Turgeon
C.P. 7054, Québec (Québec)
G1G 5E1
Tél. rés.: (418) 626-6083
bur.: (418) 694-0164



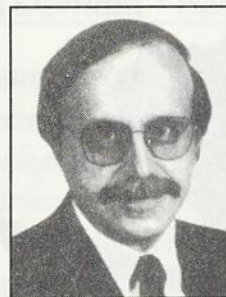
LOUISE HALLÉ
CONSEILLÈRE AU PRIMAIRE

1021, rue Lambert
St-Jean-Christophe (Québec)
C6Z 2P3



PIERRE BOUCHER
CONSEILLER AU SECONDAIRE

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



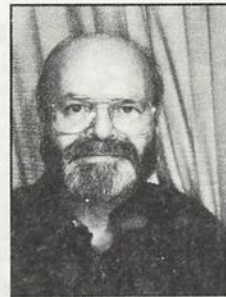
GRÉGOIRE GOULET
VICE-PRÉSIDENT
AUX AFFAIRES EXTÉRIEURES

7260, Place de Verneuil
Charlesbourg (Québec)
G1H 4G4



MARIETTE DESRANLEAU
CONSEILLÈRE AU SECONDAIRE

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



ROBERT LAGASSÉ
CONSEILLER AU COLLÉGIAL

Trois solitudes devant le programme de sciences humaines⁽¹⁾

Par: **Suzanne Aubé**
Conseillère pédagogique

Bientôt nous fêterons le dixième anniversaire du programme québécois de sciences humaines au primaire. Ce programme a dépassé le stade de l'enfance et a atteint l'âge de raison depuis quelques années. Si raisonnable soit-il, il semble s'adapter difficilement à notre système. Est-ce parce qu'au départ, il est né avec un handicap insurmontable ou bien est-ce parce que le père, le ministère, l'a quitté dès sa petite enfance laissant à la mère adoptive, la commission scolaire, toute la responsabilité de bien le comprendre. Abandonné, la mère ayant plusieurs enfants en bas âge, sans ressource et une pension alimentaire difficile à obtenir, l'enfant passe ses premières années dans le « parc ». Pendant ce temps, la tutrice de l'enfant, l'université est presque toujours absente du Québec.

Maintenant l'enfant est âgé de dix ans, parents et tutrice s'inquiètent de son sous-développement.

En fait, l'histoire se déroula ainsi: après une grossesse difficile, le ministère accoucha au début des années 80, d'un bébé qu'il nomma programme de sciences humaines. Rapidement, il le présenta à sa mère adoptive, la commission scolaire, dans une belle couverture bleue. Il faut dire que le ministère lui avait déjà présenté, à un rythme accéléré, d'autres enfants enrobés de belles couvertures bleues. La mère commença à trouver la famille difficile à supporter, surtout que, chaque fois, le père transmettait aux aides de la commission scolaire, les conseillères et les conseillers pédagogiques, les valeurs, la démarche et les habiletés que chaque nouveau-né devait développer. Le programme transmis, le ministère a disparu pendant plusieurs années laissant la commission scolaire et ses aides avec très peu de ressources. Pendant ce temps, la tutrice,

l'université, avait très peu de contact avec la mère; elle ne pouvait donc pas connaître son quotidien et les différentes difficultés auxquelles elle devait faire face. Aujourd'hui, dix ans après la naissance, le père, le ministère, vient vérifier le développement de l'enfant. La tutrice, l'université, revient au pays et semble vouloir jouer un rôle dans le développement présent et futur de l'enfant, tandis que la mère, la commission scolaire, continue toujours à accompagner le programme dans son cheminement.

Cette version animiste de l'histoire du programme de sciences humaines est banale, mais nous permet de faire un bilan sur les responsabilités que chaque partie a jusqu'ici assumées. On constate que le programme s'est peu développé, et à un rythme lent. Pourquoi?

Nous pourrions prétexter que les responsables de programme du ministère, avec leurs nombreux dossiers, ne pouvaient répondre à tous les besoins des conseillères et des conseillers pédagogiques et du personnel enseignant des commissions scolaires. Nous pourrions aussi dire que les universités n'ont pu offrir de soutien ni alléger la tâche des professionnelles et des professionnels des commissions scolaires, puisque, ces dernières années, ce sont ces mêmes conseillères et conseillers qui ont souvent assumé, comme chargée ou chargé de cours, la formation dans le domaine des sciences humaines. Cette fluctuation du personnel enseignant universitaire ne pouvait donc pas inciter les professionnelles et professionnels à se référer à ce milieu.

Mais il n'en demeure pas moins qu'il a fallu implanter ce programme. En l'absence d'aide pédagogique du ministère et des universités, des conseillères et des

conseillers se sont alors réunis et ont formé des groupes de travail ou de recherche pour construire des outils permettant de faciliter la compréhension du programme. Nous avons par contre obtenu le soutien du matériel de base produit par les maisons d'édition. Il a permis d'illustrer ce programme, qualifié jusque là par beaucoup d'enseignantes et d'enseignants d'ésotérique, mais il n'a pas pour autant solutionné tous les problèmes. Les commissions scolaires qui ont cru que les manuels de base remplaceraient à court ou à moyen terme les services professionnels, s'aperçoivent, celles qui sont à l'écoute de leur personnel enseignant, qu'ils permettent surtout de mettre actuellement au grand jour les déficiences du programme lui-même et les carences de formation de leur personnel enseignant.

Malgré tous les efforts déployés, malgré le soin que nous avons mis à triturer dans tous les sens ce programme par des planifications systématisées, une hiérarchisation des habiletés à développer, une spécification du domaine d'évaluation, il demeure encore peu enseigné dans nos commissions scolaires.

À mon avis, ce programme est une illustration de la philosophie de l'éducation ou même de l'instruction des années 1970. Nous sommes vingt ans plus tard. Il ne répond plus aux besoins actuels. Il faut penser qu'il forme les enfants de l'an 2000. Cette pensée cartésienne, cette manière d'appréhender la réalité actuelle est loin de l'Ère du Verseau. Il faut peut-être nous demander pourquoi nous sommes en face de tant de mésadaptations. Ce n'est peut-être pas les enfants qui sont mésadaptés, ce sont peut-être nos programmes, notre façon de penser l'éducation qui n'est plus adaptée à la réalité socioculturelle d'aujourd'hui.

TROIS SOLITUDES...

Et c'est dans cette perspective d'adaptation culturelle qu'il faut que des personnes du milieu scolaire, universitaire et ministériel revoient dès maintenant le programme.

Pourquoi maintenant?

Il serait important que le nouveau personnel des commissions scolaires de l'an 2000, puisqu'il y aura un départ massif des enseignantes et des enseignants d'ici 10 ans, ait eu la formation universitaire avec un nouveau programme adapté à la réalité du 21^e siècle: les sciences humaines ayant pour premier but de permettre à l'enfant de comprendre sa réalité sociale

et culturelle. Il serait donc important que ce processus de révision du programme soit enclenché dès maintenant par le ministère, et soutenu par les commissions scolaires et le milieu universitaire.

Il est vrai que ceci impliquera tant des ressources humaines que financières, mais je crois que les sciences humaines ont une place importante à jouer dans le développement global de l'enfant. Et si nous réalisons que les enfants d'aujourd'hui seront nos décideuses et décideurs de demain, nous redonnerons aux sciences humaines la place qui leur revient. ♦

⁽¹⁾ Texte d'une communication prononcée au Colloque sur la didactique des sciences humaines au primaire tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, à Québec, en juin 1990.

Civilisations dans l'histoire

par *Luc Guay*

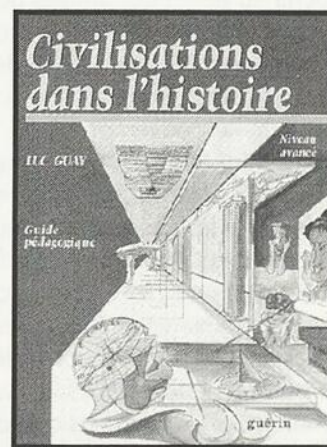
11^e année niveau avancé

Civilisations dans l'histoire

comprend dix chapitres:

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

CONFORME AU MEO



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



guérin Montréal
Toronto

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

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

Après un été chaud... mais chaud!

Qui nous aurait dit, lorsque nous nous sommes quittés en juin dernier, que l'histoire prendrait une telle place au cours de l'été? Personne, je le crois bien. Cependant, Clio est bonne et elle veille sur celles et ceux qui sont chargés de révéler ses charmes aux générations montantes. Qu'elle en soit louée!

C'est donc le cœur joyeux que j'entreprends de rédiger cette chronique qui s'adresse à toutes celles et ceux qui «professent» au secondaire, qui souhaiteraient tenter d'y repousser les bornes de l'ignorance ou qui s'ennuient d'avoir quitté une si belle activité pour se consacrer à des tâches plus ingrates.

Une première série d'informations. Les musées sont prêts à supporter notre labeur quotidien en nous offrant toutes sortes d'activités. *Le service canadien des parcs* propose des activités sur le site du lieu historique national *Le commerce de la fourrure à Lachine*. Ça s'adresse aux élèves de 2e, 3e et 4e secondaire et ça dure deux heures. Les sujets: *la traite des fourrures, un rallye historique, la trappe et les expéditions en canot, le canal Lachine* et une activité facultative sur *la naissance d'un quartier*. Ça vous intéresse? Vous téléphonez alors au (514) 637-7433 ou 283-6054 ou vous écrivez au 1255, boulevard St-Joseph, Lachine H8S 2M2.

Le Musée d'art de Saint-Laurent, pour sa part, présente un certain nombre d'expositions intéressantes qui, toutefois, sont peut-être conçues un peu plus à l'intention des élèves du primaire. Mais, qui sait? L'adresse: 615, boulevard Sainte-Croix, Ville Saint-Laurent H4L 3X7. La responsable du Service éducatif se nomme Nathalie Lampron et son numéro de téléphone est le (514) 747-7367.

Encore un musée: celui de la Civilisation, à Québec. Là aussi on nous propose plein de choses palpitantes à apprendre. Ça se déroule du 2 octobre au 14 décembre et du 15 janvier au 24 mai. On s'informe en téléphonant au (418) 643-2158.

C'est tout pour les musées. Du moins pour l'instant. J'aurai sûrement l'occasion d'attirer votre attention sur un tas d'autres événements en cours d'année. Vous ne perdez rien pour attendre.

Il n'y a pas que les musées qui méritent que l'on s'intéresse à eux. Il se brasse encore des choses dans nos commissions scolaires respectives dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Prenons, par exemple le programme 534. J'ai eu l'occasion de participer à la rédaction de quelques textes relatifs à l'animation du module 2. Il m'a été donné d'être en contact avec des gens qui tentent des expériences et qui semblent emballés. Il y a, de toute évidence, une réelle effervescence dans ce dossier. J'ai hâte de connaître la suite. Pas vous? Alors, pourquoi celles et ceux qui ont des choses à partager ne feraient-ils pas parvenir un petit bout de texte à Traces? Hein! pourquoi? Après tout, c'est votre revue.

Un autre domaine où la poussière n'aura pas l'occasion de s'accumuler: l'évaluation formative en histoire. Nous publions plus loin un deuxième texte de Clément Robillard qui traite de cette approche. Il y a sûrement des expériences qui se tentent dans différentes régions de notre belle province. Auriez-vous des commentaires à formuler? Vous savez ce qu'il faut faire dans ce cas? Bon!

Arrivons-en, maintenant, au contenu de cette chronique. Lorsque j'ai entrepris de la rédiger — ça doit bien faire autour de

deux ans — j'avais lancé un «appel à tous» afin de pouvoir refléter correctement la réalité de tout le territoire québécois. J'étais même prêt à utiliser des informations en provenance des pays étrangers... J'attends encore que l'avalanche de vos communications me submerge. Il est arrivé, quelques fois — oh! très peu souvent — que quelqu'un me fasse parvenir un texte. Quelle joie, alors! Imaginez: je n'étais pas obligé de me «taper» la page à moi tout seul. Je remercie donc ici les personnes qui m'ont fait parvenir des informations. Vous êtes des amours et je vous embrasse. Quant aux autres... grouillez-vous, bon sens!

Bon, bien, voilà. Je vous laisse ici. La première neige ne va pas tarder à tomber. Vous n'en êtes d'ailleurs probablement plus à la première au moment où vous lisez ces lignes. Je souhaite donc que l'hiver soit prodigue en éléments historiques. Remarquez qu'avec la Commission Bélanger-Campeau mon souhait a de bonnes chances de se réaliser. On en reparlera. ♦

À la prochaine et...



Par: **Madame Violette Trépanier**

Ministre déléguée à la condition féminine
et ministre responsable de la famille

La politique au féminin⁽¹⁾

L'histoire de l'obtention du droit de vote des Québécoises est l'une des plus tumultueuses que je connaisse. À mon avis, c'est aussi l'un des meilleurs exemples pour démontrer que l'égalité entre hommes et femmes n'est pas donnée, mais que les efforts doivent être constamment soutenus afin que les revendications légitimes des femmes soient entendues.

Il a fallu près de vingt années de patience et d'acharnement avant que le Québec accorde enfin le droit de vote aux femmes. Marie Lacoste Gérin-Lajoie, Thérèse Casgrain et Idola St-Jean font figures de proue dans cette épopée. Rappelons qu'à partir de 1927, année après année, et pendant 14 ans, une délégation de femmes, membres du Comité provincial pour le suffrage féminin et de l'Alliance canadienne pour le droit de vote des femmes du Québec, se rendait à Québec pour assister aux débats entourant le dépôt du projet de loi. Année après année, les projets de loi sur le suffrage féminin furent présentés et défaits.

Les suffragettes ont dû s'armer d'un courage et d'une détermination démesurés pour poursuivre leur but malgré les sarcasmes et les moqueries de certaines femmes, des hommes politiques, devant le clergé qui redoutait l'attiédissement de la foi dans la famille, et devant les scrupules d'un éditeur bien connu: Henri Bourassa.

Ce dernier, en 1918, devant la crainte du suffrage féminin, écrivait ces lignes: "La femme-électeur, qui engendrera bientôt la femme-cabaleur, la femme-télégraphiste, la femme-souteneur d'élections puis la femme-députée, la femme-sénateur, la femme-avocat, enfin, pour tout dire en un mot: la femme-homme, le monstre hybride et répugnant qui tuera la

femme-mère et la femme-femme". C'est dire combien l'émancipation de la femme faisait peur à cette époque...

Le Congrès du Parti libéral du Québec en juin 1938 marqua un point pour les suffragettes. Pour la première fois dans l'histoire du parti, des femmes ont pu y participer. Malgré leur faible nombre, elles réussirent à faire inscrire le vote féminin au programme et l'assemblée générale le ratifia. Thérèse Casgrain, dans son livre *Une femme chez les hommes* rappelle les raisons de ce succès en ces termes: "il faut dire que ces derniers (libéraux) étant dans l'opposition n'envisageaient que dans un avenir lointain l'obligation d'accepter une mesure qu'ils avaient toujours refusée..."

Mais à l'automne 1939, Duplessis annonce des élections générales. La Ligue et l'Alliance appuient le Parti libéral, lequel avait inscrit à son programme électoral le droit de vote aux femmes. Et ce dernier remporte la victoire.

Par la suite, Adélard Godbout ne s'est pas pressé de préciser ses intentions concernant le suffrage féminin. De tous les coins de la province, lettres, télégrammes, pétitions affluèrent afin de rappeler sa promesse au Premier Ministre.

Le 20 février 1940, et malgré l'opposition virulente de l'Église catholique, l'intention du Gouvernement est annoncée dans le Discours du Trône. Le 9 avril suivant, le projet de loi est déposé. Le 18 avril, il sera adopté en troisième lecture par une majorité de 67 voix contre 9. Le 25 avril, il est soumis au Conseil législatif qui l'adopte à son tour. Le même jour, il est sanctionné par le Lieutenant-gouverneur. Le droit de vote et d'éligibilité pour les femmes du Québec était enfin devenu réalité. Mais là ne s'arrête pas l'histoire...

En effet, il s'est écoulé plus de vingt ans avant que la première femme, madame Claire Kirkland-Casgrain, soit élue députée sur la scène provinciale au Québec. La deuxième, nous la connaissons bien, ma collègue Lise Bacon, lui succéda en 1970, près de douze années plus tard! Depuis 50 ans, seulement 34 femmes au total ont siégé à l'Assemblée Nationale, y compris les 23 femmes élues au Parlement actuel.

Grâce à la vigilance des femmes, d'importants progrès se sont réalisés depuis l'obtention du droit de vote sur le plan législatif et dans d'autres domaines également. Que l'on songe, par exemple, à la capacité juridique de la femme mariée, à la Charte des droits et libertés de la personne, aux congés de maternité, aux services de garde, aux programmes d'accès à l'égalité et dernièrement, à la reconnaissance de l'égalité économique des époux. Ces actions ne se seraient jamais concrétisées sans l'entrée des femmes au pouvoir politique et sans l'appui des groupes de femmes.

Depuis que l'on a reconnu aux femmes la citoyenneté à part entière, elles participent de plus en plus aux affaires de la cité. Par exemple, jamais elles n'ont été aussi nombreuses à occuper un emploi à l'extérieur du foyer. Alors que le pourcentage de femmes sur le marché du travail était de 23% en 1941, il était de 53% en 1989.

De même, les femmes poursuivent de plus en plus leurs études. Cette année encore, on compte plus de femmes inscrites au baccalauréat que d'hommes. De plus, les femmes s'immiscent progressivement dans les métiers non traditionnels. Malgré les événements malheureux de l'hiver dernier à l'École polytechnique de Montréal, les inscriptions féminines en génie ont atteint cet automne un nombre jusqu'ici inégalé.

La présence des femmes s'accroît dans tous les domaines: elles sont membres de conseils d'administration, entrepreneures, conseillères municipales, députées, ministres. Aux dernières élections provinciales, une personne sur cinq ayant brigué les suffrages était une femme. Depuis, les femmes représentent 18% des députés à l'Assemblée Nationale et 20% des ministres, soit 6 sur 30. Un record dans l'histoire du Québec! Cependant, nous sommes loin d'avoir atteint la parité avec les hommes.

Malgré les importantes améliorations apportées au fil des années, on retrouve encore trop d'inégalités entre hommes et femmes. Les femmes sont, plus souvent que les hommes, concentrées dans des emplois mal payés, précaires en termes de conditions de travail et d'avantages sociaux. De fait, les travailleuses à plein temps ne gagnaient, en 1988, que 65,9% des gains de leurs homologues masculins. Au sein d'une même profession, on constate encore des disparités de salaires entre hommes et femmes pour un travail équivalent.

Selon les données du recensement de 1986, dans les écoles primaires et secondaires au Québec, le revenu moyen de la main-d'oeuvre féminine à plein temps est de 25 312\$ comparativement à 31 525\$ pour la main-d'oeuvre masculine. De plus, 28,1% des enseignantes de ce secteur d'activité travaillent à temps partiel; ce pourcentage est seulement de 10,3% chez les hommes, ce qui se répercute évidemment sur le revenu disponible à la retraite. Les hommes travaillant à temps partiel gagnent en moyenne près de 13 000\$ par année alors que les travailleuses à temps partiel reçoivent moins de 10 000\$.

Au-delà de la difficulté d'obtenir des postes à plein temps, les femmes doivent trop souvent travailler à temps partiel parce qu'elles doivent assumer, encore aujourd'hui, la majeure partie des responsabilités reliées aux soins des enfants et aux tâches domestiques. L'inégalité dans le partage des responsabilités familiales au sein des ménages force les femmes à exécuter de plus en plus la double tâche.

Qui plus est, les femmes connaissent de plus nombreuses interruptions de carrière que les hommes particulièrement en raison de la naissance et de l'éducation des enfants. Il s'ensuit que les femmes sont moins avantagées économiquement que les hommes. Elles sont conséquemment plus vulnérables face à un divorce ou à une séparation.

Selon des données récentes, les femmes connaissent un plus grand risque de pauvreté que les hommes et représentent un pourcentage supérieur à la moyenne de la population québécoise à faible revenu. Les deux tiers des bénéficiaires du supplément de revenu garanti du programme de Sécurité de la vieillesse sont des femmes. Les deux tiers des familles avec enfants qui reçoivent l'aide sociale sont des familles monoparentales dirigées par une femme.

En tant que ministre déléguée à la Condition féminine et ministre responsable de la Famille, il est de mon devoir de veiller à ce que les femmes disposent des mêmes chances que les hommes de se réaliser pleinement. Il est de ma responsabilité de faire en sorte que les femmes ne soient davantage pénalisées en raison des choix imposés par la société et par la famille. Mes actions pour la Condition féminine et la Famille s'inscrivent dans cette problématique. Il

n'est plus acceptable que le bien-être de la famille soit établi au détriment d'une de ses composantes, d'un de ses membres. Il y a un équilibre à rétablir.

Depuis plusieurs années, de nouveaux modes d'information, de consultation et de concertation avec les groupes de femmes ont été mis sur pied afin d'être à même de mieux connaître et prendre en compte la situation et les intérêts des Québécoises.

C'est d'ailleurs parce qu'il pouvait mieux identifier les priorités des femmes que le gouvernement a pu établir et rendre public, en 1986, un premier plan d'action en matière de Condition féminine. L'année suivante, ma collègue, madame Monique Gagnon-Tremblay, présentait, en plus du second plan annuel, un document d'orientations triennales en matière de Condition féminine 1987-1990 intitulé Vers l'égalité. Le gouvernement du Québec se dotait alors d'objectifs à moyen terme afin d'assurer une vision globale de ses actions et une meilleure harmonisation de ses mesures.

Aujourd'hui, on peut affirmer que ces démarches ont porté fruit. Parmi les multiples mesures réalisées, on peut citer: l'indexation automatique des pensions alimentaires et leur perception à défaut de paiement et d'irrégularité, l'investissement gouvernemental pour favoriser l'accès des femmes de moins de 40 ans à la propriété agricole, l'implantation de programmes d'accès à l'égalité, la loi favorisant l'égalité économique des époux, l'amélioration des services de garde à l'enfance assorti d'un financement plus généreux et d'une bonification de l'aide aux parents, l'amélioration de l'aide financière aux groupes de femmes notamment aux maisons d'hébergement pour femmes

Par Madame Violette Trépanier
ministre déléguée à la condition féminine
et ministre responsable de la famille

LA POLITIQUE AU FÉMININ...

violentes, la reconnaissance des sages-femmes, l'extension des Régimes de retraite aux employés à temps partiel, l'accès du Régime de prêts et bourses aux étudiantes et étudiants à temps partiel, et j'en passe...

Pour très bientôt, la révision de la loi sur les normes du travail permettra une meilleure conciliation des responsabilités professionnelles et familiales. Entre autres, il est prévu, en avant-projet de loi, un congé parental sans solde de 34 semaines pour le père et la mère dans l'année suivant la naissance de l'enfant. Dans des circonstances exceptionnelles reliées à des besoins ponctuels de garde, de santé ou d'éducation d'un enfant, cinq jours de congé annuel non rémunérés sont réservés pour l'exercice de fonctions parentales. De plus, un parent ne pourra perdre son emploi s'il refuse d'exécuter du temps supplémentaire parce qu'il lui est impossible de dévier de ses responsabilités familiales.

Avant de clore ce discours, permettez-moi de profiter de l'occasion pour m'adresser plus particulièrement, à vous, professeurs. Ayant été moi-même, enseignante au secondaire ainsi qu'au collégial pendant plusieurs années, je sais que nous exerçons une certaine influence sur la perception des jeunes filles et des garçons quant à leur rôle futur dans la société. Je sais aussi que nous constituons pour eux un modèle parmi d'autres sur lesquels ils et elles baseront leur vie future.

Il est donc important que vos propos soient dénués de tout préjugé sexiste. Il importe que le milieu scolaire mette au rancart les stéréotypes afin que les jeunes, qu'importe leur sexe, croient en une société égalitaire et désirent prendre les moyens nécessaires pour y parvenir. Il faut également que les jeunes filles et les

garçons puissent se reconnaître dans votre enseignement, qu'ils et qu'elles comprennent leur condition de vie actuelle à travers le passé qui les a façonnés.

L'histoire du Québec, telle qu'écrite dans les manuels scolaires, parle trop peu des femmes qui ont aidé à construire le Québec d'aujourd'hui. L'histoire s'est écrite sans les femmes et l'on retrouve très peu d'ouvrages les concernant.

Il a fallu que des femmes accèdent aux départements d'histoire des universités pour que l'on retrouve les premières ébauches de l'histoire des femmes au Québec. J'aimerais remercier à ce propos le collectif Clio qui a publié en 1982 L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles. Merci à Micheline Dumont, Marie Lavigne, actuellement Présidente du Conseil du statut de la femme, Michèle Jean et Jennifer Stoddart pour avoir mis en lumière la participation des femmes à l'édification de la société québécoise. Merci à toutes les personnes qui travaillent pour que la contribution des femmes à l'histoire soit justement reconnue.

(1) Notes pour l'allocution de madame Violette Trépanier, ministre déléguée à la condition féminine et ministre responsable de la famille, à l'occasion du congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Sherbrooke, le 18 octobre 1990.





Association
québécoise
des utilisateurs
de l'ordinateur
au primaire
et au secondaire

Laurent Bélisle
Président AQUOPS
Serge Careau
Président du
Colloque 1991

Neuvième Colloque Annuel de l'AQUOPS

Hilton International • Québec

17-18-19 avril 1991

L'informatique, j'y vois...

AQUOPS, 600, rue Fullum, 6e étage, Montréal, Québec, H2K 4L1. (514) 873-3827

Pourquoi choisir le colloque de l'AQUOPS en 1990-1991?

- il s'agit d'un carrefour où tous les éducateurs mettent en partage des expériences variées d'utilisation des nouvelles technologies dans le cadre de leur pratique;
- ce n'est pas un colloque en informatique mais plutôt d'une rencontre axée sur les applications pédagogiques de l'ordinateur (A.P.O.); cette manifestation professionnelle touche ainsi à toutes les matières des programmes scolaires;
- l'innovation pédagogique est au rendez-vous;
- la centaine d'ateliers au menu présentent des situations pédagogiques éclatées;
- vous vivrez une immersion dans un univers technologique qui peut contribuer à renouveler vos stratégies didactiques;
- votre pratique professionnelle pourra être agrémentée et facilitée en vous adonnant au jeu de l'apprentissage.

**Parce qu'en éducation,
c'est au neuvième
colloque de l'AQUOPS
que les vraies choses
se passent...**

thème:

L'INFORMATIQUE: J'Y VOIS...

1) Tout un monde:

- d'outils d'explications, de simulations, de conceptions, etc;
- d'associés;
- de nouveaux;
- de pratiques pédagogiques...

2) C'est mon affaire; c'est l'affaire de tous...

- des éducateurs, des chercheurs, des producteurs et des enfants

Comme il est souhaitable de prévoir la participation à un congrès dès le début de l'année scolaire, mettez à votre agenda le colloque de l'AQUOPS (l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire) les 17-18-19 avril prochains.

Pour recevoir le programme détaillé du colloque qui sera publié en janvier 1991, retourner le coupon-réponse ci-joint à l'adresse indiquée au haut de la page

Nom _____ Prénom _____

Organisme et/ou institution _____ Fonction _____

Adresse _____

Ville _____ Code postal _____

Par: Michel Guay
 Université du Québec à Montréal

Aux origines de l'Occident⁽¹⁾

NOTE:

Dans le présent texte, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination, et uniquement dans le but d'en alléger la lecture.

Une des dimensions cachées (et trop souvent sous-estimées) de la tâche d'enseignement est sans conteste celle du "ressourcement disciplinaire". Avec les années, la connaissance évolue, repoussant graduellement les frontières de notre ignorance: de nouvelles questions se posent alors que d'anciennes refont surface, conduisant à de nécessaires ajustements. À un autre niveau, *rafraîchir* son propre savoir s'avère toujours une démarche profitable, surtout si, comme au Secondaire II, la matière au programme vous transporte sans ménagement de la Préhistoire de l'Homme jusqu'aux sociétés du XXe siècle!

Profitant de deux grands cours d'introduction dédiés aux *premières civilisations* à travers l'Histoire que je dispense au premier cycle à l'UQAM, j'ai décidé de rédiger une série d'ouvrages de synthèse servant de manuels de base pour ces cours. En même temps, compte-tenu de mes implications auprès des professeurs d'histoire du Secondaire II, j'ai imaginé une approche qui pouvait encourager et faciliter le travail de ressourcement dans ce domaine d'enseignement. Ainsi naquit, en septembre dernier, le tome 1 de: *LES PREMIÈRES CIVILISATIONS*, touchant *Les origines de l'Homme, La Préhistoire, Le Proche-Orient ancien*.⁽²⁾

L'objectif premier visé n'est certes pas de fournir, sous forme encyclopédique, toutes les informations pertinentes sur les questions abordées. J'ai plutôt isolé un certain nombre de thèmes fondamentaux, tels la chronologie, le processus d'homini- sation, les rapports entre le développement de l'outillage et l'évolution des groupes

humains, le passage de certaines commu- nautés humaines à la vie paysanne, l'apparition de l'État et des "premières civilisations" du Proche-Orient ancien, les grandes étapes chronologiques de l'histoire du Proche-Orient ancien. À ces thèmes se sont greffées quelques études plus détaillées: celles portant sur les divers types de sources, sur la géographie et les peuples "historiques" du Proche-Orient ancien; celle sur le système pharaonique et l'État-Cité de Mésopotamie; celles sur l'écriture, les textes bibliques, les Phéni- ciens; enfin, une courte analyse sur les modes de la pensée prévalant chez les Anciens.

Sur le plan didactique, tous les efforts ont été faits afin de compléter l'ouvrage de tableaux chronologiques, de cartes et de figures qui permettent à la fois de soutenir la lecture et de "visualiser" le contexte des sujets abordés. Finalement, chaque chapi- tre comporte un *guide de lecture*, comprenant des pistes bibliographiques orientant, au besoin, le lecteur vers des ouvrages plus spécialisés.

L'HOMINISATION

Quand il s'agit de la question des origines de l'Homme et des premiers grands moments de son histoire, l'emphase est habituellement placée sur l'évolution anthropologique des diverses espèces pré- humaines et humaines qui conduit à l'*Homo sapiens* (l'Homme moderne), ainsi que sur le développement de l'outillage. Sans nier l'importance de ces deux phénomènes, il convient d'insister davantage sur le fait que l'Homme devient véritablement *humain* grâce à l'interaction de nombreux facteurs qui lui permettent de s'adapter à des environnements de plus en plus variés et de prendre de plus en plus l'initiative sur ses propres stratégies de

survie. Pour l'anthropologue comme pour l'historien, nous trouvons là l'essence du cheminement des communautés humaï- nes, depuis nos origines, celles des premiers *Australopithèques*, il y a quelques 3 à 4 millions d'années.

Parmi les facteurs biologiques qui jouent un rôle essentiel dans le processus d'Homini- sation,⁽³⁾ il y a certes le déve- loppement du cerveau et du système nerveux. C'est grâce à ce développement particulier que les rapports des Hommes entre eux et avec leur environnement se spécifient et fournissent à nos lointains ancêtres des nouveaux moyens de survie: "la conscience, la faculté d'apprendre, le langage et l'imaginaire".⁽⁴⁾ À long terme, c'est par action consciente que les Hominidés se détachent définitivement "des autres espèces animales en com- mençant à créer leurs propres instruments de survie".⁽⁵⁾ Les manifestations de cette action de l'Homme sur la Nature prennent alors des formes nouvelles qui amènent alors à parler de *culture*: l'outillage, la maîtrise du feu, la confection de vêtement, la construction d'abris, et plus tard, les rites funéraires et les expressions artistiques.

Si la famille naturelle constitue la forme sociale de base des communautés humaines des premiers Hominidés,⁽⁶⁾ cette dernière se consolide graduellement en permettant le développement et le renforcement des solidarités entre les individus, entre les sexes et entre les classes d'âge. Pour l'Homme, ces rapports sociaux sont de la plus haute importance; la survie de l'espèce en dépend. En effet, il faut rappeler ici l'extrême fragilité des nouveaux-nés ainsi que le long temps d'apprentissage dont ils ont besoin pour atteindre l'âge de leur autonomie. La société et ses règles émergent de ce contexte, à quoi il convient d'ajouter la disponibilité sexuelle des femmes avec la

Enseigner l'histoire à des élèves
qui doutent

disparition de l'oestrus, la division des tâches au sein du groupe, ainsi que le développement des émotions secondaires ("tels l'amour, l'amitié, la jalousie, la compassion, la haine, l'altruisme, etc.⁽⁷⁾).

Ce tableau est volontairement succinct. Notre propos n'est pas, dans ce court texte, de présenter une analyse complète du processus. Cependant, il vise à montrer la complexité du phénomène de l'Homénisation et, surtout, qu'il n'est pas réductible aux seules considérations matérielles ou techniques. Pour moi, le développement de la conscience demeure le point central: avec cette dernière, l'Homme peut commencer à penser la Nature et ainsi à agir sur elle, y compris sur lui-même. C'est ce qui explique cette faculté adaptative des premiers groupes humains ainsi que l'unique capacité de l'Homme à adopter les environnements les plus variés. De l'époque des cueilleurs à celle des paysans, de l'*Australopithèque* à l'*Homme moderne*, la continuité est frappante: de l'étape de notre histoire dominée par la *prédation* (cueillette, chasse et pêche) à celle où prévaut la *production* (agriculture et élevage), les communautés humaines contrôlent de plus en plus leurs stratégies de survie, les modifiant au gré des expériences accumulées et transmises, et en fonction des défis rencontrés. À un moment de notre histoire où l'avenir de la planète semble menacé de toutes parts, ce constat devrait nous encourager à l'espoir et à l'action.

LES PREMIÈRES CIVILISATIONS DU PROCHE-ORIENT

De tous les phénomènes qui marquent l'émergence de ce que l'on appelle habituellement les *civilisations*, l'élément dominant demeure le développement de l'État. Certes le passage aux communautés

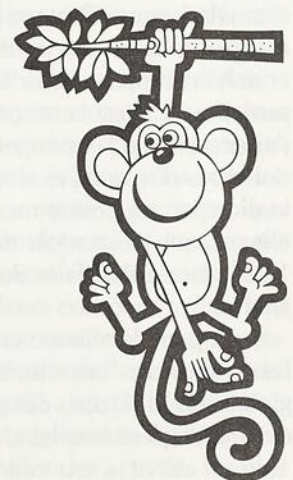
agricoles peut être considéré comme un moment capital de l'évolution humaine. Sédentarisés, les groupes néolithiques sont devenus producteurs, élargissant l'éventail de leur technologie, développant de nouvelles formes d'organisation sociale (centrée sur la communauté villageoise) et enrichissant leur univers intellectuel et artistique. Par contre, avec l'apparition de l'État, surtout dans les grandes vallées du Proche-Orient (Égypte et Mésopotamie), une accélération sans précédent marque tous les secteurs de l'activité humaine. De l'agriculture à la production artisanale, de l'exploitation des matières premières aux grandes réalisations architecturales, l'État pharaonique et l'État-Cité mésopotamien servent à concentrer la richesse et à permettre de "nouvelles expériences". Celle de l'écriture est généralement la plus citée; cependant, il faudrait insister sur le développement des structures administratives de ces États et des champs d'intervention qu'ils rendent possibles ou améliorent (le commerce à long rayon d'action, la construction monumentale, l'exploitation exhaustive des mines et des carrières, sans oublier le développement et le maintien de techniques agricoles basées sur l'irrigation et le drainage). Autour des chefs d'État, de nouvelles idéologies prennent forme, redéfinissant la nature et le rôle de l'Homme dans l'univers. Les "grandes religions" en témoignent, avec leur cosmologie, leur cosmogonie, leur philosophie et leur théologie.

Il ne peut être question de "juger" l'Histoire et de déclarer si l'étape étatique constitue un progrès ou non de cette Histoire pour l'Homme. Au-delà des réalisations matérielles et intellectuelles, si magnifiquement illustrées par les pyramides et les ziggurats, les peintures des tombes égyptiennes et le raffinement des objets de luxe, nous devons cependant nous interroger sur la place de l'homme et

de la femme à l'intérieur de ces nouvelles structures, sur leurs possibilités d'épanouissement en tant qu'humain... En jetant un regard contemporain sur le passé, la discipline historique ne peut faire abstraction de la finalité de l'Homme. À ce niveau, nous rejoignons merveilleusement les angoisses existentielles des Anciens... un pont que l'on peut facilement établir entre nous et nos étudiants, et les sociétés que nous étudions. ♦

NOTES:

- (1) Le présent texte a servi de base à un atelier qui s'est tenu lors du congrès d'octobre 1990 de la SPHQ à Sherbrooke.
- (2) Publié chez VLB Éditeur, 1990.
- (3) En plus, évidemment, de la bipédie, de la vision stéréoscopique, du développement des canines et des molaires (à la place des crocs), de l'augmentation du volume crânien (et des fonctions nouvelles que cela permet), de la spécialisation du pouce, etc.
- (4) *LES PREMIÈRES CIVILISATIONS*, Tome 1, page 48.
- (5) *Ibidem*, page 48.
- (6) Nous partageons ici de nombreux mécanismes adaptatifs avec nos cousins, les Grands Singes.
- (7) *Ibidem*, page 51.



Enseigner l'histoire à des élèves qui doublent

Par: Louise Sauvageau
C.S. La Neigette et UQAR

NOTE DE L'AUTEURE:

Ce texte est une adaptation d'une communication que j'ai donnée à Sherbrooke lors du XXVIII^e congrès de la SPHQ. Plusieurs m'ont demandé de l'écrire dans la revue pour le bénéfice de ceux et celles qui devaient s'absenter. Je souhaite vivement que mon expérience serve à vous enrichir et à vous outiller pour travailler avec ce type d'élèves.

L'EXPÉRIENCE À L'ORIGINE

Il y a trois ans, après quelques expériences avec des groupes où les doubleurs et les doubleuses se retrouvaient en minorité et peu intéressées et intéressés à suivre le cours, j'ai proposé à ma direction d'école de regrouper ces élèves et de leur permettre de se présenter à l'examen du MEQ de janvier. Cela signifiait pour moi, moins de groupes, moins d'élèves, mais les rencontres seraient plus fréquentes... ce fut la semestrialisation, telle qu'elle se vivait dans certains groupes réguliers de 4^e secondaire de mon école. Et je réalisai que j'allais faire deux expériences à la fois: le regroupement d'élèves en difficulté d'apprentissage, ou en difficulté affective, ou en difficulté comportementale, ou les trois à la fois... ouf. J'ai presque eu peur. De plus, j'avais toujours été contre le fait de regrouper les élèves de la sorte et je m'inquiétais... étais-je juste envers toutes et tous? Aujourd'hui, au début d'une troisième année d'expérience, cette fois-ci sans la semestrialisation, je peux affirmer que oui. Cette expérience a été enrichissante pour tous: les élèves et la professeure. C'est la raison pour laquelle j'ai accepté de la partager avec vous. Je dois vous dire que j'ai réussi à persuader la direction de limiter mes groupes à 25 élèves... et j'ai parfois des groupes de 17... sans vouloir faire de jalouses et de jaloux.

Je la partagerai avec vous en utilisant les évaluations des élèves, l'évaluation globale du MEQ dans ces groupes et mon évaluation personnelle.

LA PAROLE AUX ÉLÈVES

Pour être réaliste, voici que qu'ils et elles n'aiment pas faire... mais finissent par faire... ma foi assez bien. Et dans leurs propres mots, ...vous allez les reconnaître, et admettre probablement avec moi que leurs réactions ressemblent étrangement à celles des autres élèves, qui en sont à leur première année en histoire 414. Vous conviendrez que depuis que les habiletés sont ce qu'on enseigne de plus en plus, que les connaissances sont nécessaires et que l'on continue d'en vérifier une certaine mémorisation, que depuis qu'apprendre c'est plus que «redire» mais que c'est «dire autrement» dans d'autres situations, sous d'autres formes, la majorité des élèves sont conscientes et conscients du changement. Dans le fond, c'est un bon point pour les enseignantes et les enseignants: nous avons saisi, comme groupe, les attentes des «programmes» que certains disent encore nouveaux... Laissons-leur la parole... avec leurs expressions: «maudites lignes du temps...», «l'enfer de l'histoire: réaliser des tableaux de toutes sortes...» «les devoirs... à tous les cours et avant les explications, pour apprendre mieux...» «la partie "politique" de l'histoire: "j'hais ça et le module 3... quelle horreur...», les mots difficiles, qu'on ne perde jamais de temps... «c'est sec...», «apprendre à travailler par soi-même», «...juste le sommaire qui compte...», c'est pas notre chance..., «qu'on les prenne pour des niais parce qu'ils et elles doublent.», et je pourrais en ajouter... Mais je suis certaine que vous avez saisi. Je cherche à leur inculquer une méthode de travail, des habiletés nécessaires à la réussite de tous leurs cours, à leur faire saisir leurs responsabilités devant l'échec et devant un succès potentiel... Et c'est là-dessus que je travaille le plus fort.

CE DONT ILS ET ELLES ONT BESOIN

J'ai senti le besoin de diviser ce thème

en deux parties en départageant selon les besoins psychologiques exprimés et selon les techniques de travail qu'ils et elles apprennent ou ont l'impression d'apprendre pour la première fois de leur vie... On peut se demander pourquoi, mais l'heure n'est pas aux autopsies quand on travaille avec ces élèves.

Plusieurs d'entre eux et d'entre elles iront au Cégep. Et ils et elles peuvent réussir. Ce qui leur manque... c'est d'être créatrices et créateurs de leur formation et c'est ce que j'essaie de leur apporter.

PSYCHOLOGIQUEMENT

Elles et ils ont besoin d'une personne qui les dynamise, qui les apprécie pour ce qu'elles sont de façon explicite, qu'on les stimule constamment; elles et ils ont besoin de sentir notre culture via nos expériences personnelles et les leurs, elles ont besoin d'apprendre à avoir confiance en eux et en elles, de «savourer le cours», de se faire embarquer dans l'histoire. Et elles et ils ne nous pardonnent pas si nous sonnons faux... Ils et elles ont beaucoup de talent à ce niveau.

Elles et ils ont besoin d'encouragement constant, de sentir que l'on aime ce que l'on fait, QU'ON LES AIME POUR CE QU'ILS SONT, CE QU'ELLES SONT, qu'on leur fasse aimer la discipline pour autre chose que pour l'examen de fin d'année.

Elles et ils ont besoin d'une ou d'un professeur sévère, tout en étant sympathique, sociable, avec le sens de l'humour... (vous savez le feu sacré...). Elles et ils ont besoin de sentir que l'on a du plaisir à être avec eux et avec elles, que l'on fait équipe avec toute la classe... c'est ensemble que l'on réussira. Mais, c'est l'effort de chacun et chacune qui permettra à la classe de s'en sortir. Pensez ici à la modération et à la pondération dont ils et elles saisissent tout le poids quand on se donne la peine de leur expliquer. Et il faut le faire: ce n'est pas en critiquant cette méthode qu'ils et elles réussiront: d'accord ou pas, il faut leur

L'histoire à l'écran: impact éducatif

ÉVALUATION DU DOCUMENT

expliquer clairement les raisons scientifiques de cette règle du Ministère... Je trouve personnellement qu'elles et qu'ils manifestent souvent plus de compréhension que certains et certaines d'entre nous. Ils et elles ont besoin de sécurité, plus que les autres: ils et elles écrivent: reste comme tu es, ne change pas, «quand tu nous dis que des fois tu pensais que tu voulais plus que nous autres tous ensemble... tu avais raison.»

Et voilà: il faut vouloir pour 25, chercher des appuis ailleurs que dans la classe au début de l'année et se gagner des points auprès de ceux et celles qui abattent les difficultés plus vite que les autres... simple? pas certain, passionnant, oui; épuisant, souvent. Mais le plaisir qu'ils et elles ont à réussir en vaut la peine. Des larmes dans les yeux d'un ou d'une élève parce que pour la première fois de sa vie il ou elle est à la tête de la classe... croyez-le ou non, ÇA CHANGE LE MONDE... C'est plus certain que la LOTO. Et n'allez pas croire que je leur facilite la tâche... En général, je prépare mes examens sommatifs avec un niveau de difficulté supérieur de 10% au niveau de difficulté du Ministère. J'évite ainsi les surprises à la fin de l'année. Les chances de passer sont meilleures... ils et elles ont déjà beaucoup investi.

BESOINS PRATIQUES (TECHNIQUES DE TRAVAIL)

Les élèves se rendent vite compte qu'ils et elles n'ont pas de méthodes de travail, qu'ils et elles ne savent pas faire... Ils et elles ne savent que copier livres ou tableaux déjà faits. C'est un peu triste de réaliser que rendus en 5e secondaire, ils et elles ont développé si peu d'habiletés... Ce n'est certainement pas complètement de leur faute. Et je ne veux pas m'attarder ici à chercher ou à identifier les coupables... ce n'est pas mon propos et cela ne changerait rien à la situation présente.

Donc, la première chose est de leur MONTRER À FAIRE: des tableaux, des lignes du temps, des synthèses simples, puis plus complexes; leur montrer à prendre des notes,

à étudier, à mémoriser avec intelligence, de faire la démonstration de façon personnelle de leur compréhension globale d'un module.

Il faut leur donner des trucs... auxquels ils ne pensent pas: leur parler de livres, de romans, d'émissions de télévision qui rapprochent l'histoire de leur propre réalité, leur donner des points de repères, une façon de saisir la durée... Par exemple, donner des moyens mnémotechniques: EXEMPLES: Ch-a-t (lait), chaussures, alimentation, textile, (unité 5.2), N.A.T. (nomade, algonquiens, tente), S.I.C.A. (sédentaires, iroquoiens, cabanes, agriculture). Faites-vous aider: dès qu'elles et ils ont compris ils et elles en trouvent des moyens... et meilleurs que les nôtres parce que ce sont les leurs.

Je leur fais construire une ligne du temps à deux étages; c'est-à-dire: on utilise une feuille quadrillée dans le sens le plus long, on la divise en deux parties égales par le centre; on divise en parties égales dépendant du nombre d'années à indiquer. Dites-leur qu'il est important, pour prendre conscience du temps, que chaque carré doit avoir une valeur identique à celle de l'autre. Ils et elles ne le savent pas. Je leur fais placer au dessus de la ligne les faits qui ont une certaine durée dans le temps, par exemple, guerre, gouvernement de, etc., et ils placent dans des petites boîtes, au-dessous de la ligne, les faits précis: par exemple un traité, une naissance, etc. Relisez le chapitre de Micheline Dumont sur le temps et tout ce que cela implique: c'est complexe. Mais, au bout de deux ou trois mois, ils et elles la réalisent sans mon aide. Croyez-moi. Il faut avoir confiance en eux et en elles.

FAIRE DES MODÈLES DE TABLEAUX, et quoi d'autres encore?

J'aime mieux me faire dire... qu'ils

et elles ont l'impression que je sors tout droit du 17e siècle tellement je donne d'exemples... et ils s'en excusent: sans trop te vieillir... me disent-elles. Il faut savoir parler du quotidien, se préoccuper de chacune et de chacun, leur donner l'impression que l'histoire c'est moins important que leur histoire personnelle... et elles et ils en ont une souvent plus préoccupante que celle de nos ancêtres... Laissez-moi vous l'affirmer sans vous donner d'exemples.

Comme l'écrivait Micheline Dumont dans L'HISTOIRE APPRIVOISÉE, il faut savoir raconter... encore plus à cette catégorie d'élèves qu'aux autres. Il faut que vous sachiez que ces élèves apprécient fortement les extraits de romans historiques, ceux de la trilogie de Louis Caron (*Les fils de la Liberté*), me servent souvent. Un élève de ces groupes m'a écrit une définition de l'histoire tout à fait surprenante: «c'est ce qui lui dévoile des souvenirs dont il ne peut se souvenir...» Il s'est mis à aimer l'histoire et à réussir... Et quelle belle définition...

MES MOYENS

L'ensemble des moyens que j'utilise sont inspirés par Piaget, et la nécessité de faire de nos élèves les créateurs et les créatrices de leur formation personnelle, les responsabiliser... Comme l'affirmait Laurent Laplante au dernier congrès de la SPEQ, c'est l'éthique qui m'intéresse... L'histoire vient par surcroît. Augmenter leur conscience du Moi, les récompenser pour leurs bons coups, passer sous silence les erreurs, les amener à participer aux processus de transformation, dans le sens d'une modification signifiante de leurs attitudes et de leurs comportements, leur permettre de reconnaître leur indépendance face aux forces de l'environnement (familial, affectif, social, etc.), leur reconnaître verbalement le droit de faire des choix, planifier des activités les plus

Enseigner l'histoire à des élèves qui doublent

ÉLÈVES QUI DOUBLENT...

gratifiantes possibles. Ce qu'il faut réaliser finalement, c'est qu'il est plus important de maîtriser son environnement, sa capacité intuitive de sentir... c'est aller un peu à l'encontre de notre habitude de développer seulement ou un peu trop leur capacité de penser... la logique. Je crois que, pour ces élèves, l'affectif a une importance primordiale... Leur maturité affective me semble plus faible que celle des autres élèves qui réussissent vite... et sans trop de difficulté.

Il faut donc leur apporter une aide structurée, un support fort, compréhensif, sécurisant... mais surtout ne pas faire les choses à leur place, ne pas leur faire croire qu'ils et elles vont réussir nécessairement. Il y a des échecs... Simplifier la matière le plus possible, utiliser au maximum tous les outils d'évaluation formative... éviter les additions de notes qui n'ont aucun sens réel... permettre des reprises...

Il faut se méfier de certains mythes qui courent les corridors de nos écoles... particulièrement avec cette catégorie d'élèves. Je vous en cite quelques-uns qui me viennent à l'esprit:

- l'élève sait faire parce qu'il sait dire... **IL NE SAIT PAS NÉCESSAIREMENT FAIRE PARCE QU'IL SAIT LE DIRE...**
- enseigner est synonyme d'apprentissage... **IL NE FAUT PAS CONFondre L'ACTE D'ENSEIGNER AVEC L'ACTE D'APPRENDRE.**
- il ne faut plus mémoriser... mais seulement expliquer: **ON NE PEUT TOUT INVENTER, IL FAUT SAVOIR CERTAINES CHOSES POUR RÉFLÉCHIR: DES DONNÉES HISTORIQUES, GÉOGRAPHIQUES, TERMINOLOGIQUES, SYMBOLIQUES SONT NÉCESSAIRES ET IL FAUT LES MÉMORISER.**
- il faut rationaliser sa démarche: **CE N'EST PAS LE RATIONNEL**

QUI FAIT LA PERFECTION... MAIS UN HEUREUX MÉLANGE, SOUVENT INTUITIF D'INTUITIONS ET DE RAISONS...

- éduquer c'est permettre de répéter... **EN EFFET IL FAUT COMPRENDRE AUSSI... ET NON PRATIQUER DE FAÇON RÉPÉTITIVE... (ATTENTION AUX COPIES DE TABLEAUX ET DE LIGNES DU TEMPS...)** Pour cette catégorie d'élèves, c'est plus grave. Ils et elles ont déjà tendance à copier. Et elles et ils ont l'illusion d'apprendre. Ils et elles ont passé l'âge de **PASSE-PARTOUT.**

- si les élèves écoutent, ils réussissent. **RIEN DE MOINS VRAI... — ALLEZ VÉRIFIER.**

QUOI FAIRE CONCRÈTEMENT?

Un professeur de mathématique de mon école discute souvent avec moi de cette catégorie d'élèves... Il croit que la division entre les auditifs et les visuels a un rôle à jouer... Peut-être, mais j'ajoute que notre façon de les faire travailler, de les considérer, de les évaluer a aussi un rôle à jouer... Je n'invente rien... Mais je me rappelle par cœur ce que le Dr Armand Gauthier de l'Université Laval nous disait au début des années 60... Il était en avance... Il fallait développer chez nos élèves la pensée divergente; à partir des informations fournies par le manuel ou par le professeur, les sensibiliser à des problèmes et à des solutions mobiles et originales; il fallait développer la capacité d'abstraction en utilisant l'analyse et la synthèse... par exemple, les mots facteur, secteurs, exemples..., favoriser les situations où ils et elles organisent le savoir de manière cohérente en leur faisant construire des tableaux de tout genre, leur apprendre à économiser du temps, pour investir ailleurs, utiliser régulièrement le paradoxe, l'analogie, leur faire remarquer les lacunes, développer leur capacité

d'évaluer, d'imaginer, de faire des hypothèses.

Il faut beaucoup les provoquer, leur donner des moyens de modifier, accepter des réponses différentes, leur faire comprendre que des fois, il n'y en a pas d'explications certaines... Leur démontrer que la lumière, le savoir, naissent souvent de quelques erreurs identifiées et contrôlées...

EN GUISE DE CONCLUSION

Je sens que je pourrais vous écrire plus longuement sur cette expérience mais je dois vous dire que ces élèves réussissent assez bien l'examen du Ministère, que certains et certaines iront au Cégep, que d'autres auront compris que ce n'est pas leur voie. La modération et la pondération n'ont pas plus d'effet là qu'ailleurs, il s'agit de prendre ses précautions, d'aviser, de s'assurer de leur compréhension du système. Ce qui est, finalement, le plus intéressant de cette expérience, c'est la réussite humaine: plusieurs finissent par se trouver bons... pour la première fois de leur vie. Ils et elles réussissent, sont parfois à la tête de la classe... elles et ils passent... Pensez-y, 4 ou 5 échecs peut-être, mais... 15 à 20 réussites. Ceux et celles qui arrivent dans ces groupes sont toutes et tous des doubleurs et des doubleuses... ou pire encore... Cette gratification n'a pas de prix, ni pour les élèves, ni pour la professeure. Mais de grâce, ne les identifiez pas: groupes de récupération... Ce ne sont pas des objets à recycler... Mais des êtres humains en difficulté et souvent capables de s'en sortir. Que ce soit pour le Cégep ou pour des écoles professionnelles... prendre confiance en soi, découvrir son Moi, ses capacités réelles, accepter ses faiblesses, c'est cela devenir adulte. Sinon, à quoi ça sert l'école et l'histoire? ♦

par: **Pascal Lapointe**
Étudiant à l'Université Laval

L'histoire à l'écran: impact éducatif

Nous parlions au dernier numéro de l'utilité formatrice des fictions télévisées à connotation historique. Il serait temps d'examiner quelques arguments concrets qui appuient cette prémisse.

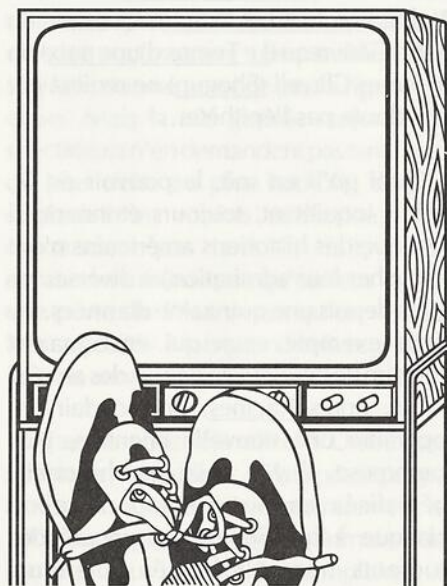
De tels arguments manquent cruellement au Québec, il faut bien le dire. En-dehors d'une étude-éclair menée en 1978 par l'Association nationale des téléspectateurs sur l'attention qu'a suscitée la mini-série Duplessis, les historiens ne trouveront rien à se mettre sous la dent. Et pour cause: en-dehors de Duplessis, justement, et de Laurier, il n'existe pas de production télévisée «historique» d'envergure. Quant à un téléroman comme Le Temps d'une paix, personne n'a semblé s'aviser, au cours de ses six années d'existence, qu'il pouvait faire un excellent point d'ancrage pour une quelconque étude.

Il faut donc nous tourner vers nos inévitables voisins du Sud. Et bien que les historiens de là-bas ne se soient pas, eux non plus, bousculés au portillon pour mettre sur pied des études statistiques sur l'impact d'émissions télévisées, il y a tout de même eu, depuis le début des années soixante-dix, suffisamment de «méga-productions» à connotation historique pour qu'un petit quelque chose émerge du lot.

Rappelons-le, le but de cet article n'est pas de démontrer que les fictions à connotation historique (tout ce qui s'appelle documentaire et, à fortiori, cours télévisé, n'entre pas dans le cadre de cette réflexion) augmentent automatiquement les connaissances de leurs spectateurs. Ce serait trop demander aux divertissements qu'elles sont d'abord et avant tout. Mais elles ont un impact, souligné par de nombreux spécialistes de la télévision et des communications,⁽¹⁾ qui est à mon avis beaucoup plus important: l'éveil de la curiosité.

QUELQUES ÉTUDES

En 1981, l'International Journal of Political Education publiait un numéro entièrement consacré à la mini-série américaine Holocauste,⁽²⁾ l'histoire de deux familles allemandes, dont une Juive, de 1935 à 1945. Composé d'études menées aux États-Unis, en RFA, en Autriche, en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas, en Suède, en Italie et en Israël, l'ensemble n'apportait, pris globalement, pas grand-chose de concluant sur un éventuel apprentissage du public. Toutes ces études avaient été



réalisées indépendamment entre 1978 et 1980, de sorte que les méthodologies, les questionnaires et les objectifs différaient. Néanmoins, ici et là se dégagèrent des faits significatifs par leur répétition.

Ainsi, aux Pays-Bas, un test sur l'acquisition de connaissances effectué auprès de jeunes Néerlandais avant la diffusion, immédiatement après et six mois plus tard, fit ressortir des acquis durables. Parallèlement, aux États-Unis, au milieu

de question du type «que croyez-vous avoir appris» ou «pensez-vous que la reconstitution historique est exacte ou inexacte», on retrouva une question portant spécifiquement sur d'éventuelles connaissances nouvelles: oui ou non, les Nazis ont-ils traité d'autres peuples de la même façon que les Juifs. Les "spectateurs" d'Holocauste répondirent mieux que les "non-spectateurs".

L'étude suédoise arriva à la même conclusion, en faisant définir à des spectateurs et des non-spectateurs le nazisme (32% de réponses jugées bonnes chez les spectateurs, 11% chez les autres; 57% de mauvaises chez les premiers, 65% chez les autres) et l'antisémitisme, et en leur demandant «combien de Juifs sont morts dans les camps de concentration» (59% des spectateurs répondirent 6 millions, contre 26% des autres; 20% des spectateurs ne savaient pas, 44% des autres).

On peut ajouter à cela une autre étude, plus isolée mais également révélatrice: le 22 septembre 1980, deux jours après la fin de la diffusion aux États-Unis de la mini-série Shogun, racontant les aventures d'un marin anglais échoué avec son équipage sur les côtes du Japon en l'an 1600, un groupe de professeurs de l'université du Michigan distribuait un questionnaire à 351 étudiants en histoire au *high school*.⁽³⁾ Le but premier de l'étude était en fait d'apprendre si une telle émission peut avoir un impact positif sur l'attitude des jeunes à l'égard d'une culture étrangère; nous y reviendrons plus loin. Mais une des questions, sur l'apprentissage du vocabulaire japonais, mérite d'être mentionnée ici, puisque ses résultats confirment ceux des études suédoises et américaines sur Holocauste: le degré d'exposition à Shogun c'est à dire le nombre d'heures écoutées, avait une in-

L'HISTOIRE À L'ÉCRAN...

fluence notable, conclurent les auteurs, sur l'apprentissage de quelques mots japonais — ainsi que, à un degré moindre, sur l'apprentissage de quelques coutumes japonaises.

C'est peu, mais on sent, au-travers de tout cela, l'existence d'un fil, ténu peut-être, mais bien présent, l'existence d'un courant qui passe de la télévision au téléspectateur. Il reste certes une réserve à formuler: l'étude américaine sur Holocauste fait ressortir un nombre plus élevé de spectateurs que de non-spectateurs se déclarant bien informés sur l'holocauste, avant la diffusion. Une étude plus ancienne, sur Racines, l'histoire d'une famille noire américaine depuis l'arrivée en esclave de l'ancêtre africain jusqu'à l'affranchissement, avait déjà souligné la présence d'un intérêt préalablement plus grand pour l'esclavage chez ceux qui avaient suivi l'émission que chez les autres.⁽⁴⁾

Et puis, il ne faut pas perdre de vue que ces données ne font ressortir que des connaissances factuelles, portant sur des éléments ponctuels, isolés de toute mise en contexte.

Néanmoins, ces analyses témoignent indubitablement que le courant passe. Tout est sans aucun doute fonction de la qualité de l'émission, du niveau d'attention du spectateur, et de son intérêt pour le sujet, mais le courant passe.

Et si de telles connaissances factuelles s'impriment dans l'esprit du spectateur, alors des images de la vie quotidienne de sociétés passées, ou des scènes présentant le comportement d'un personnage historique, doivent s'imprimer tout aussi facilement. La télévision est, on ne le répétera jamais suffisamment, un puissant instrument de communication et, même

utilisée comme divertissement, elle possède un pouvoir qui n'a été que trop négligé jusqu'à maintenant.

Mais quel pouvoir? Comment qualifier en particulier celui des fictions, quand on se place d'un point de vue de pédagogue, et qu'on le met en parallèle avec celui des enseignants, ou même des documentaires? Didactique? Un peu fort pour quelque chose qui a d'abord pour fonction de divertir. Éducatif? Déjà mieux, mais ce serait prêter des ambitions un peu trop élevées à des Aurore Dessurault-Descôteaux (Entre chien et loup) ou David Wolper (Le Nord et le Sud). Quoique un Pierre Gauvreau (Le Temps d'une paix) ou un James Clavell (Shogun) ne renieraient sans doute pas l'épithète...

Quoi qu'il en soit, le pouvoir est là, parfois inquiétant, toujours étonnant, si bien que des historiens américains n'ont pu cacher leur admiration, à diverses reprises depuis une quinzaine d'années. Il y a par exemple ceux qui enseignaient l'histoire de l'esclavage depuis des années et qui, après Racines, ont soudain vu apparaître une nouvelle clientèle, plus nombreuse. Il y a aussi ces historiens spécialisés en histoire japonaise ou asiatique à qui Shogun a procuré des étudiants mieux informés que leurs prédécesseurs — même si informés différemment...

Il n'y a d'ailleurs pas que l'information nouvelle, et nous touchons ici à quelque chose de beaucoup plus intéressant: les changements d'attitudes à l'égard de l'autre, qu'il s'appelle Noir, Juif ou Japonais. Les études regroupées dans l'International Journal of Political Education ou dans le numéro de l'été 1978 du Journal of Broadcasting,⁽⁵⁾ tournent régulièrement autour de cet aspect du problème. Peu d'historiens, à ma connaissance, se sont

intéressés à ces études, mais les spécialistes en communication, sociologues ou autres qui les ont menées n'ont pas manqué de souligner cet impact éminemment positif. Dans un cas, il concluent en parlant de porte ouverte vers l'Autre; dans un autre, il remarquent avec une pointe d'admiration qu'une masse d'individus se sont mis à réfléchir sur la société qui les avait précédés ou sur un aspect de cette société — et par extension, sur leur propre société. Voilà un impact susceptible de faire réfléchir les historiens, puisqu'il s'agit là des objectifs de leur propre discipline...

Qui plus est, le changement d'attitude du spectateur à l'égard de l'Autre ou de son propre passé n'est pas souligné que par de telles études. Le Time et le New York Times, pour ne citer qu'eux, publient après chaque diffusion importante des reportages sur les réactions du public ou des lettres de lecteurs. Ces derniers, dans le cas de Racines et d'Holocauste notamment, vont aller jusqu'à se dire «honteux de ne pas avoir su», ou vont remercier les concepteurs pour leur avoir montré «ce que personne ne leur avait enseigné».⁽⁶⁾

Et ces réactions nous ramènent tout droit à l'éveil de la curiosité.

Il est possible d'analyser cet éveil parallèlement aux changements d'attitudes et à l'acquisition de connaissances mais, en fait, il s'agit d'un impact qui les englobe tous deux et surtout, les transcende. Tous ceux qui ont acquis des connaissances ou des attitudes nouvelles ne seront pas nécessairement intéressés à aller plus loin dans leurs réflexions sur l'holocauste, le Japon ou Wilfrid Laurier. Mais tous ceux qui iront plus loin le feront parce qu'ils auront d'abord acquis des connaissances ou des attitudes nouvelles.

Les faits concrets pour appuyer cet

«éveil de la curiosité» ne manquent pas. L'intérêt pour la généalogie a connu une montée en flèche aux États-Unis après la diffusion de *Racines*. Plus de 250 collèges et universités se sont mis à offrir des cours basés sur l'émission et le roman d'Alex Haley, dont elle était issue. À Pittsburgh seulement, après *Holocauste*, des porte-paroles juifs furent invités dans des écoles; des dialogues entre Juifs et Chrétiens furent organisés dans plusieurs églises et synagogues; la United Jewish Federation locale reçut, pour la première fois de son existence, une invitation de la télévision; sept mois après la mini-série, un colloque baptisé «The Meaning of the Holocaust for Contemporary Society» dut changer de locaux, le nombre de spectateurs (jusqu'à 1500) s'étant révélé trois fois plus important que prévu; à l'automne 1979 enfin, soit un an et demi après la diffusion, à la suite d'une initiative d'un groupe de citoyens, un chapitre sur l'holocauste devenait partie intégrante du cours sur les cultures du monde suivi par les étudiants de 2^e année du *high school*;⁽⁷⁾ tout cela dans une seule et même ville...

En Autriche, l'historien Peter Dusek parle d'impacts sur la formation des enseignants, l'éducation aux adultes et la recherche scientifique. L'émission, écrit-il, est arrivée au moment idéal, celui où «l'oubli» volontaire de ce pan de l'histoire faisait gravement sentir ses effets chez les jeunes adultes.⁽⁸⁾

Les exemples sont légion. On pourrait revenir sur *Shogun*, qui a provoqué chez les Américains un intérêt — remarqué, ici encore, par les journalistes⁽⁹⁾ — pour la vie et la culture japonaise. Et il ne faudrait pas oublier un cas pour une fois québécois: *Laurier*, qui a mis pendant une semaine la biographie écrite par Réal Bélanger sur la liste des best-seller.⁽¹⁰⁾

UN IMPACT «NORMAL»

Et pourtant, ces effets ne devraient étonner personne. En toute logique, ils sont inévitables. Si, dans une classe de 30 personnes, tout professeur s'attend à retrouver un certain nombre d'étudiants «plus» réceptifs, quelques-uns chez qui le contenu du cours passera mieux, en raison des intérêts préalables, des antécédents, des familles, du milieu, on peut imaginer ce qu'il en est quand cet auditoire passe de trente personnes à un million!

Bien sûr, le contenu d'un cours d'histoire et celui d'une fiction télévisée ne sont aucunement comparables. Bien sûr, la fiction ne possède pas la rigueur du cours. Mais la très grande majorité des spectateurs n'en demandent pas tant. Tous, du plus riche au plus humble, du plus scolarisé au moins scolarisé, n'en demandent pas tant. En fait, ils ne demandent même pas qu'on leur «ouvre une porte sur l'Autre» ou qu'on «éveille leur curiosité». Mais quand cela se produit, ils n'en sont pas mécontents non plus.

Y avons-nous déjà réfléchi? Un ouvrage d'histoire, au Québec, s'il ne passe pas par le réseau scolaire, dépassera rarement les 1000 exemplaires. Dans le domaine des romans, plus de 5000 exemplaires, et vous avez un best-seller. *La Voix de l'Est*, à Granby, le plus humble des quotidiens québécois francophones, tire à plus de 15 000 exemplaires. *La Presse* vend plus 310 000 copies le samedi. À la télévision, les auditoires varient de quelques dizaines de personnes à presque 3 millions, selon l'heure et la station, mais entre 19h00 et 22h00 sur une chaîne commerciale (TVA, Quatre-Saisons, Radio-Canada), il faudrait plutôt chercher une fourchette située entre trois quarts de millions et deux millions et quart (une ou deux émissions réussissent chaque année à atteindre ou dépasser ce

dernier chiffre; mais au-delà de deux millions et demi, c'est véritablement un phénomène: *Lance et compte III* l'a fait, *Le Temps d'une paix* aussi, avec 2,7 millions dans sa dernière année, et *le Bye Bye* frôle les 3 millions chaque année; dans ces hauteurs vertigineuses toutefois, il faut savoir qu'une marge d'erreur de quelque 150 000 personnes devient négligeable...).

En conséquence, même en imaginant que seul un spectateur sur cent a vu sa curiosité éveillée par une fiction télévisée à connotation historique présentée en soirée sur une chaîne commerciale, cela donne déjà un «matériau» immense sur lequel il est possible de travailler. Un matériau qui, à lui seul, pourrait remplir une université...

*
* *

Qu'on se comprenne bien: je ne prétends pas que les 24 heures par semaine que le Québécois moyen consacre à la télévision représentent l'aboutissement ultime d'un horaire intelligemment organisé. Je ne prétends pas non plus que 1 à 2 millions de personnes qui écoutent en même temps la même émission, de si bonne qualité soit-elle, constituent le plus grand pas en avant dans l'histoire culturelle de l'humanité.

Tout ce que je dis, c'est que, au sein de nos existences cantonnées depuis 3 millions d'années à notre clan, notre famille ou notre village, la télévision a ouvert toute grande une fenêtre sur le reste de la planète — une fenêtre qu'auparavant, l'imprimerie, le journal, le télégraphe, le téléphone, le cinéma puis la radio avaient peu à peu entrouverte. C'est tout ce qu'il y a à dire. Mais c'est déjà beaucoup.

L'HISTOIRE À L'ÉCRAN...

On peut acquérir des connaissances en histoire par d'autres moyens, c'est bien évident. Le livre et les enseignants existaient bien avant la télévision, la radio, le télégraphe et l'imprimerie. Celui qui choisit cette voie en retirera toujours plus, et mieux.

Mais tout le monde ne peut pas aimer lire Braudel, Provencher ou Hamelin. Bien des gens n'ont tout simplement pas le temps de le faire. Pourquoi alors l'autre voie ne serait-elle pas tout autant valable, pour eux?

Il y a des risques à dramatiser un fait historique, c'est vrai. Banalisation, simplification, déformation, tous les adjectifs ont été employés à un moment ou à un autre — Holocauste, en raison de l'extrême gravité du fait traité, a été l'une des émissions les plus durement attaquées.

Mais, et cela a été souligné au dernier numéro, il faut se rappeler que professionnalisme n'est pas un vain mot pour les concepteurs d'émissions télévisées, de l'acteur au producteur en passant par le décorateur. Éthique fait également partie de leur vocabulaire ou, du moins, du vocabulaire de certains d'entre eux. Enfin, absolument rien, dans les structures de la production télévisuelle, ne s'oppose à une présence accrue de l'historien avant ou pendant la production, ou à une série d'interventions auprès du spectateur après la présentation.

Car en fin de compte, nous en sommes toujours ramenés à ce fait fondamental, que les historiens ne peuvent plus nier: une prise de conscience, une curiosité, une représentation mentale — quel que soit le nom qu'on lui donne — apparaît chaque semaine dans la population au sujet de tel fait, de tel personnage, de telle société ou de telle époque. Aux historiens

de faire le reste. Quelques milliers de personnes, au moins, n'attendent que ça. ♦

NOTES:

(1) Entre autres: Jean Cazeneuve, Les Pouvoirs de la télévision, Éditions Gallimard, 1970, 382 p., et «La Télévision transforme-t-elle la culture», Revue des Travaux de l'Académie des Sciences morales et politiques..., 123^e année, n° 2, (2^e semestre 1970), pp. 81-98. Grant Noble, «Social Learning from Everyday Television», dans Michael J. Howe, dir., Learning from Television. Psychological and Educational Research, Londres, Academic Press, 1983, pp. 102-124.

(2) International Journal of Political Education, Vol. 4, n° 1/2 (mai 1981), Special Issue: Reactions to "Holocaust", Amsterdam, Elsevier Scientific Publishing Company, 180 p.

(3) Milton J. Shatzer, Felipe Korzenny et Betty Ann Griffis-Korzenny, «Adolescents Viewing *Shogun*: Cognitive and Attitudinal Effects», Journal of Broadcasting and Electronic Media, Vol. 29, n° 3 (été 1985), pp. 341-346.

(4) Kenneth K. Hur et John P. Robinson, «The Social Impact of "Roots"», Journalism Quarterly, Vol. 55, printemps 1978, p. 23.

(5) Vol. 22, n° 3 (été 1978). Plusieurs études sur Racines y ont été rassemblées.

(6) On trouvera deux courts reportages représentatifs de cette partie du problème dans le Time, immédiatement après la diffusion de Racines: «"Roots" Grow Into a Winner», Time, 7.02.1977, p. 54, et «Why "Roots" Hit Home», Time, 14.02.1977, p. 30.

(7) Barbara Stern Burstin, «The "Holocaust" Reverberates in Pittsburgh», International Journal of Political Education, op. cit., pp. 21-28.

(8) L'auteur va encore plus loin: «It is a fact that a project by the Ministry of Education to mark the jubilee of the signing of the State Treaty in 1955 was extended backwards to cover the war years only as a result of the reaction of the "Holocaust" series.» Peter Dusek, «"Holocaust" in Austria», ibid., p. 80.

(9) «Samurai Night Fever», Newsweek, 29.09.1980, p. 51.

(10) La Presse, 24.01.1987, E-3.

«Le cerveau ne s'use que si l'on ne s'en sert pas; quand on le fait tourner, il tourne de mieux en mieux. Chaque homme est donc, pour l'essentiel, responsable de ce qu'il deviendra.»

Albert Jacques



«On ne peut décider personne à changer. Chacun de nous est le gardien de la porte du changement qui ne peut être déverrouillée que de l'intérieur. On ne peut ouvrir la porte d'autrui, que ce soit en argumentant ou en faisant appel à la sensibilité.»

Marilyn Ferguson

DE LA PRÉHISTOIRE AU SIÈCLE ACTUEL

GUY DAUPHINAIS

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

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

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

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

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



LA GRANDE MOSAÏQUE DE L'HISTOIRE

SI L'HISTOIRE M'ÉTAIT ILLUSTRÉE

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

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

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

5025



Par: **Pierre Gobeil**
Cégep de Drummondville

N.D.L.R.

L'auteur a présenté un atelier portant le même titre au dernier Congrès de la SPHQ. Nous reproduisons ici de larges extraits d'un article qu'il a publié, conjointement avec Davy Lavreault, professeur à l'Université d'Ottawa, dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XII, n° 1, 1986: 29-43.

Des recherches récentes sur le développement logico-mathématique des adolescents québécois ont révélé à quel point peu d'adolescents ont atteint un niveau formel de raisonnement caractérisé par la capacité à penser abstraitement et à résoudre des problèmes par hypothèse et déduction (Desautels, 1978; Torkia-Lagacé, 1980). Dans le cas des programmes de sciences humaines, le pourcentage des étudiants formels est parmi les plus bas.

Selon nous, plusieurs explications provisoires peuvent être avancées pour expliquer cet état de choses: 1) l'enseignement des sciences humaines est inadéquat; 2) l'acquisition des opérations formelles de la pensée se fait plus tard dans le domaine des sciences humaines (décalage horizontal); 3) les résultats des recherches sont biaisés, que ce soit au niveau des caractéristiques des items ou encore des étudiants. Jusqu'à présent, la recherche dans le développement des connaissances, en particulier celle utilisant l'approche épistémologique de Piaget, s'est surtout consacrée aux problèmes de développement du groupe des opérations physiques et logico-mathématiques. Les instruments de mesure des habiletés formelles de l'intelligence ont été développés principalement dans ces deux domaines. C'est pourquoi il est encore difficile de généraliser les implications de ces découvertes à un domaine des sciences humaines tel que l'apprentissage de l'histoire et de se prononcer sur l'une des explications précédentes.

Le jeu de la simulation

Hallam (1969a) a tenté d'appliquer les principes pédagogiques tirés de la théorie de Piaget à l'enseignement de l'histoire. Une première recherche (Hallam, 1969a) lui a permis d'éprouver une série de critères d'évaluation du raisonnement logique des étudiants ayant à interpréter des textes historiques. Sa principale constatation est que les adolescents parviennent à des niveaux formels dans d'autres domaines. C'est pourquoi Hallam (1969b) recommande que des modifications importantes soient apportées aux méthodes traditionnelles d'enseignement de l'histoire. Ces nouvelles méthodes ont pour objectif de permettre à l'étudiant de développer ses capacités de raisonnement tout en apprenant l'histoire. Selon Hallam (1969b), l'enseignement de l'histoire devrait servir à éliminer le plus rapidement possible toute trace de pensée préopératoire et aider les adolescents à atteindre des niveaux formels de raisonnement avant qu'ils ne quittent le cycle secondaire. Pour y parvenir, il formule les recommandations suivantes:

- 1) éviter la confusion en soumettant aux étudiants des problèmes comportant un nombre réduit de variables conflictuelles;
- 2) favoriser les contacts avec les évaluations et les jugements des autres étudiants par l'interaction sociale;
- 3) utiliser un support visuel à l'intérieur de méthodes pédagogiques fondées sur la découverte. Les résultats des travaux de recherche de Hallam (1969b) indiquent que toute méthode par laquelle le passé peut être actualisé devrait être employée dans l'enseignement de l'histoire.

Quoique Hallam n'y fasse pas allusion directement dans ses recommandations,

le jeu de simulation est une méthode d'enseignement qui répond bien aux principes pédagogiques précédents. Le jeu de simulation permet de simplifier et d'actualiser une forme de réalité historique et encourage les étudiants à interagir. Le jeu de simulation est donc un outil pédagogique utile pour l'enseignement de l'histoire.

Le jeu de simulation peut prendre plusieurs formes et l'expression «jeu de simulation» (ou «simulation gaming» en anglais) comporte différentes définitions opérationnelles. Selon Schild (*in* Lecavalier, 1971), «le jeu de simulation tente moins que l'autre (le jeu de rôle) ou souvent nullement (sic) de placer le participant dans une situation où il éprouve des sentiments, mais où, avec les données qu'il a et selon le contexte dans lequel il se trouve, il doit maximiser ses chances de gagner ou minimiser ses chances de perdre. L'on peut aussi dire que les données et les résultats sont plus explicites dans le jeu de simulation que dans le jeu de rôle.»

Cavanagh (1975) énumère une série de raisons pour lesquelles la simulation et le jeu de rôle devraient être employés dans l'enseignement de l'histoire. Ces raisons s'inspirent de principes pédagogiques fort voisins de ceux de Hallam. En voici une liste partielle.

- 1) Le jeu de simulation permet à l'étudiant de dépasser les approches déterministes et lui fournit l'occasion de prendre contact avec les incertitudes du passé.
- 2) Le cours magistral doit procéder de façon séquentielle alors que plusieurs événements historiques doivent leur manifestation à plusieurs facteurs intervenant simultanément. Le jeu de simulation permet de corriger cette lacune.

- 3) Le jeu de simulation permet d'introduire certaines nuances et certaines versions sous-représentées dans les comptes rendus historiques, par exemple, le point de vue des perdants.
- 4) Le jeu de simulation renforce l'autodidacte et favorise non seulement l'apprentissage des contenus mais aussi celui des processus historiques.

Enfin, Cavanagh (1975) rejette l'argument selon lequel le jeu de simulation contribue à déformer la réalité. La qualité d'un jeu de simulation ne se juge pas à la manière dont il reflète fidèlement le réel. Le créateur du jeu de simulation peut vouloir, tout comme Shirts le suggère (*in* Cavanagh, 1975), exagérer, simplifier, modifier certains aspects de la réalité représentés dans le jeu afin de mieux les faire comprendre.

Les recherches effectuées jusqu'à présent n'ont toutefois pas réussi à soutenir clairement les avantages anticipés du jeu de simulation en enseignement. Plusieurs facteurs peuvent être avancés pour expliquer ce phénomène. D'abord, il y a différentes façons d'opérationnaliser le jeu de simulation comme méthode d'enseignement. De plus, les apprentissages auxquels cette méthode donne lieu sont peut-être différents de ceux de cours traditionnels, ce qui entraîne des problèmes au niveau de l'évaluation de l'efficacité de la méthode et de sa comparaison avec d'autres qui poursuivent des objectifs différents. Enfin, plusieurs tentatives visant à introduire le jeu de simulation ont été plutôt timides et il est peu réaliste d'espérer obtenir des changements remarquables lorsqu'une méthode est utilisée une seule fois pour quelques heures seulement.

Dans sa recension des écrits sur

l'efficacité du jeu de simulation dans l'enseignement, Foster *et al.* (1980) arrivent à la conclusion que le jeu de simulation a fait ses preuves comme outil pédagogique et qu'il est tout aussi efficace, sinon plus, que l'enseignement traditionnel. Toutefois, selon ces auteurs, l'évaluation des jeux de simulation ne tient pas suffisamment compte du processus de compréhension subjective qui vise à atteindre la signification des choses par leur reviviscence. C'est en agissant comme acteur des événements et non pas seulement en observateur que l'étudiant peut approfondir sa compréhension des événements sociaux. Foster *et al.* (1980) ont découvert que le jeu de simulation contribuait significativement à accroître la compréhension subjective des étudiants. En termes d'efficacité, le jeu de simulation et le jeu de rôle ne sont peut-être pas selon eux les meilleures méthodes pour transmettre des informations. Ils permettent cependant de nouveaux types d'apprentissage qu'il s'agit de mieux connaître et de mieux intégrer dans l'enseignement.

L'efficacité du jeu de simulation en regard des apprentissages réalisés dépend de nombreux facteurs et c'est pourquoi peu d'études sur le jeu de simulation sont réellement comparables. Bredemeier et Greenblat (1981), dans une recension des écrits sur l'efficacité du jeu de simulation en éducation, relèvent une série de variables qui en influencent le rendement et rendent encore plus difficile la comparaison de cette méthode avec l'enseignement traditionnel. Ces variables sont les suivantes:

- 1) effet de l'attente (*set*): la façon dont le jeu de simulation est présenté ainsi que les attentes créées au départ chez les étudiants peuvent avoir un effet sur les apprentissages;

- 2) le plan de l'expérience: ceci comprend le type d'instructeur, les variations dans les procédures de jeu et la présence ou l'absence d'une période de retour sur le jeu (*debriefing*);

- 3) l'influence des variables personnelles sur le jeu: ceci comprend les dynamiques de groupe (par exemple, qualité du leadership), les facteurs de personnalité et le style cognitif des individus impliqués. (Cette dernière variable est, de l'avis de Bredemeier et Greenblat (1981), sous-explorée);

- 4) l'habileté au jeu: selon Seginer (1980), cette forme d'habileté est bien différente de l'habileté scolaire qui repose principalement sur l'habileté verbale et sur la capacité à penser de façon abstraite.

Peu de recherches ont réussi à contrôler tous ces facteurs et peu de découvertes ont été, en fait, répétées. L'efficacité réelle du jeu de simulation demeure une question ouverte pour deux raisons principales. D'une part, une bonne partie de la recherche a porté uniquement sur la comparaison avec d'autres méthodes traditionnelles et n'a que peu contribué à identifier pour quels types d'apprentissages et pour quelles catégories d'individus le jeu de simulation constitue la méthode la plus appropriée. D'autre part, aucune de ces recherches ne s'est préoccupée de vérifier dans quelle mesure et de quelle façon le jeu était assimilé par les étudiants. Toutes partent du postulat que, dès que les étudiants connaissent les règles et jouent correctement, ils sont en mesure d'apprendre. Nos expériences antérieures avec le jeu de simulation nous ont démontré que même si les étudiants connaissent les règles et les observent, ils n'assimilent pas le jeu de manière

Le jeu de la simulation

LE JEU DE LA SIMULATION...

identique. Ceci a en retour des répercussions sur les apprentissages qu'ils peuvent effectuer à partir du jeu.

Pour beaucoup d'étudiants, le jeu de simulation est considéré seulement comme un jeu et demeure un jeu tant qu'ils n'ont pas assimilé le caractère symbolique du matériel et tant qu'ils n'en ont pas réalisé toute la valeur représentative. Cette catégorie d'étudiants demeure préoccupée davantage par le respect des règles du jeu que par la signification possible des événements qui se déroulent devant eux. Tout comme Hallam (1969b) postulait des stades de développement du raisonnement historique, nous en sommes venus à postuler des stades de développement de l'assimilation et de l'accommodation dans le contexte du jeu de simulation inspirés de la théorie de Piaget. Le Tableau 1 (à la fin du texte) présente les différents niveaux de fonctionnement des étudiants dans le cadre d'un jeu de relations internationales ainsi que l'évolution de leur conception du jeu. Ce modèle a été construit à partir de l'évaluation des travaux de ces étudiants (Laveault et Corbeil, 1983) et indique que l'apprentissage par le jeu passe d'abord par un apprentissage du jeu par lui-même et que la qualité des assimilations de l'étudiant dépend de son habileté à dépasser le niveau de la simple coordination de stratégies.

Notre expérience nous a appris que les étudiants passent assez rapidement à travers les premiers stades d'apprentissage des règles et des stratégies. Il y a par la suite plafonnement des apprentissages au niveau de la coordination des stratégies: les étudiants demeurent longtemps à ce niveau, mais c'est aussi à ce niveau qu'ils développent la versatilité qui leur permet d'apprendre rapidement à partir du jeu. Au-delà de ce niveau, il y a à nouveau accélération des apprentissages, mais cette fois, non pas sur le jeu, mais à partir du jeu.

Une certaine forme d'historicisme permet d'aborder l'enseignement de l'histoire en utilisant le jeu comme modèle de l'activité humaine. Nous entendons par historicisme (ou historisme) cette philosophie de l'histoire qui considère que le sens des documents et des indices évolue avec le passage des générations, et que les événements ou les hommes ne peuvent être étudiés et compris à l'extérieur de leur situation propre. La vérité est donc relative à l'époque. En effet, l'historien cherche à comprendre en se mettant à la place du personnage historique, en retrouvant le jeu joué et la tactique employée. Dans cette perspective, le jeu de simulation peut aider les étudiants à effectuer une démarche similaire.

Le premier objectif de notre recherche est donc de vérifier la validité d'une forme d'historicisme comme fondement à l'enseignement des relations internationales, par le jeu de simulation. Le deuxième objectif est de vérifier la pertinence du jeu de simulation comme instrument de développement de la pensée chez l'adolescent. Enfin, le dernier consiste à étudier les liens entre l'efficacité de l'apprentissage des étudiants et leurs comportements face au jeu, c'est-à-dire leurs attitudes et leurs façons d'apprendre.

Dans la poursuite de ces objectifs, nous avons cherché à contrôler trois variables pour identifier, au-delà du jeu spécifique des relations internationales, des principes généralisables à plusieurs types de jeu de simulation.

- 1) la variable *sujet*: quels sont les étudiants qui bénéficient le plus de ce genre d'activités?
- 2) la variable *activité*: l'étudiant prend conscience des facteurs historiques en réagissant à certaines contraintes du

jeu. La variation des scénarios de jeu permet-elle d'atteindre les objectifs d'apprentissage?

- 3) la variable *matériel*: dans quelle mesure le support concret favorise-t-il la représentation d'événements abstraits? dans quelle mesure les caractéristiques du matériel permettent-elles d'atteindre les objectifs d'apprentissage? Chacune de ces variables est associée à une hypothèse:

Hypothèse reliée à la variable *sujet*: les sujets de niveau opératoire concret sont ceux pour lesquels l'apprentissage par jeu de simulation est le plus significatif. Les sujets formels réussiront sans doute mieux, mais leurs gains seront moins considérables.

Hypothèse reliée à la variable *activité*: la manipulation des scénarios en termes de règles, contraintes ou facteurs à contrôler permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage particuliers.

Hypothèse reliée à la variable *matériel*: un support concret est essentiel à la manipulation et à la découverte des facteurs importants. Le fait de rendre concrets au moyen de pièces ou d'accessoires certains phénomènes non observables facilite la compréhension de ces phénomènes.

Trois groupes d'étudiants du niveau collégial (17-25 ans) inscrits au cours d'histoire des relations internationales participent à cette recherche. Un groupe (Trois-Rivières: 21 étudiants) agit en tant que groupe témoin et deux groupes (Drummondville: 44 étudiants) constituent les groupes expérimentaux qui participent aux activités du jeu de simulation.

La recherche entreprise a permis de recueillir un grand nombre de mesures répétées sur 65 étudiants de niveau collégial (17 à 25 ans) dont 44 (les sujets des deux groupes expérimentaux) ont été suivis pendant une période de quatre mois.

Le premier objectif de cette recherche était de vérifier si le jeu de simulation est un outil efficace d'enseignement de l'histoire. Nous avons vérifié l'apprentissage à deux niveaux: celui des connaissances et celui de la compréhension.

Au niveau des connaissances, le jeu est aussi efficace en moyenne que le cours magistral. Cela signifie probablement que le jeu réussit mieux avec certains styles et moins bien avec d'autres. Pourquoi le cours magistral ne donne-t-il pas de meilleurs résultats au niveau des connaissances? L'explication tient sans doute à ce que le cours magistral souligne une donnée particulière et fait pression sur l'étudiant pour que celui-ci la consigne en mémoire, tandis que le jeu encourage l'étudiant à choisir dans un recueil de données celles qui l'aideront à résoudre son problème stratégique. La quantité de données retenues finit par être la même.

Au niveau de la compréhension, les résultats obtenus suggèrent une plus grande efficacité du jeu de simulation. Les groupes expérimentaux obtiennent toujours des résultats plus élevés. Même si la différence n'est statistiquement significative que pour un seul des deux tests, il faut se rappeler que les progrès ne se sont réalisés que sur quatre mois à peine.

La méthode du jeu est aussi efficace pour les concrets que pour les formels. Il n'y a pas de différence significative aux cinq tests d'interprétation entre ces deux groupes. Il y en a une au niveau du test de connaissances, puisque les étudiants

possédant l'habileté combinatoire formelle sont ceux qui ont appris le plus à partir du jeu.

Quant à la motivation, la méthode du jeu intéresse davantage certains styles d'apprentissage (par exemple, les sensori-moteurs, les proprioceptifs et les transactionnels) et le niveau formel est apparemment sans importance.

De plus, les étudiants ont apprécié le cours: une grande majorité le reprendrait et considère qu'il a été apprécié par 51% et plus des autres étudiants.

La recherche visait aussi à vérifier la pertinence du jeu de simulation comme instrument de développement de la pensée chez l'adolescent et comme instrument d'apprentissage et ce, au-delà d'un jeu ou d'un cours en particulier. Cet objectif était associé à trois hypothèses.

La première hypothèse prévoyait que les sujets opératoires concrets réussiraient moins bien que les sujets formels, mais que leurs gains seraient plus considérables. Il n'y a pas de différence significative entre les formels et les opératoires concrets aux cinq tests d'interprétation. Ce résultat suggère que la pratique du jeu a pu aplanir les différences au niveau de la compréhension. Cependant, les étudiants formels au niveau de la combinatoire acquièrent plus de connaissances, probablement parce qu'ils font plus de liens et d'arrangements entre les données. Ce résultat est d'autant plus significatif qu'il est rare dans la recherche piagétienne de ne pas trouver de différence entre sujets formels et opératoires concrets à des tests de rendement scolaire. Sur le plan pédagogique, ce résultat peut être considéré comme fort positif puisqu'il est permis de croire que la nouvelle méthode d'enseignement a bénéficié autant sinon

plus aux élèves qui en avaient le plus besoin au plan opératoire.

La deuxième hypothèse prévoyait que la manipulation des scénarios en termes de règles, contraintes ou facteurs, permettrait d'atteindre des objectifs particuliers d'apprentissage. Les résultats des tests indiquent bien que les objectifs du cours ont été atteints, mais il n'est pas possible d'affirmer quel a été le rôle de la progression dans la difficulté des scénarios sur l'apprentissage, étant donné que les cinq tests de compréhension utilisés se sont avérés de difficultés variables.

La dernière hypothèse supposait que le fait de rendre concrets certains phénomènes non observables au moyen de pièces ou d'accessoires faciliterait la compréhension de ces phénomènes. Les résultats démontrent que le matériel contribue en effet à accroître la compréhension des processus historiques, mais cette compréhension semble davantage influencée par l'attitude, en particulier par le degré de participation face au jeu plutôt que par le niveau opératoire. En effet, les étudiants préférant des styles d'apprentissage plus sociaux ont plus souvent répondu, et cela de manière significative, qu'ils ont participé pleinement, se sont sentis motivés et reprendraient le cours. La participation est le seul facteur affectif lié significativement à l'apprentissage. Pour les styles plus sociaux, le jeu de simulation joue donc un rôle favorable à l'apprentissage.

Cette dernière observation laisse poindre une nouvelle hypothèse au niveau de la motivation. La réaction favorable des étudiants à un jeu de simulation a été soulignée par des recherches antérieures (Cherryholmes, 1966; Lee et O'Leary, 1971; Bredemeier et Greenblat, 1981, entre autres). Nos résultats suggèrent qu'un

LE JEU DE LA SIMULATION...

facteur important de cette motivation est la possibilité de mouvement et d'interaction sociale accordée à l'étudiant. Les étudiants dont les styles préférés comprennent beaucoup de motricité et d'interaction ont manifesté de façon

significative une attitude positive envers la méthode. Il semble donc qu'en posant comme hypothèse que le jeu de simulation aide à rendre concrets les concepts et les relations abstraites de l'histoire, nous touchions de façon plus précise à ces styles. ♦

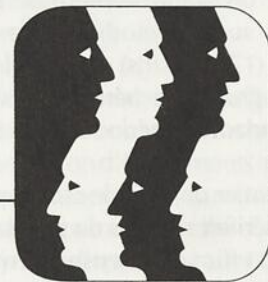


TABLEAU 1
ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE DU JEU DE SIMULATION
INSPIRÉES DE LA THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF DE JEAN PIAGET

| Assimilation (Pôle du jeu) | Accommodation (Pôle de l'imitation ou simulation) | Conception du jeu | Relations que l'étudiant établit entre le jeu de simulation et l'histoire |
|---|---|--|---|
| 1) Utilisation des règles (telles qu'assimilées) | Apprendre le contexte du jeu: la carte, la gestion des ressources, les contraintes de chaque scénario | Jeu | Le jeu est une représentation symbolique à l'aide de pièces, d'un plan de jeu et de ressources |
| 2) Coordination des règles (assimilation réciproque d'une règle par une autre) | Apprendre les stratégies du jeu: les règles sont regroupées et classifiées puis différenciées et spécifiées | Jeu de règles | Le jeu est une forme de représentation de l'histoire parmi d'autres. Les événements historiques sont traités séparément |
| 3) Coordination des stratégies par: a) Assimilation reproductrice: les stratégies qui réussissent sont réutilisées b) Assimilation généralisatrice: les stratégies sont expérimentées dans une variété de conditions | Apprendre les résultats: les stratégies sont regroupées en fonction des résultats qu'elles produisent. Les stratégies sont à leur tour différenciées et spécifiées | Jeu de règles sur l'histoire | Les événements se produisant dans le jeu et ceux de la chronologie historique sont reliés entre eux. Certains résultats du jeu sont apparentés à des événements historiques |
| 4) Coordination des résultats: a) Coordination des résultats au jeu; b) Coordination des résultats au jeu avec des événements historiques | Apprendre l'histoire à partir du jeu: il y a regroupement des facteurs historiques de causalité tels que la proximité géographique, le rôle des alliances, le rôle des colonies, etc. | Jeu de simulation sur l'histoire | Certaines hypothèses sont mises de l'avant pour expliquer les liens de causalité que l'on retrouve aussi bien dans le jeu que dans la chronologie historique |
| 5) Coordination des jeux possibles | Apprendre sur le jeu ou «méta-jeu»: le jeu est considéré comme une forme d'histoire et l'histoire comme une forme de jeu. De nouveaux scénarios sont envisagés avec de nouvelles contraintes | Méta-jeu ou le jeu de simulation considéré comme une forme de représentation de l'histoire parmi d'autres | Certaines hypothèses de l'étudiant permettent de relier la nature du jeu à une certaine représentation de l'histoire. L'étudiant crée ses propres règles, envisageant ainsi différents scénarios d'un même jeu ou encore des jeux différents |

HISTOIRE



au secondaire

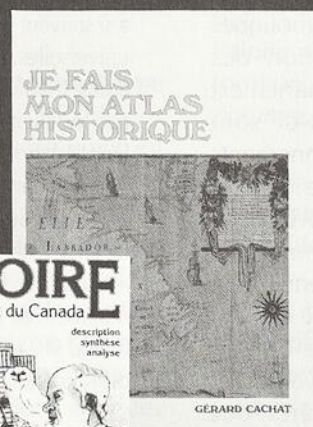
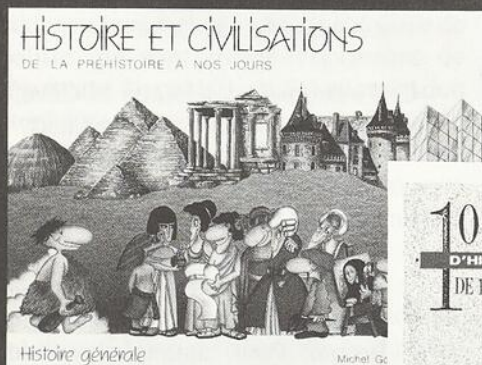
HISTOIRE ET CIVILISATIONS / De la préhistoire à nos jours, Michel Gohier, Luc Guay,
histoire générale, 2e année du secondaire (manuel, guide, cahier d'activités et corrigé du cahier)

100 ANS D'HISTOIRE DU MONDE DE 1880 À NOS JOURS, Jean-Guy Daigle,
sciences humaines, collégial et universitaire (manuel)

HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA, Gilles Viens, Réal Tremblay,
histoire nationale, 4e année du secondaire (cahier d'activités et corrigé du cahier)

JE FAIS MON ATLAS HISTORIQUE, Gérard Cachat,
histoire du Québec et du Canada, 4e année du secondaire (recueil de cartes)

À LA RECHERCHE DE MES RACINES, Gérard Cachat,
histoire nationale, 4e année du secondaire (guide, manuel, corrigé du manuel, cahier d'exercices, corrigé du cahier)



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

Par: Clément Robillard
Conseiller pédagogique - CECM

N.D.L.R.

L'auteur a signé un premier article portant sur le même sujet dans notre édition janvier-février 1990 (Volume 28, numéro 1: 31-32).

L'évaluation n'a pas qu'un simple but de contrôle; elle doit être partie intégrante de l'action pédagogique et de l'acte d'apprendre. C'est dans cet esprit que des instruments d'évaluation formative ont été développés pour les programmes d'études en sciences humaines du secondaire à la Commission des écoles catholiques de Montréal.⁽¹⁾ Le but de l'article est de présenter un exemple du modèle développé.

1. La nécessaire participation des enseignants et des enseignantes

D'entrée de jeu il est important de mentionner que chaque instrument a été analysé, mis à l'essai, critiqué et validé par quinze enseignantes et enseignants d'histoire nationale de quatre polyvalentes de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cette implication des enseignantes et des enseignants est fondamentale puisque ceux-ci sont motivés à vivre des perfectionnements relatifs à l'évaluation formative dans la mesure où ils participent, non pas à l'élaboration des instruments comme telle mais à la définition du contenu, à la planification et à l'intégration de ceux-ci dans la stratégie didactique. Le Conseil supérieur de l'éducation (1982) a traduit cela en montrant le désintérêt des enseignants face à des outils pourtant conçus pour eux; les enseignants sont des professionnels et, à ce titre, ils ont droit de regard sur les outils qu'ils sont appelés à utiliser. Les enseignants qui n'ont pas senti dans leur pratique l'importance de ces outils pour leur pratique vont rester indifférents. Trop longtemps la conception

Évaluer pour faire apprendre (II)

du matériel didactique est restée étrangère aux points de vue pourtant essentiels des enseignants:

«Les changements proposés se font sans la participation active des principaux acteurs; on s'étonne peu alors de voir les enseignants nourrir du scepticisme envers des politiques qu'ils perçoivent comme des contraintes supplémentaires et comme un contrôle de leur travail.» (p. 13).

Pour De Landsheere (1979), il est nécessaire de former les enseignants en matière d'évaluation s'il est reconnu que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement. À long terme, cette formation inciterait les enseignants à participer à l'élaboration des instruments et devrait les rendre capables de critiquer et d'utiliser avec discernement les instruments faits ailleurs.

«Beaucoup d'instruments suscitent la défiance des enseignants parce qu'ils n'ont pas participé à leur construction. On leur a si souvent présenté de fausses panacées universelles. Lorsqu'un enseignant résiste à une innovation, il faudrait commencer par le féliciter pour sa prudence. On a lancé tellement d'innovations, de théories farfelues dans les écoles qu'il est heureux que beaucoup de maîtres aient la sagesse de laisser la vague de la mode et n'acceptent pas de changer de méthode sans un minimum de garantie. Leur réaction est la même vis-à-vis de nouvelles techniques d'évaluation, et elle est saine.» (p. 28).

2. Les attributs d'un instrument-type

Les expériences menées par des enseignantes et des enseignants de la CECM ont permis de dégager certains attributs d'un instrument-type d'évaluation formative.

- A. L'instrument doit être organisé de façon telle qu'il puisse être intégré à un scénario de cours qui fait de la vérification des apprentissages un prolongement du processus d'enseignement et d'apprentissage. L'instrument n'a pas pour but de mesurer, une fois pour toutes, les résultats de l'apprentissage; il a plutôt pour but d'évaluer la performance de l'élève à un moment précis de sa progression vers l'atteinte de l'objectif pédagogique. Les résultats de l'opération sont fragmentaires, temporaires et ne décrivent qu'un moment fugace de l'apprentissage qui n'est pas encore terminé.
- B. L'instrument doit faire en sorte que les résultats à une tâche ou à un ensemble de tâches sont interprétés en fonction d'un seuil de réussite. Ce n'est pas le résultat chiffré ou le score total qui importe mais l'information fournie à l'élève en rapport avec cette tâche ou cet ensemble de tâches.
- C. L'instrument doit fournir à l'élève, premier destinataire des résultats, une rétroaction informative qui soit la plus précise possible. La configuration de l'instrument doit permettre à l'élève d'identifier ses erreurs. Par configuration, il faut entendre l'organisation interne de l'instrument, sa structure propre. Pour chaque ensemble de tâches auquel l'élève a été confronté et ce, quel qu'en soit le nombre, l'élève doit être renseigné à propos de sa performance. Il n'est pas question de fournir à l'élève une rétroaction globale mais plutôt plusieurs rétroactions particulières et précises en rapport avec chaque tâche ou ensemble de tâches.
- D. L'instrument doit fournir à l'élève une rétroaction analytique qui orientera la

régulation de son apprentissage et qui lui permettra de corriger son tir. L'instrument doit apporter des explications reliées aux difficultés des élèves. Comme le suggère Scallon (1988a et b), le critère premier pour juger de la valeur d'un instrument d'évaluation formative est la qualité et l'efficacité de la rétroaction. Elle doit être fournie dans le but de permettre à l'élève et à l'enseignant de comprendre pourquoi il y a eu erreur et de compléter ainsi son apprentissage en la corrigeant, du moins en ayant les pistes pour la corriger.

- E. L'instrument devra permettre l'autocorrection par l'élève afin que celui-ci prenne conscience de l'origine de ses difficultés. L'autocorrection fait partie du scénario mis en scène pour l'évaluation formative. La clé de correction est le support de la rétroaction informative.
- F. Le contenu de l'instrument doit être défini à partir des objectifs pédagogiques. La progression de l'élève à travers ces objectifs pédagogiques hiérarchisés est marquée de balises qui sont autant d'occasions de régulation. Le contenu de l'instrument doit être fragmenté en sous-contenus; à chacun des sous-contenus correspond un ensemble de tâches pour lequel un seuil de réussite est déterminé, des rétroactions informatives et analytiques sont fournies.
- G. Les instruments doivent prendre en compte les orientations pédagogiques du programme d'études en histoire du Québec et du Canada et privilégier l'atteinte des objectifs prescriptifs.
- H. L'instrument doit être approprié au contexte de l'enseignant collectif.
- I. Compte tenu de la tâche actuelle des enseignants de sciences humaines (six, parfois sept groupes, souvent deux, parfois trois matières et plus, les ratios maître-élèves), la

gestion des instruments ne doit pas être une charge supplémentaire pour les enseignants.

- J. La densité des programmes d'études exigent une planification très serrée des activités d'apprentissage. Intégrer l'évaluation formative au processus d'apprentissage exige que les instruments soient de passation facile. Dans la mesure du possible, cette passation ne doit pas réduire le temps que l'élève consacre à ses apprentissages. La gestion des instruments doit s'intégrer le plus naturellement possible dans l'horaire régulier de la classe sans augmenter la tâche de l'enseignant et le temps d'administration des tests aux élèves.
- K. Pour faciliter sa passation et sa gestion, la facture de l'instrument doit être standardisée. Ainsi la clé de correction doit être simple, facile à manipuler, à distribuer et à récupérer après usage.

3. La description de l'instrument-type

L'instrument-type mis au point est constitué de trois parties. La première partie, appelée *Objectif d'évaluation*, précise le contenu des tâches évaluatives et montre l'organisation de celles-ci sous la forme d'un tableau. Pour décrire comment est précisé l'objectif d'évaluation, un schéma est utilisé pour rendre compte des relations entre les objectifs prescriptifs, les objectifs pédagogiques et les objectifs d'évaluation.

La deuxième partie est appelée *Question*; c'est un terme générique utilisé pour décrire l'ensemble des tâches évaluatives. Il s'agit de répondre

à la question suivante: comment s'articule l'instrument de manière à assurer l'interprétation critériée, l'autocorrection et la rétroaction informative et analytique.

La troisième partie est appelée *Clé de correction et commentaires*; c'est le support de la rétroaction informative et analytique.

Pour appuyer la description des trois parties constituant de l'instrument-type, un spécimen, tiré du module 4, est utilisé aux fins de la démonstration. Le premier tableau du spécimen porte l'alpha-numéro **6A** (tableau 1). Le chiffre **6** indique le rang occupé par cet instrument parmi les neuf épreuves conçues pour couvrir l'ensemble du module 4. Pour chaque instrument, la lettre **A** indique toujours la page contenant l'ensemble de l'*Objectif d'évaluation*. La lettre **B** de l'alpha-numéro **6B** (tableau 2.1) indique toujours la *Question* c'est-à-dire l'ensemble des tâches évaluatives; dans notre exemple, la partie *Question* de l'instrument comporte deux pages 6B et la suite 6B₁ (tableau 2.2). La lettre **C** de l'alpha-numéro **6C** (tableau 3) indique toujours la *Clé de correction et les commentaires*.

3.1 Le premier élément constitutif: l'objectif d'évaluation

Aux fins de l'évaluation formative, l'objectif d'évaluation est défini comme un objectif qui précise les habiletés et les contenus soumis à une vérification et une correction éventuelle pendant la situation d'apprentissage. Cet objectif d'évaluation intègre une habileté (ce que l'élève doit être capable de...) et un contenu notionnel relié à cette habileté. Voilà pourquoi chaque instrument contiendra un énoncé de l'objectif d'évaluation et un tableau-organisateur du contenu notionnel.

...POUR FAIRE APPRENDRE...

TABLEAU 1

OBJECTIF D'ÉVALUATION 6A

4.2.1 EXPLIQUER LE DÉROULEMENT
DES ÉVÉNEMENTS DE 1837-1838.**L'élève doit être capable d'associer des énoncés à cinq moments du déroulement des événements de 1837-1838.**

| | |
|------------------------------|----------|
| Les querelles parlementaires | 1, 6 |
| Les 92 résolutions | 4, 9 |
| Les résolutions Russell | 3, 10 |
| L'affrontement armé | 5, 7, 12 |
| Le rapport Durham | 2, 8, 11 |

Pour spécifier cet objectif d'évaluation, il faut faire une analyse du module. Cette analyse consiste à planifier et à hiérarchiser les objectifs d'évaluation, c'est-à-dire à mettre à jour la nature des liens entre les habiletés, précisées par les objectifs terminaux et intermédiaires, et les contenus qui leur sont propres. La relation entre les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires (et par voie de conséquence la relation entre les différents objectifs d'évaluation d'un module) n'est pas toujours structurelle, c'est-à-dire qu'elle ne suit pas toujours la séquence imposée par le programme. Ce n'est pas l'ordre des intermédiaires tel qu'il apparaît dans le programme qui importe mais les liens cognitifs qui doivent être faits. Parfois, il est nécessaire d'inverser l'ordre du module; par exemple, évaluer l'habileté du troisième objectif intermédiaire avant celle du premier. C'est la nature des objectifs pédagogiques qui permet, dans la plupart des cas, de planifier et d'ordonner les instruments qui couvrent l'ensemble d'un module. Une planification intermédiaire telle que recommandée par le MEQ

(Gouvernement du Québec, 1984) permet d'élaborer une telle hiérarchisation des objectifs pédagogiques à partir des objectifs prescriptifs du programme. Ce sont la planification et la hiérarchisation des objectifs pédagogiques qui dictent si l'objectif d'évaluation est centré sur un objectif terminal ou sur un objectif intermédiaire. Le tableau 4 indique ces liens entre l'objectif 4.2.1 du programme «Expliquer le déroulement des événements de 1837-1838», les objectifs pédagogiques «Les actions que l'élève devra poser pour apprendre» et les objectifs d'évaluation formative qui balisent la progression. On remarquera que la situation d'apprentissage intègre les moments d'apprentissage et les moments d'évaluation formative. Cela va de soi dans la mesure où on conçoit l'évaluation formative comme devant être au cœur de la démarche d'apprentissage.

Analyser le module, c'est aussi déterminer les objectifs prioritaires et les éléments essentiels afin de faire en sorte que le segment évalué rende compte de la qualité et de l'étendue du savoir de l'élève et de sa capacité à gérer ce savoir.

Le contenu à partir duquel les habiletés sont mises en oeuvre doit être ordonné, agencé et organisé. Le procédé qui a été développé permet de segmenter le contenu de l'instrument au moyen d'un tableau appelé *tableau-organisateur du contenu*. Ce tableau, pièce maîtresse de tout l'instrument est d'une grande importance dans la mesure où la deuxième partie «Question» et la troisième partie «Clé de correction et commentaires» dépendent de lui.

Les contenus notionnels composent la matière première à partir de laquelle sont créées et rédigées les tâches évaluatives. Le concept de domaine, d'origine

américaine "domain" (Hively 1974, et Baker, 1974), est utilisé pour décrire cet ensemble des éléments du contenu notionnel. Il ne doit pas être confondu avec la méthode dite *définition du domaine* utilisée pour classer les habiletés et les contenus d'un instrument d'évaluation sommative. Les objets du contenu notionnel (ou domaine) d'un instrument-type d'évaluation formative peuvent être regroupés en sous-domaines. C'est par le tableau-organisateur qu'il est possible de segmenter le domaine en sous-domaines. Dans notre exemple, le domaine est relatif aux événements de 1837-1838 et se divise en cinq sous-domaines: les querelles parlementaires, les 92 résolutions, les résolutions Russell, l'affrontement armé et le rapport Durham. Le travail de l'élève consiste à classer un énoncé selon qu'il se rapporte à l'un ou l'autre des événements. Ainsi les énoncés 4 et 9 sont relatifs aux 92 *résolutions*, tandis que les énoncés 2, 8 et 11 concernent le *rapport Durham*, etc.

L'originalité du tableau-organisateur est de structurer les objets du contenu en vue d'établir un profil de performance; à chaque sous-domaine correspond une note, un seuil de réussite et une indication quant à la rétroaction. C'est en comparant sa note au seuil de réussite que l'élève juge de sa performance. De plus, le tableau-organisateur, lorsqu'adapté en grille de réponses, fournit à l'élève un cadre d'analyse pour la gestion de ses connaissances et la mise en oeuvre des habiletés développées au cours de l'apprentissage. En effet, pour classer chaque énoncé, l'élève devra se questionner, observer, comparer, mettre en relation, discriminer, etc. et ce, en fonction des variables (sous-domaines) du cadre d'analyse.

Un grand avantage du tableau-organisateur du contenu est de faciliter,

pour chaque sous-domaine, la création d'un profil de performance. Ce profil de performance est l'élément-clé de la deuxième partie de l'instrument qu'on a appelé *Question*.

3.2 Le deuxième élément constitutif: la question

Par question, il faut entendre un terme générique désignant l'ensemble des tâches évaluatives. Cette deuxième partie de l'instrument est constituée de l'ensemble des tâches à exécuter et d'une grille de réponses qui intègre un profil de performance.

Dans le spécimen utilisé, la consigne indique à l'élève qu'il doit associer chacun des énoncés à un des événements de 1837-1838. Pour chaque dimension du tableau-organisateur ou sous-domaine, 2 ou 3 tâches évaluatives ont été précisées. Une préoccupation constante guide la confection des tâches. Elle concerne les contraintes de temps imposées par la densité du programme et une planification rigoureuse de celui-ci. Le temps consacré à l'évaluation doit être minimisé. Voilà pourquoi l'élève n'a qu'un numéro à écrire en guise de réponse. Il ne faut oublier que la passation est suivie d'une autre étape portant sur la correction et la rétroaction commentée. Tout en respectant ces contraintes, des efforts sont faits afin de varier la nature des tâches dans le but de maintenir l'intérêt de l'élève.

La mesure à interprétation critériée prend tout son sens lorsqu'elle sert à informer l'élève sur sa performance à une tâche ou un ensemble de tâches. Délimiter un domaine en plusieurs sous-domaines et attribuer à chacun un seuil de réussite permettra à l'élève de circonscrire ses points forts et ses points faibles. Le profil de performance est une méthode qui permet d'associer à

TABEAU 2.1

QUESTION

6B

4.2.1 EXPLIQUER LE DÉROULEMENT DES ÉVÉNEMENTS DE 1837-1838.

Le tableau de la feuille de réponses est divisé de façon à mettre en évidence 5 moments du déroulement des événements de 1837-1838:

- les querelles parlementaires
- les 92 résolutions
- les résolutions Russell
- l'affrontement armé
- le rapport Durham

Classe chaque énoncé à l'endroit approprié dans le tableau.

L'énoncé ne peut être mis qu'à un seul endroit.

1. L'utilisation du français dans les débats et les règlements de l'assemblée divisent anglophones et francophones du Bas-Canada.
2. Le gouvernement constate qu'une lutte acharnée oppose les francophones et les anglophones.
3. Le gouvernement de Londres, par l'intermédiaire du ministre des colonies, refuse de rendre le conseil législatif électif.
4. Les membres du Parti patriote dénoncent la mauvaise administration des terres et de la justice.
5. À Saint-Denis, dans la vallée du Richelieu, Nelson remporte la seule victoire des Patriotes.
6. Pour financer la construction des prisons, les députés du British Party proposent d'imposer une taxe sur la propriété du sol tandis que les députés du Parti canadien proposent d'imposer une taxe sur les produits importés.
7. À Saint-Charles, dans la vallée du Richelieu, les Patriotes subissent une sévère défaite.
8. Le gouverneur constate que la vallée du Saint-Laurent et des Grands-Lacs n'aurait pas dû être séparée en 1791.
9. Les membres les plus radicaux du Parti canadien réclament l'élection du conseil législatif, la responsabilité ministérielle, le contrôle des dépenses par les députés.
10. Le gouverneur se voit autorisé par le gouvernement de Londres à utiliser les fonds publics pour payer ses dépenses et ce, avec ou sans la permission des députés.
11. Pour faciliter l'assimilation des francophones par les anglophones, il est recommandé d'unir le Haut et le Bas-Canada. Il n'y aurait qu'une seule chambre d'assemblée.
12. Les Patriotes sont vaincus. Plus tard, certains d'entre eux seront pendus ou exilés en Australie.

...POUR FAIRE APPRENDRE...

| TABLEAU 2.2 | | 6B ₁ | | |
|---|--|-----------------|-----|---|
| FEUILLES DE RÉPONSES | | | | |
| 4.2.1 EXPLIQUER LE DÉROULEMENT DES ÉVÉNEMENTS DE 1837-1838. | | | | |
| | | N | S | C |
| Les querelles parlementaires | | /2 | 2/2 | A |
| Les 92 résolutions | | /2 | 2/2 | B |
| Les résolutions Russell | | /2 | 2/2 | C |
| L'affrontement armé | | /3 | 2/3 | D |
| Le rapport Durham | | /3 | 3/3 | E |

un domaine ou un sous-domaine un score, un seuil de réussite et une rétroaction. Pour chaque ensemble de tâches relatives à un sous-domaine, l'élève calculera lors de l'autocorrection sa note (N) et il comparera celle-ci à un seuil (S) déterminé. À chaque note (N) et à chaque seuil (S) correspond un commentaire (C).

3.3 Le troisième élément constitutif: la clé de correction et les commentaires

La fonction centrale de l'évaluation formative est de permettre la régulation des apprentissages. L'élève doit être mis en face de ses réussites et de ses erreurs. Pour ce faire, l'instrument poursuit deux buts: premièrement, fournir à l'élève, par autocorrection, une rétroaction informative sur sa performance; deuxièmement, fournir à l'élève une rétroaction analytique pour qu'il comprenne et corrige ses erreurs.

Après la passation de l'épreuve, l'élève reçoit une clé de correction qui l'informe sur la nature correcte ou fautive de ses réponses. La clé de correction (tableau 3) n'est qu'une réplique, cette fois avec les bonnes réponses, de la feuille de réponses de l'élève. Avec la clé de correction,

| TABLEAU 3 | | CLÉ DE CORRECTION ET COMMENTAIRES | |
|--|----------|-----------------------------------|---|
| 4.2.1 EXPLIQUER LE DÉROULEMENT DES ÉVÉNEMENTS DE 1837-1838. | | | |
| Utilise cette clé de correction pour vérifier tes réponses et calculer la note (N) obtenue. Si tu n'as pas atteint le seuil (S), lis le commentaire (C) approprié. | | | |
| | | S | C |
| Les querelles parlementaires | 1, 6 | 2/2 | A |
| Les 92 résolutions | 4, 9 | 2/2 | B |
| Les résolutions Russell | 3, 10 | 2/2 | C |
| L'affrontement armé | 5, 7, 12 | 2/3 | D |
| Le rapport Durham | 2, 8, 11 | 3/3 | E |
| <u>COMMENTAIRE A</u> | | | |
| Les énoncés 1 et 6 sont relatifs aux querelles parlementaires qui surviennent dans la chambre d'assemblée du Bas-Canada où les députés francophones sont majoritaires. Les députés anglophones et les députés francophones qui n'ont pas les mêmes intérêts et les mêmes objectifs se querellent continuellement. La bourgeoisie professionnelle qui représente le peuple à la chambre d'assemblée s'oppose aux idées économiques de la bourgeoisie d'affaires anglophone. Ces querelles à l'assemblée indiquent le mécontentement croissant des francophones et leurs demandes. | | | |
| <u>COMMENTAIRE B</u> | | | |
| Les 92 résolutions représentent les griefs et les demandes des Canadiens français. La revendication la plus importante concerne la responsabilité ministérielle. Les députés francophones majoritaires voulaient, en plus de voter les lois, être responsables de leur application. | | | |
| <u>COMMENTAIRE C</u> | | | |
| Le ministre Russell dit non aux demandes des Canadiens français. Il va même jusqu'à donner davantage de pouvoirs au gouverneur et ce, au détriment des Canadiens français. | | | |
| <u>COMMENTAIRE D</u> | | | |
| Pour certains Canadiens, la lutte armée est le seul moyen de faire valoir leurs droits et de provoquer les changements souhaités. | | | |
| <u>COMMENTAIRE E</u> | | | |
| Lord Durham est le nouveau gouverneur envoyé au Canada, après les luttes armées entre les patriotes et l'armée anglaise, pour faire un rapport au gouvernement britannique sur les événements survenus. Dans son rapport, Lord Durham porte des jugements très sévères sur les Canadiens français. Il propose l'union des deux Canadas pour assimiler les Canadiens français et confier le développement économique aux Anglophones. | | | |

l'élève vérifie chacune de ses réponses et fait le compte des bonnes réponses qu'il compare au seuil de réussite prescrit. Un seuil de réussite atteint indique que l'élève a acquis les connaissances et développ

des habiletés prescrites. Si le seuil n'est pas atteint, l'élève doit lire un commentaire (C) approprié qui l'informe sur la nature de ses erreurs. En favorisant l'autocorrection, on peut développer chez l'élève de

nouvelles attitudes face à ses apprentissages. Il y a quasi-unanimité chez les auteurs et les praticiens pour concevoir l'autocorrection comme un scénario qui permet à l'élève d'objectiver sa démarche d'apprentissage.

L'autocorrection, comme toute autre habileté, est objet d'apprentissage. L'élève doit lentement être tiré de sa dépendance en apprenant graduellement à s'autocorriger; en cela, comme dans tous le reste d'ailleurs, l'apport et le support du maître sont précieux puisqu'il lui revient de faire cheminer l'élève dans ce projet combien enrichissant qu'est l'autocorrection. L'expérience des enseignants nous enseigne qu'il est nécessaire, surtout au début, d'animer cette autocorrection et d'utiliser collectivement les commentaires qui servent de rétroaction. Le commentaire porte sur le contenu d'un sous-domaine. L'exemple utilisé montre que le commentaire A est relatif aux *querelles parlementaires*, le commentaire B aux *92 résolutions*, le commentaire C aux *résolutions Russell*, ainsi de suite.

Les instruments d'évaluation formative qui ont été développés à la Commission des écoles catholiques de Montréal en sciences humaines représentent un modèle parmi tant d'autres. Ces instruments ne sont pas une panacée et ne doivent pas être utilisés comme substituts aux activités d'apprentissage que nos élèves sont appelés à vivre. La mise à l'essai, la validation et l'analyse critique de ces instruments sont dues au travail incessant de toutes les enseignantes et de tous les enseignants.⁽²⁾ D'autres types d'instruments doivent être développés qui auront une facture différente et qui répondront à d'autres besoins. L'important étant pour nous, professionnelles et professionnels de l'enseignement, d'unir nos efforts pour aider nos élèves à faire les meilleurs apprentissages possibles. ♦

| Objectifs prescriptifs du programme d'études | Situation d'apprentissage | | Objectifs d'évaluation sommative |
|---|--|---|--|
| | Objectifs pédagogiques | Objectifs d'évaluation formative | |
| 4.2.1: Expliquer le déroulement des événements de 1837-1838. | Amener l'élève à: <ul style="list-style-type: none"> • identifier les groupes sociaux en présence; • préciser leurs revendications; • expliquer les causes de ces revendications; • relier des faits et gestes à ces revendications; • établir la chronologie de certains événements. | Instrument 6: L'élève doit être capable d'associer des énoncés à cinq moments du déroulement des événements de 1837-1838. Instrument 7: L'élève doit être capable de placer en ordre chronologique, sur une ligne de temps cinq moments de l'insurrection de 1837-1838: les querelles parlementaires, les 92 résolutions, les résolutions Russell, l'affrontement armé et le rapport Durham. | Définition du domaine: Dimension 10 Dimension 11 Dimension 12 |

| N | S | C | |
|----|-----|---|--|
| /2 | 2/2 | A | Ce profil de performance tiré de l'exemple (tableau 2.2) montre comment l'élève peut constater, par le profil de performance, qu'il est capable d'exécuter les tâches relatives à tel ou tel sous-domaine (seuil atteint) et qu'il n'est pas capable relativement à tel autre (seuil non atteint). |
| /2 | 2/2 | B | |
| /2 | 2/2 | C | |
| /2 | 2/3 | D | |
| /2 | 3/3 | E | |

NOTES:

⁽¹⁾ La conception et la mise à l'essai du modèle ont été faites dans le cadre du plan de redressement en éducation économique à la CECM. Pour connaître les détails de ce plan de redressement, on peut consulter OUELLET, Yolande. 1990. *La maîtrise de la pratique en éducation économique. Dimensions*. Vol. 11, n° 3-4. Avril-juin, pp. 8-10.

⁽²⁾ Pour un compte-rendu de l'expérience vécue en éducation économique, on peut consulter DUBUC, Lise, LONGPRÉ-LARUE, Micheline, LEBLANC, Pierrette, NONEZ, Marie-Antoinette, ROBERT, Laurent et THIBAUT, Richard. 1990. *La place de l'évaluation formative dans la maîtrise de la pratique. Dimensions*. Vol. 11, n° 3-4. Avril-juin, pp. 11-12.

Les sciences humaines d'un océan à l'autre

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

Christian Laville soulignait, dans un article relatif aux rapports des minorités avec l'histoire, que celles-ci se servent de l'histoire pour constituer leurs identités, pour assurer leur existence en y forgeant les définitions et les identifications nécessaires. "Les minorités, disait-il, font appel à l'Histoire parce que celle-ci procure, de manière commode, les symboles et les représentations nécessaires pour se resserrer et s'orienter".⁽¹⁾

Notre longue lutte d'affirmation et de libération nationale est remplie d'appels à l'histoire en ce sens. Il ne faut donc pas s'étonner de voir les Loyalistes faire la même chose, et les Juifs, et les Mowaks et ainsi de suite. Il est aussi intéressant de constater que cette utilisation de l'histoire est quelquefois parcellaire et ne présente

qu'une version ou interprétation des faits.

Pensons par exemple qu'il est difficile pour un Terre-Neuvien d'être sensible à la *théorie des peuples fondateurs*, souvent invoquée durant le débat sur l'accord du Lac Meech, lorsque le seul cours d'histoire inscrit au programme d'études des écoles secondaires de cette province commence à la confédération et s'intitule "Canadian/Newfoundland History from Confederation". En Saskatchewan, il n'y a pas de programme d'Histoire du Canada dans la maquette horaire du secondaire.

La même remarque peut être faite pour la géographie.

Au mois de février, lors d'une journée de consultation pour la commission de la Capitale nationale à Ottawa, à laquelle je participais, le tableau qui suit fut déposé.

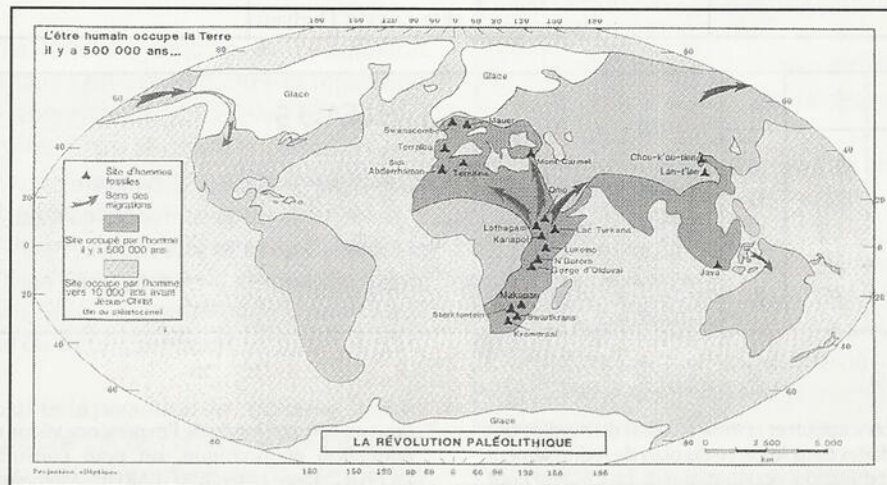
La comparaison des cours de sciences

humaines qui sont donnés dans les écoles secondaires des diverses provinces du Canada m'a personnellement beaucoup fait réfléchir. L'analyse rapide du tableau montre des choix très différents faits par les provinces dans ce domaine. Sans accorder plus d'importance qu'il ne faut aux cours de Sciences humaines (ou Social Studies) suivis par des générations d'élèves dans ces provinces, je me suis demandé si elle ne permettrait pas d'expliquer certaines différences de perceptions, certains comportements politiques et peut-être certaines attitudes particulièrement en périodes de crise? Je laisse au lecteur le plaisir de jeter un coup d'oeil et tirer ses propres conclusions... ♦

⁽¹⁾ Laville, Christian, "Minorités, compréhension mutuelle et usage de l'Histoire", Cahiers de Clio, #84 (1985).

Atlas d'histoire générale

Luce Deschênes Damian • Raymond Damian



2e SECONDAIRE
APPROUVÉ PAR LE M.E.Q.

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



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

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

LES SCIENCES HUMAINES D'UN OCÉAN À L'AUTRE

| PROVINCE \ NIVEAU | 8e ANNÉE SECONDAIRE II | 9e ANNÉE SECONDAIRE III | 10e ANNÉE SECONDAIRE IV | 11e ANNÉE SECONDAIRE V |
|-------------------|--|--|--|---|
| C.B. / Yukon | Our Diverse Heritage | The Growth of Nations | Nationhood and Economic Relationships | Contemporary Canada and World Affairs |
| Alberta / T.N.O. | • History and Geography in the Western Hemisphere (Alberta) | Economic Growth: Differing Perspectives (Alberta) | Canada in the Modern World | Growth of the Global Perspective: Development and Interaction of Nations |
| | • The Industrial World (T.N.O.) | The World Today (T.N.O.) | | |
| Saskatchewan | Individual in Society | Roots of Society | Social Organization (to be implemented in 1990 or 1991) | World Issues (to be implemented in 1991 or 1992) |
| Manitoba | People through the Ages | Canada Today | North America: A Geographic Perspective | Canada: Social and Political History |
| Ontario | • Building the Canadian Nation • World Geography | • Contemporary Canada • Living in a Changing World Canadian Geography | Courses listed under grade 9 may be given in grade 9 or 10 | • Civilizations 20th c. World History • American History • Law • Politics • Economics • Society: Challenge and Change • World Religions • Native Studies |
| Québec | Histoire générale | Géographie du Québec et du Canada | • Histoire du Québec et du Canada • Organisation géographique du Monde Contemporain (option) | • "Éducation économique" • "Le 20e siècle: histoire et civilisations" (option) |
| Nouveau-Brunswick | History and Geography of Canada (1830's to present) | Establishing of World View | Maritime Studies | World History |
| | Histoire générale | Initiation aux sciences sociales et études des Maritimes | Géographie du Canada | Histoire du Canada |
| Nouvelle-Écosse | Canadian History | Maritime Studies | • Canadian Studies (will likely be phased out) • Ancient / Medieval History • Geography of Asia • Environmental Geography | • History of Western Europe • 20th Century World • Canadian Geography |
| I.P.E. | • Canadian History 1814-1900 and Civics • World Geography | • Canadian History 1900 to the present • Maritime Studies | • Ancient / Medieval History | • Modern World Survey • Political Science |
| Terre-Neuve | World Cultures | • Canadian / Newfoundland History from Confederation • Canadian Geography | • Newfoundland Cultural Heritage • Canadian Issues | • Democracy • Canadian Economy • Canadian Law |

Les sciences humaines d'un océan Quarante façon de compter les ans⁽¹⁾

Nous abordons la dernière décennie du XXe siècle: bientôt l'an 2000. Cette magie des chiffres et du temps nous semble, à tort, universelle. Car notre planète ne tourne pas partout au même rythme puisqu'il y a au moins 40 calendriers différents de par le monde.

Ainsi, lorsque, le samedi 31 décembre 1999, vous arracherez la dernière page du calendrier pour contempler cet exceptionnel dimanche 1er janvier 2000 et que vous passerez ainsi du 31-12-99 au 01-01-00, cette magie des chiffres ne sera pas partagée par les musulmans qui seront en pleine année 1420, par les juifs qui vivront l'an de grâce 5761, sans parler des anciens Grecs qui en seraient à leur 694e olympiade.

Vous avez dit «Olympiade?» Et bien oui, tout le monde n'utilise pas la même base pour égrener le temps. Il y a la Lune: ainsi pour les musulmans, sans parler des Chinois qui viennent de fêter le Nouvel An lunaire, une année est égale à 12 cycles de notre astre nocturne. Ce qui signifie, dans ce cas, qu'un mois est égal à 29 jours, 12 heures, 44 minutes et 2,8 secondes.

Au-delà de leurs différences, ces calendriers sont tous très précis. Cela n'a pas toujours été le cas si l'on remonte au-delà de l'Antiquité. Les hommes des cavernes vivaient probablement au jour le jour. Leurs successeurs ont appris à évaluer le rythme des saisons, surtout après l'invention de l'agriculture.

Les Égyptiens savaient que le Nil allait

déborder lorsque Sirius se trouvait sur l'horizon à l'aube. D'ailleurs, les aborigènes d'Australie savent qu'il est temps de chasser les termites en se fondant sur une constellation australe par rapport à l'horizon, mais au crépuscule.

Les Sumériens et les Babyloniens, qui étaient de bons agriculteurs, avaient un excellent calendrier lunaire. Ce sont ces derniers qui ont d'ailleurs inventé la semaine, peut-être parce que le chiffre

problème se pose d'ailleurs avec le Nouvel An au beau milieu de l'hiver. Au Yémen, le jour débute lorsqu'il est possible de différencier une chèvre noire d'une blanche. Et le jour tombe «entre chien et loup».

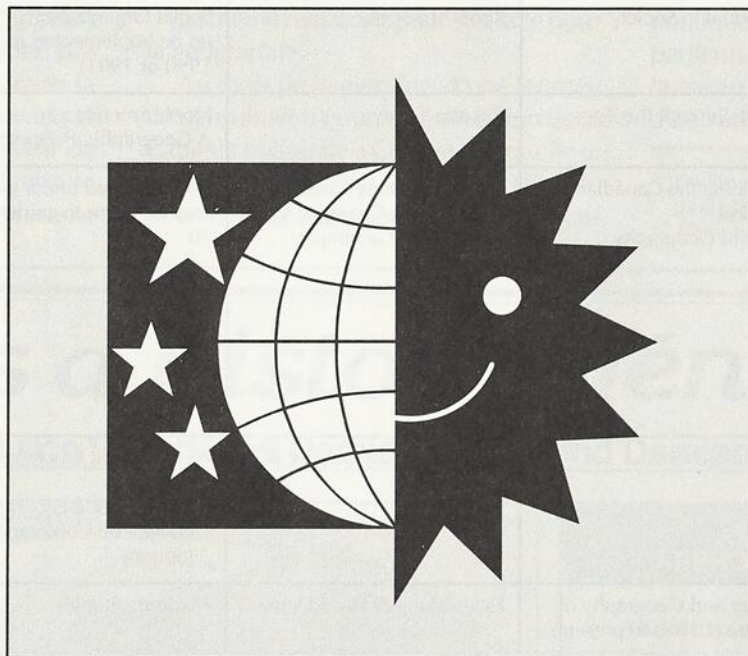
Il est vrai que le Nouvel An, même en Occident, n'a pas toujours été placé le 1er janvier et qu'avant la Révolution française il était placé au printemps. Les Français ont d'ailleurs eu droit pendant quelques années à un nouveau calendrier dont chaque semaine faisait une décade (dix jours) avec 12 mois de 30 jours. Quant aux cinq derniers jours de l'année, qui n'entraient pas dans ce cadre, ils étaient appelés «sans-culottides».

C'est Napoléon qui a rétabli le calendrier grégorien en 1805 — ce dernier, du nom du pape Grégoire XIII, avait succédé au calendrier julien qui avait tendance à se décaler. C'est ainsi qu'en octobre 1582 un décret papal a ordonné de passer directement au jeudi 4 au vendredi 15, pour rattraper le temps perdu... Ce qui provoqua de

nombreuses émeutes parmi ceux qui «ne voulaient pas perdre ainsi une partie de leur vie». ♦

sept était celui de la chance pour eux. À moins que ce ne fut parce qu'il permettait de diviser chaque lunaison en quatre parties égales. Plus tard, les Juifs ont réinventé la semaine en la fondant sur la création du monde.

Quant à la journée, si elle commence à 0 H — c'est-à-dire à minuit — pour nos contemporains, il serait difficile de dire ce qui justifie de séparer «hier» d'aujourd'hui en plein milieu de la nuit. Le même



⁽¹⁾ Article paru dans *La Presse* du 30 janvier 1990 (Presse Associée, New York).

Les deux cents ans de la désunion canadienne

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

Au moment où, poussée par les vents de l'après-Meech, la société québécoise songe, plus sérieusement qu'elle ne l'a jamais fait, à larguer les amarres de plus en plus ténues qui la retiennent au rivage confédéral et à appareiller vers le large, le parlementarisme canadien s'appête à franchir le cap de ses deux cents ans. Le fait est d'autant plus à souligner que la situation actuelle — l'existence de la Commission Bélanger-Campeau et du Comité de Keith Spicer et leur mission respective — s'apparente à celle qui régnait à l'époque.

À la fin de l'année 1790, en effet, le Parlement britannique cherche une réponse aux doléances des marchands anglais et des Loyalistes établis dans la *Province of Quebec*. Dans les premiers mois de l'année 1791, on tient la solution: le 10 juin, l'*Acte constitutionnel* reçoit la sanction royale. Son entrée en vigueur, le 26 décembre de la même année, inaugure l'ère parlementaire canadienne et consacre en même temps... la séparation du Canada.

J'entends d'ici les commentaires: «Tu y va pas avec le dos de la cuillère, mon gars! Voyons donc! Si ça de l'allure d'écrire des affaires de même! Pauvre Canada!»

Pas de panique, Jean-Baptiste! Je vais démontrer que mon hypothèse n'est pas aussi farfelue qu'on pourrait le croire.

Commençons par le commencement. À l'automne 1790, les jeux sont relativement clairs. Les Loyalistes, d'une part, réclament qu'on les traite comme des Anglais devraient l'être dans un pays anglais; d'autre part, les marchands britannique veulent la mise en place d'une Chambre d'assemblée qu'il est hors de question de laisser dominer par les

Canadiens de langue française. Ces derniers, pour leur part, tiennent à tout prix à sauvegarder les acquis que leur a concédés l'*Acte de Québec* de 1774. Le dilemme est complet; la seule solution qui puisse réussir à concilier les intérêts de tout ce beau monde, c'est la séparation. Le gouvernement métropolitain n'hésitera pas à l'adopter.

«Oui, mais l'histoire a continué!», me dira-t-on.

Mais oui, l'histoire a continué. Mais oui, les deux «partenaires» ont, par la suite, vécu pendant vingt-sept ans en *Union forcée*. Mais oui, ils ont ensuite cohabité pendant près de cent vingt-cinq autres années dans le respect plus ou moins strict des termes d'un contrat de nature présumée *confédérale*, mais qui, dans la réalité, légitimait la domination de l'un d'eux. Le fait toutefois que l'autre remets sérieusement en question son appartenance au couple, confirme que le mariage n'a vraiment jamais été consommé et que la séparation de 1790 a toujours, elle, persistée.

Et pan!

Bon, ça va! Ne nous énervons pas. C'est un peu court comme démonstration. Mais que voulez-vous? Je ne puis tout de même pas rédiger une thèse de doctorat en une page de revue; il faut bien que je fasse les coins un peu ronds, que je ne fasse pas le détail, quoi.

On avouera quand même que, dans un certain sens, la question que l'on se pose en 1790 et celle qui fait les manchettes aujourd'hui ont toutes les deux pour origine le refus d'une partie de la population de reconnaître la légitimité de l'autre. On m'affirmerait que les deux parties jouent respectivement, de nos jours, à peu près le même rôle qu'il y a deux siècles, que j'hésiterais à contredire mon interlocuteur...

De tout cela, il ne nous restera peut-être qu'une seule chose: le régime parlementaire qui constitue, disons-le, l'un des lots les plus intéressants de l'héritage britannique. Ne serait-ce que pour cette raison, il conviendrait de célébrer. ♦

CE QUI DONNE NAISSANCE À L'ACTE CONSTITUTIONNEL AINSI QU'À LA CHAMBRE D'ASSEMBLÉE...



AU BAS-CANADA (QUÉBEC), ANGLAIS ET FRANÇAIS S'AFFRONTENT DÈS LE DÉBUT...



DÈS LES DÉBUTS, LA PREMIÈRE CHICANE: LE DÉBAT SUR LES LANGUES.

(Illustration tirée de «La rébellion dans le Bas-Canada» Concours Lionel-Groulx (1987-1988, p. 21)

Par: Louise Desmarchais
Polyvalente d'Anjou

Remonter le temps

Si vous étiez au congrès de Saint-Hyacinthe, vous avez peut-être rencontré Jean-Guy Brisebois, un retraité de l'enseignement recyclé en agent de voyage. C'est un homme d'un grand dynamisme qui se spécialise dans l'organisation de voyages à caractère éducatif. Il aime entraîner les autres dans ses amours. Il m'a entraînée dans le Périgord, au Pays de l'Homme, et j'en suis tombée amoureuse... du Périgord.

C'est d'abord la curiosité qui m'a attirée dans cette région dont je ne connaissais que le nom. Au hasard des lectures et des rencontres avec le conseiller en voyage, j'ai découvert que ce séjour deviendrait pour moi un véritable ressourcement pour l'enseignement de la Préhistoire dans le programme de deuxième secondaire. Le but ultime de mon expédition devenait donc d'admirer de visu ce que je vois dans les livres depuis de nombreuses années.

Après avoir traversé la région géographiquement plate de la Beauce, on arrive dans une région beaucoup plus ondulée où on constate immédiatement un changement marqué dans la végétation et la constitution géologique du sol. N'étant pas spécialiste, c'est le Michelin vert qui m'apprend que la physionomie actuelle de la région remonte à l'ère quaternaire et que c'est à cette époque qu'ont été creusées les vallées de la Vézère et de la Dordogne autour desquelles se sont déroulées mes visites.

Sans vouloir expliquer toute la géologie du Périgord, il est important d'en dire quelques mots parce que le type de roches qu'on y retrouve a son importance dans ce qui va suivre.

C'est le calcaire qui domine. Un beau calcaire doré que l'on retrouve partout dans l'architecture, que ce soit pour la

construction des châteaux ou pour les maisons plus modestes. Le calcaire est une roche qui absorbe beaucoup d'eau et qui se dissout facilement sous l'action de cette eau. C'est ainsi que se sont formés les multiples grottes et gouffres qui font la richesse historique de la région. J'en ai donc visité plusieurs: Lascaux II, Font-de-Gaume, la Roque Saint-Christophe, Padirac, Montignac, les abris troglodytiques, les cluzeaux, etc.



C'est donc sur le bord de la Vézère que j'ai établi mes quartiers, au village nommé Les Eyzies-de-Tayac. Ma première visite fut pour le Musée national de la Préhistoire, érigé à même la falaise dans une ancienne forteresse du XIII^e siècle. On y est accueilli par la statue d'un homme primitif qui, de l'extérieur, semble monter la garde sur toute la vallée. La visite de ce musée est une excellente introduction à la Préhistoire. On y trouve de nombreux objets recueillis dans la région au cours des années. On

peut aussi y étudier des tableaux synoptiques, y examiner la technique de la taille de la pierre et, bien entendu, y faire la connaissance de l'abbé Breuil, qui, malgré qu'il soit mort depuis une trentaine d'années est encore présent dans tous les endroits que nous avons visités. Rappelons qu'il était un éminent spécialiste de la Préhistoire.

Je suis ensuite allée à Lascaux II. Évidemment on ne visite pas l'original, fermé depuis 1963. On visite une réplique exacte de ce site préhistorique, le plus important pour la qualité et la quantité de peintures rupestres qu'on y a découvertes.

La reproduction se trouve donc à quelques deux cents mètres de la grotte découverte en 1940. On y entre par groupes d'environ 50 personnes. La première salle est un petit musée dans lequel on nous donne les explications de base: circonstances de la découverte, maladie blanche et maladie verte qui ont entraîné la fermeture. On y expose aussi des objets archéologiques. Jusque-là rien qui ne sorte de l'ordinaire. C'est un peu plus loin, quand on rentre dans la reproduction de la salle des Taureaux que la magie se produit presque.

On ne peut que rendre hommage à tous les spécialistes qui ont travaillé à la copie scientifiquement exacte de l'original: architectes, géomètres, constructeurs, sculpteurs qui ont reproduit la grotte centimètres par centimètres. On ne peut s'empêcher d'envier Madame Monique Peytral et son équipe qui ont eu le privilège de recopier les peintures, comme les artistes de la Préhistoire les avaient faites.

On y voit donc les mêmes images que l'on voit dans les livres: les chevaux, les boeufs, les taureaux, etc. Et, en sortant de Lascaux II, on ne peut s'empêcher d'aller

jeter un coup d'oeil mélancolique à l'entrée de la vraie grotte, celle où on pourrait voir les "vrais".

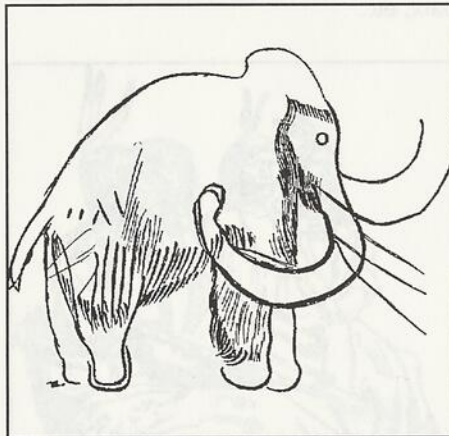
Il est agréable de compléter cette visite par un arrêt au Centre d'initiation à la Préhistoire du Thot à quelques kilomètres de Lascaux. C'est un excellent moyen d'ajouter quelques images à celles déjà accumulées. Ce centre présente un intérêt particulier pour les jeunes qui peuvent y voir, dans le parc qui l'entoure, des reproductions de campement, des animaux, dont un énorme mammouth qui surprendra même les plus blasés lorsqu'il commence à barrir. Ils seront ravis de voir les personnages, eux aussi animés, qui se préparent à le chasser. Dans ce parc, on voit aussi quelques animaux vivants, dont quelques chevaux de la race Prejwalski qui seraient de la même race que ceux peints dans les grottes.

Ce n'est que le lendemain que le miracle s'est produit. Tout a commencé vers 8 heures du matin, heure à laquelle il faut se rendre à Font-de-Gaume, si on veut être parmi les quelques 200 chanceux qui pourront y entrer ce jour-là. En effet, cette grotte, moins importante que Lascaux en dimension, recèle de trésors tout aussi beaux et ne les révèle qu'au compte-goutte. D'ailleurs le lendemain de ma visite, on devait la fermer pour une semaine pour la laisser se reposer et pour essayer de nettoyer les traces de bactéries qui collent aux parois.

Après une ascension de quelques centaines de mètres, nous rejoignons la guide qui nous amène à l'intérieur. Dès qu'on y entre, on a la sensation d'être dans un lieu de culte. Pas de lumière violente, rien que des éclairages ponctuels, que notre "guide-officiante" allume ou éteint selon les besoins et qu'elle complète avec une lampe de poche lorsqu'elle veut

pointer quelques dessins plus intéressants. Déjà, on est loin de l'atmosphère touristique de Lascaux II.

À certains moments, il faut se pencher. Toujours il faut faire TRÈS attention de ne rien toucher. Personne ne parle, sauf la guide dont la voie vibre d'émotion lors des descriptions qu'elle nous fait. Et encore une fois, on voit une multitude de peintures plus belles les unes que les autres. Des



chevaux (les mêmes qu'hier au Thot), des rennes, des mammouths, etc. Notre guide nous aide à voir la disposition des dessins, nous aide à comprendre que ces dessins n'ont pas été fait au hasard et qu'ils correspondent à un plan d'ensemble. Comment peut-on penser que les humains de la Préhistoire pouvaient manquer d'intelligence? Le point culminant de cette visite est la description et l'observation d'une scène hautement émotive dans laquelle un cerf lèche le front d'une biche. Cette grotte est un sanctuaire et la guide qui me l'a fait visiter la considère ainsi et transmet des émotions très vives aux touristes qui la visitent. À la sortie, personne ne parlait, les visiteurs semblaient sortir d'une cérémonie religieuse.

La réalité a bien vite repris le dessus et j'ai ensuite visité la Roche Saint-Christophe, une falaise de près d'un kilomètre de longueur, qui sur 5 étages, regorge d'une centaine d'habitations creusées à même le roc et qui, selon les recherches, auraient été habitées il y a 20 000 ans. Cet abri a aussi servi de fondation à un fort utilisé au Moyen-Âge. Ce fort a cependant été rasé au XVIe siècle.

Je pourrais ensuite vous parler du site de la Madeleine (magdalénien), de l'abri de Cro-Magnon, du gouffre de Montignac où on voit les lits que se faisaient les ours durant l'hiver, de celui de Padirac où on se promène en bateau. Je pourrais aussi vous parler, dans un autre ordre d'idée de ma visite à Rocamadour, de mon arrêt à Saint-Émilion, de la cave à vin où j'ai couché, des magnifiques randonnées en canot sur la Dordogne ou encore de ma rencontre manquée avec Cyrano. Je pourrais aussi vous parler des délices culinaires du Périgord: foie d'oie, confits et magrets de canard, pommes sarladaises, gâteau aux noix.

Je préfère ne pas trop en dire et vous laisser le plaisir de découvrir toutes ces merveilles par vous-mêmes. Un jour, peut-être?... Seul, ou avec un groupe d'élèves? ♦

Ce que les Mohawks apprennent à l'école

Par Louise Tremblay
Docteur en anthropologie

N.D.L.R.

Le texte suivant a été publié dans l'édition du 1er décembre 1990 de la revue l'ACTUALITÉ. Nous le reproduisons avec l'autorisation des éditeurs, que nous remercions. L'illustration a été choisie par TRACES.

L'histoire du Canada, revue et corrigée par les Mohawks, diffère sensiblement de celle enseignée dans les écoles publiques du Québec. C'est ce que révèle un examen de *Seven Generations*, le manuel d'histoire des élèves de secondaire I; II et III de la Survival School de Kahnawake. Plus de 50% des jeunes de la réserve fréquentent cette école et ce livre, écrit en 1980 par David Blanchard, un jésuite anthropologue américain, est leur principal manuel d'histoire.

Dès l'introduction, on apprend qu'en octobre 1979, un jeune de Kahnawake a été «brutalement assassiné par un agent de la police provinciale». (p. IX)

Plus loin, citant un vieux manuscrit non daté où un auteur anonyme affirme que «les Indiens sont des animaux», on explique aux étudiants que «l'attitude des premiers colons envers les autochtones se résume à ce point de vue». (p. 16)

Bien qu'on y soutienne qu'«à la différence de la société autochtone nord-américaine, la société européenne du 15e et 16e siècle était remplie de violence» (p. 109), on y exalte quand même la mythologie guerrière: «Chaque guerrier mohawk valait sept soldats français.» (p. 149) Parmi les nombreuses guerres des Iroquois — contre les Algonquins, les Hurons, les Montagnais, les Mohicans, les Illinois, les amis, les Français, etc. — on ne trouve pas un conflit dont ils admettent même une part de responsabilité.

Dans certains cas, la précision historique y gagne. Par exemple, on peut

Ou comment fabriquer un Warrior!

lire que les Indiens amenés en France par Jacques Cartier ont été «kidnappés». Ce qui est tout à fait exact, confirme Marcel Trudel, doyen des historiens du manuel sont essentiellement fourbes, traîtres et machiavéliques, même envers leurs alliés: «la cupidité et la lâcheté des Français a entraîné la destruction des Montagnais et des Hurons.» (p. 142) Champlain aurait ainsi «introduit en Amérique du Nord la guerre d'extermination». Frontenac «ordonné le meurtre» d'une délégation de paix, etc.



Le livre s'intéresse à l'origine du peuplement de l'Amérique. Une hypothèse, celle de l'«évolution séparée», est présentée comme plausible. Selon celle-ci, les Indiens d'Amérique ont évolué seuls, sans lien commun avec les autres races humaines. Si l'hypothèse n'est pas prouvée (N.D.L.R.: et même contraire aux données anthropologiques connues), c'est peut-être simplement parce que «les seuls qui ont le temps ou l'argent pour ces recherches sont les Euro-Américains». (p. 38) C'est aussi de cette hypothèse que s'est inspiré le père idéologique du mouvement Warrior, Louis Hall, pour échafauder une

théorie raciste qui soutient que les Blancs ont des poils sur la poitrine parce qu'ils descendent de l'union de Caïn avec des singes (*Rebuilding the Iroquois Confederacy*).

«*Seven Generations* n'est pas un livre raciste, dit Alex McComber, le directeur de l'école. C'est tout simplement écrit d'un point de vue mohawk. Il est normal que différents récits historiques témoignent de différents points de vue.»

Le débat sur l'objectivité de l'histoire n'est pas nouveau et fait rage dans de nombreux pays où des minorités tentent de prendre en main leur éducation. Doit-on enseigner la même histoire aux enfants des ghettos noirs de New York qu'aux autres Américains? Enseigner une histoire «noire» aux Jamaïcains de Londres?

Critiquer les tentatives des minorités de promouvoir leur vision de l'histoire, c'est, selon M. McComber, «un point de vue de culture dominante».

Au ministère de l'Éducation du Québec, les manuels ont pourtant été épurés des propos désobligeants envers les autochtones. La révision, entreprise en 1979 par la Direction des ressources didactiques, a été complétée vers 1985. «Non seulement la discrimination envers les Amérindiens a-t-elle complètement disparu, dit Claude Despins, coordonnateur de l'évaluation, mais leur culture est aussi mise en valeur.»

«J'ai lu les manuels améliorés du ministère de l'Éducation, dit M. McComber. L'orthographe de nos noms est correcte, les dates aussi, mais ce sont des changements de pure forme qui ne s'attaquent pas au fond de l'histoire. Notre but n'est pas d'enseigner l'histoire pour l'histoire, mais de développer le nationalisme.» ♦

ncs
rils
des
ad-

re
ur
rit
al
nt

re
de
nt
ir-
ds
ix
re

de
t,
e

i
s
s
n
s
i
s
it
-
e

i
t
s
t
e

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