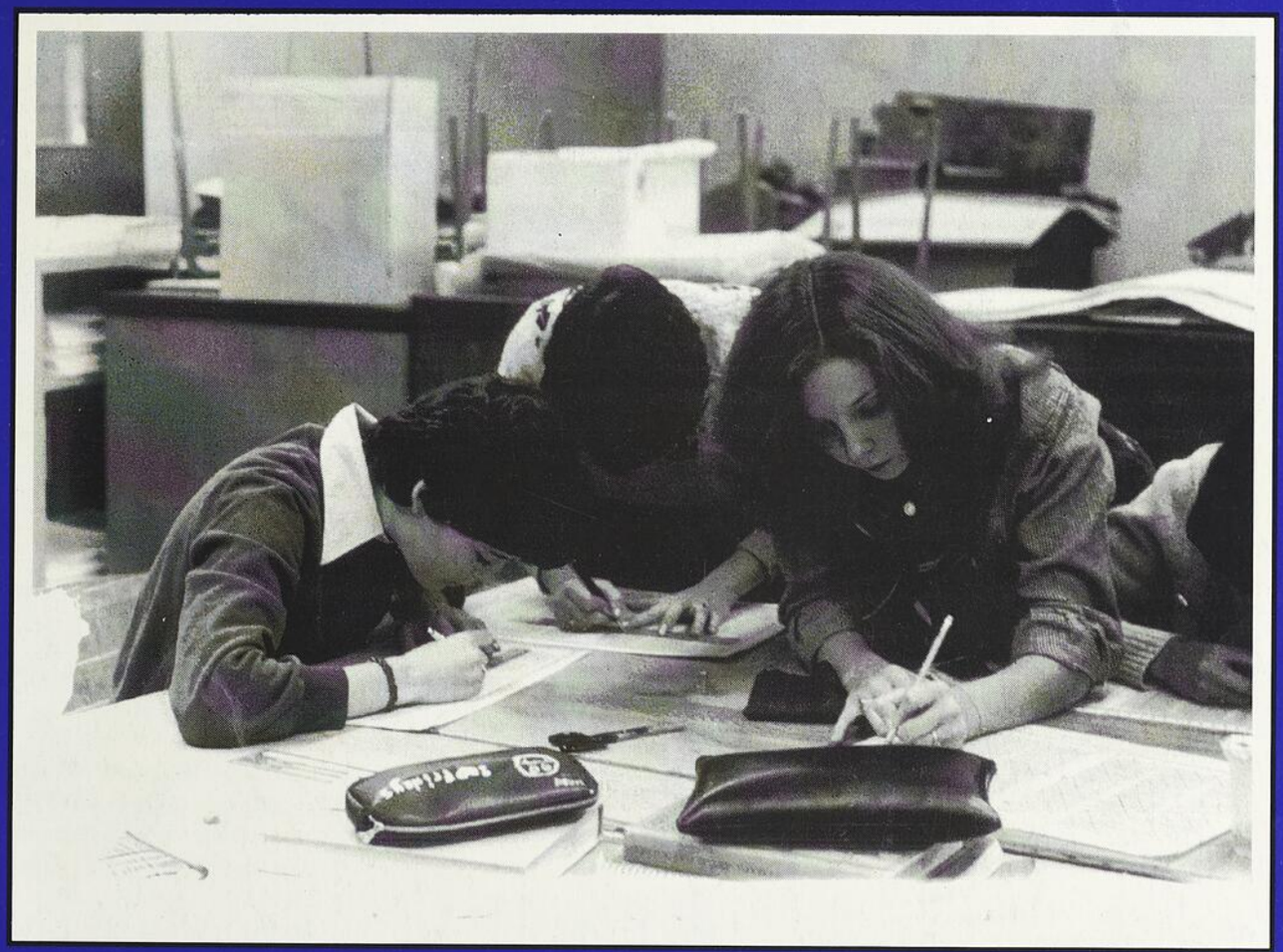
PER
-339

TRACES

Volume 30, N° 5 / Décembre 1992 ISSN 0225-9710



LA MOTIVATION
p. 19

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

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

Direction de la revue
Jean-Claude Richard (514) 596-6179

Comité de rédaction
Gilles Berger
Jacques Décarie
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard
Pierre Carle

Conception graphique et correction d'épreuves
Jean-Claude Richard
Suzanne 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.
— Envoi de publication
— Date de parution: décembre 1992
— 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$, TPS en sus.

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:
LA MOTIVATION
BANQUE DE PHOTOGRAPHIES
SERVICE DES COMMUNICATIONS, CECM

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

- La SPHQ:
  ...éditorial
  ...débats
  ...écho du primaire
  ...écho du secondaire
  ...écho du collégial
  ...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. ◆

VOLUME 30, N° 5 DÉCEMBRE 1992

SOMMAIRE

LA SPHQ

ÉDITORIAL
ÉCHO DU PRIMAIRE
ÉCHO DU SECONDAIRE
ÉCHO DU COLLÉGIAL
SOUVENIRS

- **Que d'anniversaires!** 2
- **Du rêve à la réalité** 3
- **Au M.E.Q., quoi de nouveau?** 4
- **Clio au collège** 5
- **Trente ans déjà…** 6

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT
DIDACTIQUE

MOYENS
D'ENSEIGNEMENT
DOCUMENT

- **Héritage de la pensée grecque** 8
- **Développer des habiletés** 16
- **Croyances, attentes et motivation** 19
- **Voyage en Nouvelle-France** 31
- **Les femmes dans la civilisation occidentale** 37

L'HISTOIRE

DÉBAT
LES GRANDS
ANNIVERSAIRES
J'AI LU
PASSIONS OBSCURES

- **«Qu'ossa donne?»** 43
- **Il y a 50 ans: la conscription** 45
- **Soleil noir** 46
- **Entrer dans l'histoire ou la légende** 48

Que d'anniversaires!

par: **Lise Pothier**
Présidente - SPHQ

L'année 1992 a été une année faste pour l'histoire. Soulignons particulièrement trois événements, en plus du 30e anniversaire de la fondation de la Société des Professeurs d'histoire du Québec: le Bicentenaire des Institutions Parlementaires, le 350e anniversaire de Montréal, le 500e anniversaire de la découverte de l'Amérique. Les deux premiers événements ont donné lieu à une multitude de manifestations historiques auxquelles la population du Québec a été conviée. Des productions sonores, audio-visuelles et des ouvrages historiques ont été publiés, comblant une lacune importante dans la documentation. Puissent les professeurs d'histoire en profiter! Le concours «Montréal, 350 ans de vie française en Amérique» a su intéresser les professeurs et leurs élèves. Tant mieux. Loin de moi la pensée d'oublier l'anniversaire des 500 ans de la découverte de l'Amérique avec la panoplie de productions historiques qui l'a accompagné.

La SPHQ a souligné son 30e anniversaire lors du banquet de son dernier congrès où furent **invités les membres du premier conseil d'administration** ainsi que tous ses **présidents et présidentes**: une façon pour la Société de marquer sa reconnaissance et de souligner l'engagement de ces précurseurs à la promotion de l'histoire. La Société est heureuse d'annoncer que ses **archives** sont conservées à l'Université Laval à Québec. Le traitement est déjà commencé: un index numérique en facilitera la consultation ultérieure par les chercheurs.

La Société a été présente auprès des comités mis sur pied par l'Assemblée nationale du Québec pour produire divers documents écrits et audio-visuels sur la démocratie, dans le cadre du **Bicentenaire des Institutions Parlementaires**. Ce matériel a été présenté au congrès en novembre. Je me dois de souligner la participation de Louise Hallé aux divers stades de la fabrication de ces documents pour le primaire.

L'année 1991-1992 a été une année exceptionnelle pour l'histoire, surtout à Montréal. La célébration du 350e anniversaire de la fondation de la métropole a donné lieu à de nombreuses manifestations auxquelles la SPHQ a été associée. La SPHQ a surtout travaillé en concertation avec divers organismes montréalais qui s'intéressent à l'histoire.

La Fondation Lionel-Groulx occupe une place à part parmi ces organismes, car les traditions de collaboration entre elle et la SPHQ sont bien implantées, grâce surtout au concours de la SPHQ, le concours «Lionel-Groulx». Durant l'année qui vient de s'écouler, la Fondation a enclenché trois initiatives auxquelles la SPHQ a participé: le **concours** franco-québécois pour célébrer «Montréal, 350 ans de vie française en Amérique», l'**hommage** aux Ordres fondateurs de Montréal et les **mini-colloques** sur l'enseignement de l'histoire.

La SPHQ n'a pas tenu son **concours** d'histoire «Lionel Groulx»; elle l'a suspendu pour un an, apportant plutôt son concours à une initiative plus vaste, franco-québécoise (se tenant sensiblement en même temps en France et au Québec, sur les mêmes thèmes).

La réponse des jeunes a été impressionnante: 5428 inscriptions au Québec, plus de 1800 en France! Au Québec, toutes les régions sont représentées, tous les niveaux d'enseignement. Cent gagnants ont été proclamés le 28 mai 1992 dans le Hall d'Honneur de l'Hôtel de Ville de Montréal et douze lauréats ont mérité un séjour de quinze jours en France, sur les traces des premiers montréalais. Plusieurs travaux primés ont été exposés les 13-14-15 novembre 1992 au Musée Pointe-à-Callière à Montréal. La SPHQ a manifesté un engagement sans conteste dans ce concours; sa présidente assumait la responsabilité de l'organisation. Plusieurs membres y ont participé avec leurs élèves, utilisant cet outil exceptionnel pour développer l'intérêt pour l'histoire.

L'an prochain, la SPHQ **relance le concours Lionel-Groulx** en collaboration avec la Fondation Lionel-Groulx. Il sera ouvert aux élèves de **2-3-4-5e secondaire** et le thème sera **«1929-1939, la décennie de la crise»**. Un atelier a été prévu à cet effet au dernier congrès.

L'**Hommage aux Ordres Fondateurs** a été organisé par un collectif de cinq organismes réunis à la Fondation Lionel-Groulx: outre la Fondation, la Société St-Jean-Baptiste de Montréal, la Société Historique de Montréal, la Ligue d'Action nationale et la Société des professeurs d'histoire ont coordonné leurs efforts. La SPHQ a rendu hommage aux Jésuites qui recevaient au Gésu. Un **hommage public** a été rendu aux Ordres Fondateurs le 16 septembre 1992, à l'Université de Montréal, dans l'amphithéâtre principal; la SPHQ a participé à l'organisation de cette soirée. Enfin, la Ville de Montréal a offert un **dîner d'honneur** pour souligner l'apport des Ordres Fondateurs à l'histoire de la ville le 24 septembre 1992; la SPHQ a participé aux agapes.

Plusieurs membres de la SPHQ ont participé à deux **mini-colloques** organisés par la Fondation Lionel-Groulx sur l'enseignement de l'histoire au primaire, au secondaire, au collégial ainsi que sur la formation des maîtres, les 24 août et 15 octobre 1992. Ces mini-colloques se tenaient à la fondation Lionel-Groulx et étaient présidés par le directeur-général Jean-Marc Léger.

La Société Historique de Montréal

La SHPQ a agi en concertation avec la SHM tout au long de l'année. Madame Lise Cadotte, sa présidente, a siégé sur le jury national pour l'évaluation des travaux du concours «Montréal, 350 ans de vie française en Amérique». La Société historique de Montréal a invité les douze lauréats à venir présenter leurs travaux, ainsi que leurs impressions de voyage en France, à son assemblée du 27 octobre dernier. Sept lauréats s'y sont présentés. Madame Cadotte a accepté de donner un atelier à notre congrès sur la Société Historique de Montréal.

La Société St-Jean-Baptiste de Montréal

La SSJB a organisé le 20 février dernier une **réunion sur l'enseignement de l'histoire**; deux invités spéciaux s'y sont retrouvés, soit Marius Langlois du Ministère de l'éducation du Québec et la présidente de la SPHQ. Après les deux exposés, une discussion s'engagea. La SSJB a décidé de créer un nouveau **prix d'encouragement** pour les élèves de 4e secondaire de son territoire: elle honore celui ou celle qui a obtenu la meilleure note à l'examen du ministère.

La célébration du 500e anniversaire de la découverte de l'Amérique a été soulignée au congrès de novembre dernier.

Enfin, il faut se le répéter, la **promotion de l'enseignement de l'histoire n'est jamais finie**. Nous ne devons jamais nous arrêter dans notre tâche. **Les acquis sont sans cesse remis en question**. La **vigilance** s'impose. La commission parlementaire sur l'avenir des cégeps siège présentement; quel avenir y sera réservé à l'histoire? Pour le secondaire, le ministère de l'éducation a annoncé la prolongation du régime transitoire de sanction des études pour deux ans; qu'adviendra-t-il ensuite? La revision du programme des sciences humaines au primaire 2e cycle est en cours; qu'adviendra-t-il de la place qu'on réservera à l'histoire? Comment sera assurée la future formation des maîtres?

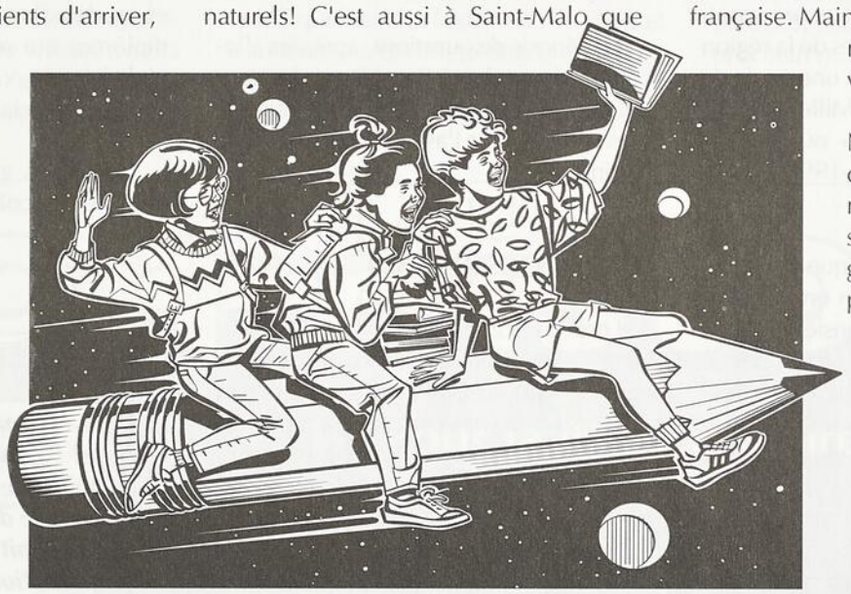
Une concertation est à développer et à entretenir entre nous et avec les autres organismes qui manifestent de l'intérêt pour l'histoire et son enseignement. ♦

Du rêve à la réalité

par: **Louise Hallé**
C.S. des Chutes-de-la-Chaudière

N.D.L.R.
Du 5 au 13 juillet 1992, l'auteure avait la joie de partir vers l'Europe avec quelques élèves de 5e année. Voici un extrait des impressions des élèves après les mois de vacances.

Le 5 juillet dernier, nous nous envolions vers la France. Enfin, le voyage rêvé et préparé depuis septembre 1991 était maintenant réalité. Nous allions découvrir le pays de nos ancêtres. Nous pourrions enfin vérifier les ressemblances et les différences que nous avions imaginées. À peine quelques heures d'avion nous séparaient du vieux continent. Nous étions impatients d'arriver, mais nous avons mieux compris quel courage et quelle patience il avait fallu aux premiers Français pour traverser l'Atlantique. Pendant des semaines, ils affrontaient l'océan en espérant commencer une nouvelle vie dans un nouveau monde. Notre traversée fut certainement plus rapide, plus sécuritaire et plus confortable!



Dès notre descente de l'avion, le guide et le conducteur de l'autocar nous attendaient pour nous conduire vers Rouen. La visite des cathédrales et les leçons d'histoire nous ont vite permis de comprendre que nous allions vivre dans un pays beaucoup plus ancien que le Québec.

Notre plus belle journée fut sans aucun doute celle de la rencontre de nos correspondants. L'accueil que nous avons reçu a été formidable. Nous avons mangé à la cantine, nous sommes allés chez monsieur le maire et lorsque nous sommes revenus à notre hôtel, nous avons admiré les paysages de la Normandie. La plupart des maisons avaient un joli toit de chaume. À plusieurs endroits, une clôture de pierre entourait les habitations et les bâtiments de ferme.

Nous nous sommes aussi rendus au Mont Saint-Michel, c'est fou combien il y avait de touristes. À Honfleur, nous avons vu une plaque rappelant le lieu d'où Champlain est parti pour venir en Amérique. Nous nous sommes promenés sur les remparts à Saint-Malo. Nous savons pourquoi on dit que Québec a des remparts naturels! C'est aussi à Saint-Malo que nous nous sommes baignés dans l'océan. Quel bel après-midi nous avons passé! Arromanche nous a épatés avec son Musée du débarquement. Nous avons marché dans le cimetière de Bernières. Environ 2500 Canadiens y sont enterrés. Ils sont morts à la guerre 39-45 pour défendre la France. La plupart des soldats avaient à peine 20 ans. C'était un moment triste.

Puis, nous sommes revenus vers Paris. Nous y avons passé trois jours. Nous prenions le Métro pour nous déplacer. La tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Musée du Louvre, la promenade en bateau-mouche et même la visite des égouts de Paris nous ont appris beaucoup.

Malheureusement, il a fallu reprendre l'avion et revenir au Québec. Maintenant, quand nous allons dans le vieux Québec, nous voyons la ville avec des yeux nouveaux. Les maisons, les rues étroites et même l'ambiance qui y règne nous rappellent la France. Avant notre voyage, nous avions appris que Québec était une ville unique, marquée par la présence française. Maintenant, nous comprenons réellement tout ce que cela veut dire.

Nous pensons souvent à cette belle expérience qui nous a fait travailler fort et surtout qui nous a donné le goût de connaître encore plus notre histoire. ◆

Au M.E.Q., quoi de nouveau?

Par: **Jacques Décarie**
Trésorier - SPHQ

Les enseignants et conseillers pédagogiques de toutes les disciplines de sciences humaines du secondaire des commissions scolaires de la région Laval-Laurentides-Lanaudière participent depuis quelques années déjà à un mouvement de développement coopératif.

Cette mise en commun des ressources en sciences humaines est axée sur la planification pédagogique et la fabrication d'outils d'évaluation tant formative que sommative.

Le 9 octobre dernier, tous les enseignants de sciences humaines de la région des 3 L étaient convoqués à une école de la Commission scolaire des Mille-Îles pour participer à un «colloque» où les productions de l'année 1991-1992 étaient présentées.

De plus, madame Monique Brunelle, responsable de l'évaluation en sciences humaines au M.E.Q., et monsieur Marius Langlois, responsable des programmes de sciences humaines, adressaient la parole à l'ensemble des participants. Voici donc quelques «échos» qui ont le plus fait réagir l'auditoire.

LE RÉGIME TRANSITOIRE

D'abord ce qui était à l'époque (9 octobre) officieux mais est maintenant (9 novembre) officiel: le régime transitoire de sanction des études est prolongé jusqu'en 1995. Application concrète de la mesure: le cours d'Histoire 414 demeure la seule matière des sciences humaines dont la réussite est obligatoire pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, au moins jusqu'en 1995.

LES GROS CHANTIERS AU M.E.Q.

Il y a, semble-t-il, au moins deux «...gros chantiers...» au M.E.Q. (et rappellez-vous que ce «colloque» a eu lieu avant la démission du Ministre de l'Éducation, monsieur Michel Pagé):

- d'abord l'arrimage entre la formation des adultes et la formation des jeunes du point de vue contenu;
- ensuite, et je cite: «...l'assouplissement des programmes en général...».

La période de questions, après les allocutions de madame Brunelle et de monsieur Langlois, ne permit pas de préciser le sens vertical ni de l'assouplissement ni de l'arrimage.

LE COURS HISTOIRE 534

Lors de son intervention, monsieur Langlois invita également les enseignants du cours Histoire 534 à venir lui faire part de leurs «expériences» d'adaptation à ce cours. Même si rien ne l'y obligeait, monsieur Langlois ne parla pas des efforts des membres de la SPHQ, surtout ceux de Grégoire Goulet, dans la promotion de ce cours, des tentatives de réalisation du programme tel que conçu et de sa transformation depuis sa mise en vigueur. Il me semble évident, et ceci est la partie éditoriale de mes «échos», que la Direction des programmes se cherche encore dans ce cours, malgré toutes les offres de service dont elle a pu bénéficier de la part de la SPHQ. Il faudrait relire les articles de Grégoire Goulet dans **TRACES** pour constater son travail dans ce dossier.

AUTRES NOUVELLES

Parmi les autres «nouvelles» lancées à ce «colloque»: «l'annonce» que le programme de Géographie 314 sera modifié et qu'il ne serait peut-être plus l'objet d'un examen de certification émanant du M.E.Q. Murmures dans la salle à ce moment.

Enfin, on étudierait au ministère, la possibilité de scinder en deux la diplômation au secondaire, un premier diplôme viendrait après la 3e secondaire et un deuxième après la 5e secondaire, diplômes qui refléteraient une nouvelle réalité des deux cycles d'enseignement de l'ordre secondaire.

C'était les grandes lignes des échos issus de ce «colloque» des 3 L. ◆

«La démarche pédagogique est l'activité de l'enseignant qui guide l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Elle se définit comme étant l'organisation dynamique des interventions de l'enseignant afin de favoriser la relation d'apprentissage entre l'élève et l'objet d'étude.»

MEQ
L'enseignement
l'apprentissage, etc.

Clio au collège

Par: **Jacques Pincince**
Conseiller au collégial - SPHQ

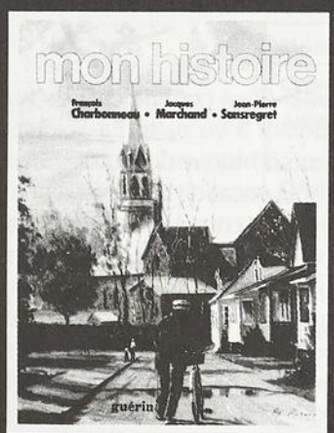
Le 9 et le 10 juin 1992 se tenait, au cégep Édouard-Montpetit de Longueuil, le colloque de la coordination provinciale d'histoire au collégial intitulé: **Clio au cégep: défis et prospectives**. Regroupant plus d'une centaine de professeurs du collégial ainsi qu'une dizaine de professeurs universitaires, l'événement remporta, selon toute évidence, un franc succès. Remercions et félicitons particulièrement M. Bernard Dionne, coordonnateur du colloque, M. Pierre Belleau, Mme Louise Lecour et Mme Danielle Nepveu pour leur excellent travail. Les ateliers de contenu, portant sur le nouveau cours «Histoire de la civilisation occidentale», animés par des universitaires, furent variés et enrichissants. On y traita des diverses périodes historiques comme de certains pays, dont les États-Unis et l'Allemagne, et de certains thèmes comme le rôle de la femme, le libéralisme et l'esclavage.

Les ateliers pédagogiques couvrirent certains aspects allant des volumes publiés ou en voie de publication aux outils pédagogiques comme les tableaux-synthèse et des jeux de simulation, en passant par l'approche centriste.

Finalement, deux tables rondes portant spécifiquement sur le contenu du cours et les attentes et les défis pédagogiques donnèrent lieu à des débats colorés et informatifs. **TRACES** publie dans le présent numéro, les communications que Philippe Constantineau et Johanne Daigle, respectivement du Collège Militaire Royal de Saint-Jean et de l'Université Laval, ont présentées au colloque. Tous les membres pourront ainsi se faire une idée de la hauteur des débats.

Rappelons aux membres du collégial que lors du congrès de la SPHQ, en novembre 1992, un pré-congrès du collégial a été tenu et a réuni les intervenants du milieu. Il sera possible à celles et ceux qui n'ont pas assisté au congrès de partager les préoccupations des participants dans le prochain numéro de la revue. ◆

mon histoire



Pour la 4e secondaire

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

LES 7 MODULES:
Module 1 — L'Empire français d'Amérique Module 2 — La société canadienne sous le Régime français
Module 3 — La Conquête et les débuts du Régime britannique Module 4 — Les débuts du parlementarisme
Module 5 — Le Québec et la Confédération Module 6 — Le développement industriel
Module 7 — Le Québec contemporain (1939 à nos jours)

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

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



Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.:(514) 842-3481
Téléc.: (514) 842-4923

- CAHIER — 2-7601-1507-0
- CORRIGÉ DU CAHIER — 2-7601-2110-0
- GUIDE — 2-7601-1487-2
- MANUEL — 2-7601-1390-6

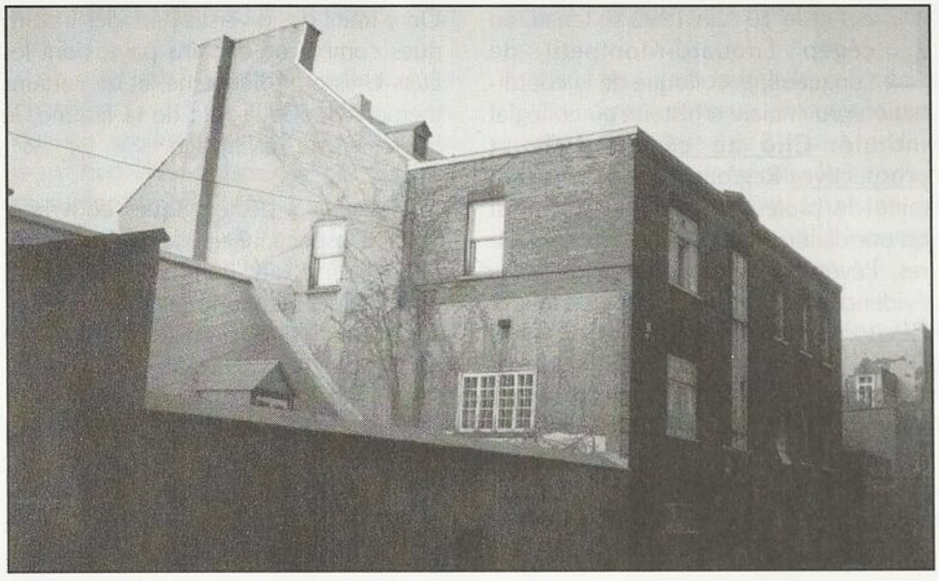
APPROUVÉ PAR LE M.É.Q.

Trente ans déjà...

Par: **Jean-Vianney Simard**
Nouveau président - SPHQ

Lorsque, en juin dernier, j'ai vu le Collège universitaire Garneau tomber sous le pic des démolisseurs, je n'ai pu faire autrement que penser à certains événements qui s'étaient déroulés dans cette vieille bâtisse du 2, rue de l'Université, dans le Vieux Québec, juste en face de l'ancienne Faculté des Arts de l'Université Laval et à côté de l'ancienne Faculté des Lettres.

Je savais, comme beaucoup de gens à Québec, que c'est là que la Faculté des Sciences sociales a été fondée à la fin des années 1930. Mais je savais surtout que, le 20 octobre 1962, c'était un samedi après-midi, cette vieille bâtisse avait été le berceau de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Je m'en souviens bien parce que j'y étais et y ai participé.



Collège universitaire Garneau

Je me souviens que j'étais là parce que le directeur de l'Institut d'Histoire, qui était notre professeur d'Histoire de la Nouvelle-France, monsieur Marcel Trudel, avait invité ses étudiants à venir à une réunion qui, disait-il, serait «historique». Ce jour-là, des professeurs d'histoire du cours classique, des Écoles normales, des Écoles secondaires publiques et des Universités et, bien sûr, quelques étudiants en Histoire de l'Université Laval, une soixantaine de personnes au total, se retrouvèrent pour fonder une organisation qui aurait un double but: «tenir les membres au fait du mouvement de la science historique et aider à l'amélioration des techniques de l'enseignement»[1].

Je me souviens un peu du déroulement de cette première assemblée générale. C'est monsieur Trudel qui présida la réunion. Puis un autre professeur de l'Université Laval, monsieur Claude Galarneau, vint nous parler des buts que devrait se fixer notre organisation, des activités qu'elle devrait animer, en se servant, dans les exemples qu'il donnait, de l'expérience qu'il vivait depuis plusieurs années comme membre d'une Société de Professeurs d'Histoire en Europe. Je me souviens aussi que deux personnes qui allaient être mes professeurs à l'Université Laval, messieurs Roland Sanfaçon et Pierre Savard, parlèrent en faveur de la nouvelle Société.

Puis, on adopta le projet de constitution qui avait été préparé par un professeur d'École Normale, monsieur Jacques Lemieux. La cotisation fut fixée à deux dollars pour les professeurs et à un dollar pour les étudiants. Ensuite, tout comme aujourd'hui, il y eut l'élection pour deux ans du premier C.A. qui s'appelait alors le Bureau de Direction. Le premier président fut monsieur Pierre Savard, assisté, comme vice-président, de monsieur Georges-Étienne Proulx, du Collège de Lévis. Messieurs Roland Sanfaçon et Jacques Lemieux furent respectivement élus secrétaire et trésorier. Les trois conseillers élus furent madame Marie-Emmanuel Chabot, messieurs Jacques Barnard et Claude Galarneau.

Et, comme dans nos réunions générales des dernières années, l'assemblée vota quelques résolutions dont celle demandant un bulletin de liaison. On forma aussi des comités dont celui sur les moyens audio-visuels et la documentation, celui sur les manuels et celui sur les programmes.

Et voilà! C'est comme cela qu'un ancien étudiant a vu naître la Société des Professeurs d'histoire du Québec, et peut-être aussi sa vocation de professeur d'histoire. Bien sûr, comme toute organisation humaine, la SPHQ a vécu des moments heureux, d'autres plus difficiles. Mais, trente ans plus tard, les quelques quatre cents personnes qui en sont membres ne partagent-elles pas encore les objectifs de ses fondateurs: «promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec» et, regrouper les personnes qui enseignent l'histoire à tous les niveaux ainsi que les étudiants en histoire? ◆

(1) Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire, volume 1, numéro 1, page 2.

HRW PUBLIE POUR VOUS...

UN CAHIER CONÇU SUR LE MODÈLE DES ÉPREUVES D'APPOINT DU M.É.Q.

Cahier d'intégration

Défis et progrès

Histoire générale

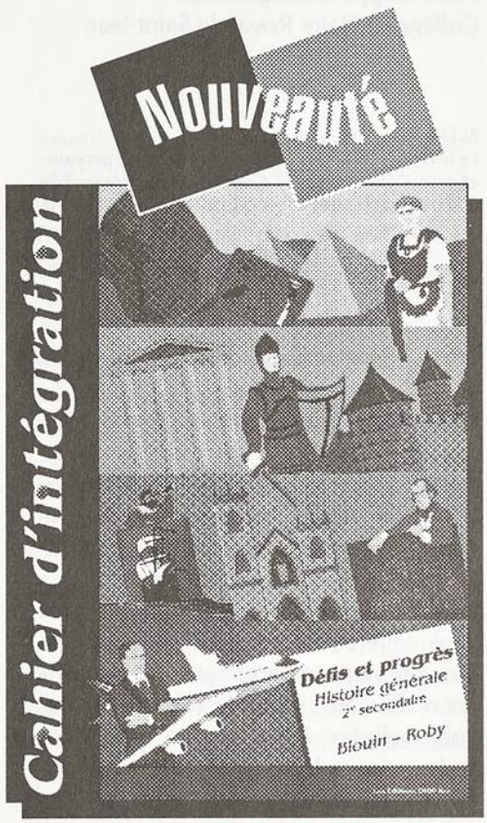
2e secondaire

Un cahier d'intégration qui contient des activités variées et stimulantes.

Un outil qui permet d'évaluer la maîtrise des connaissances par la mise en œuvre des habiletés intellectuelles et des techniques propres à l'histoire.

Des activités qui sont bâties sur le modèle des épreuves d'appoint de juin 1987 et de juin 1991 du M.É.Q., et qui se conforment aux sept modules du programme d'histoire générale en les intégrant les uns aux autres.

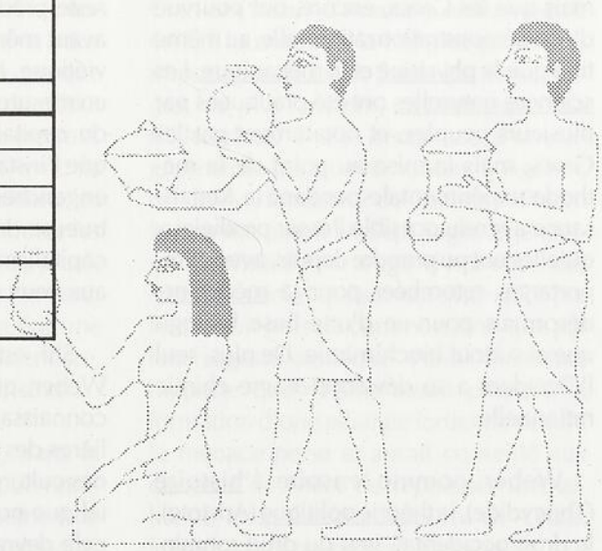
Des activités de synthèse à la fin de chaque module qui permettent de faire l'évaluation formative et d'intervenir, au besoin, en apportant les correctifs nécessaires.



Un cahier polyvalent qui peut accompagner tout manuel de base en usage dans les écoles du Québec et du Nouveau-Brunswick.

Matière :	Histoire générale
Ordre d'enseignement :	2e secondaire
Auteurs :	Claude Blouin Jean Roby
CAHIER D'INTÉGRATION	
Pages :	144
Prix :	10,45 $
Prix après la remise :	9,41 $*
CORRIGÉ	
Prix :	39,95 $
Prix après la remise :	35,96 $*

* Frais de manutention et taxes en sus
Prix modifiable sans préavis



Pour commander :
Service à la clientèle Éducalivres
Les Éditions HRW ltée
955, rue Bergar, Laval (Québec) H7L 4Z7
Téléphone : (514) 334-8466 ▪ Télécopieur : (514) 334-8387 ▪ Télécopieur sans frais : 1-800-267-4387

Héritage de la pensée grecque

Par: **Philippe Constantineau**
Collège Militaire Royal de Saint-Jean

N.D.L.R.
Le texte qui suit est celui d'une conférence prononcée au Colloque de la Coordination provinciale d'histoire au collégial en juin 1992. TRACES le publie dans sa version intégrale afin de contribuer à la réflexion sur la place des sciences humaines dans la formation de l'individu.

Dans l'avant-propos à ses Études de sociologie de la religion, datant du début du siècle, le célèbre sociologue allemand Max Weber formule ainsi la question que tout étudiant de l'Histoire universelle est tôt ou tard amené à se poser: «À quel enchaînement de circonstances doit-on imputer l'apparition, dans la civilisation occidentale et uniquement dans celle-ci, de phénomènes culturels qui - du moins nous aimons à le penser - ont revêtu une signification et une valeur universelle?[1]». Et Weber alors d'énumérer les principales réalisations de la civilisation occidentale.

La première qu'il cite est bien sûr la science et comprend notamment la science des astres[2], développée d'abord par les Babyloniens, mais à laquelle les Grecs ont donné des fondements mathématiques; la géométrie, pratiquée en Égypte et en Inde, mais que les Grecs, encore, ont pourvue d'une démonstration rationnelle, au même titre que la physique et la mécanique. Les sciences naturelles ont été pratiquées par plusieurs peuples, et notamment par les Grecs, mais la mise au point de la méthode expérimentale pendant la Renaissance a rendu possible l'essor prodigieux qu'elles ont pu prendre depuis, avec d'importantes retombées pour la médecine, désormais pourvue d'une base biologique et surtout biochimique. De plus, seul l'Occident a su développer une chimie rationnelle.

Weber nomme ensuite l'histoire (Thucydide), la théorie politique (Aristote), le droit occidental, issu du droit romain, comme expressions d'une forme de pensée strictement systématique qu'on ne retrouve pas dans les autres civilisations. Il en irait de même pour l'art occidental, notamment la musique et l'architecture.

Ce n'est en outre qu'en Occident que l'on a institué les universités avec la mission de former des spécialistes dans tous les champs de la connaissance et de poursuivre la recherche scientifique de façon systématique. Et si l'on retrouve la figure du bureaucrate dans à peu près toutes les civilisations, même les plus anciennes, celle du bureaucrate spécialisé, possédant une compétence technique ou juridique particulière, est unique à l'Occident, tout comme l'est l'organisation étatique moderne dont il n'est qu'un rouage. De même, la démocratie parlementaire est une institution propre à l'Occident.

Enfin, et c'est ce qui constitue aux yeux de Weber la puissance la plus décisive de notre vie moderne, il y a le capitalisme[3], dont l'extension au monde entier ne semble plus devoir connaître de frein, ainsi que le sociologue allemand l'avait du reste prédit au début du siècle. En effet, avant même la naissance de l'Union soviétique, il avait prédit que la seule force en mesure de faire échec à la propagation du capitalisme était le socialisme, mais que l'instauration de celui-ci dans un État engendrerait une bureaucratie monstrueuse dont l'inefficacité par rapport au capitalisme finirait par devenir évidente aux yeux de tous.

S'il est vrai, comme l'affirme Max Weber, que l'historien est intéressé à la connaissance des circonstances particulières des événements ou des phénomènes culturels qui ont constitué l'Occident tel que nous le connaissons aujourd'hui, cela devrait valoir a fortiori pour les circonstances particulières de la naissance de la civilisation occidentale comme telle. Mais avant de se mettre en quête de ces circonstances, il faut avoir une certaine idée de ce qui constitue le trait distinctif de la civilisation occidentale. Qu'y a-t-il de commun, en effet, entre la Grèce et la Rome anciennes, le Moyen-Âge chrétien, l'Europe moderne et enfin l'Amérique? Quel trait relie les phénomènes culturels spécifiquement occidentaux énumérés par Weber, outre le fait que la plupart tirent leur origine de la Grèce antique? Ne s'agirait-il pas - et c'est la thèse que je voudrais défendre aujourd'hui - d'une forme de rationalité particulière à l'Occident, qui a pris naissance dans la Grèce antique et qui a pu survivre, voire s'étendre dans la Rome impériale et dans l'Europe médiévale, avant de prendre un essor remarquable dans l'Europe et l'Amérique modernes? N'est-il d'ailleurs pas très significatif que les historiens et philosophes parlent de nos jours non pas de la civilisation européenne-occidentale comme si elle était distincte des civilisations grecque, romaine et médiévale-chrétienne, mais d'une seule et même civilisation dont on ne retient plus que les réalisations revêtant une signification universelle: les sciences, les arts et les techniques, la philosophie, le droit, les institutions politiques. La religion n'est plus considérée qu'à titre de circonstance particulière - par exemple, le protestantisme à titre de facteur ayant favorisé l'essor du capitalisme en Europe et en Amérique -, mais non comme ce qui est constitutif de la civilisation occidentale, à la différence de toutes les autres!

Je vais maintenant tenter de caractériser davantage cette pensée occidentale, en remontant jusqu'à ses origines et en allant notamment là où elle apparaît dans son élément le plus propre, soit au commencement de la science et de l'historiographie en Occident, non pas

pour y rechercher quelque chose de très ancien, de primitif ou d'embryonnaire, mais avec l'espoir d'y retrouver quelque chose dans lequel nous, Occidentaux modernes, historiens et philosophes, nous pouvons nous reconnaître. Car poser la question du trait caractéristique de la civilisation occidentale, cela ne signifie-t-il pas pour nous de soulever la question de notre propre identité en tant qu'Occidental, historien et philosophe?

Ainsi que je l'annonçais plus haut, la thèse que je défendrai, c'est qu'il y a une forme de rationalité particulière à l'Occident qu'on devrait retrouver aussi bien chez les premiers penseurs, les premiers historiens que chez les derniers, chez Max Weber, par exemple, ou Fernand Braudel. Il y a toutefois une difficulté de taille dans une telle recherche: cette forme particulière de rationalité n'est expressément thématisée ni chez les uns ni chez les autres. Heureusement pour nous, la rationalité comme telle a fait l'objet d'une réflexion systématique dans l'oeuvre d'Immanuel Kant. Aussi, je trouve approprié de me servir ici d'une réflexion de Kant sur les principes du sens commun comme fil conducteur pour la recherche que je vous propose ici. Et sous cette expression de sens commun, c'est la rationalité au sens moderne du terme qu'il faut entendre. Dans la Critique de la faculté de juger, § 40 [4], Kant présente les principes du sens commun sous la forme de trois maximes qu'il formule ainsi: 1. penser par soi-même; 2. penser en se mettant à la place de tout autre; 3. toujours penser en accord avec soi-même. Je vous ferai grâce d'une longue explication philosophique de cette caractérisation de la rationalité chez Kant. Je vais plutôt tenter de montrer que l'héritage de la pensée grecque ancienne tient tout entier dans ces trois maximes. 1. Avec l'émergence de la science chez les premiers penseurs, qu'on appelle de nos jours les présocratiques, on voit apparaître la pensée autonome, sans préjugés. 2. Chez les «pères de l'histoire», Hécatée, Hérodote et Thucydide, on voit apparaître la pensée élargie. 3. Enfin, chez les philosophes de l'âge classique, Platon et Aristote, suivant en cela l'enseignement de Socrate, c'est la pensée conséquente qui fait son entrée en scène. Je conclurai cet exposé en soutenant que, malgré que Kant appelle ces maximes celles du sens commun, la forme de rationalité qu'elles traduisent a longtemps été particulière à l'Occident, à tout le moins en tant qu'idéal.

1

Même si nous ne disposons que de témoignages sur les premiers philosophes, il nous est possible aujourd'hui, grâce à un patient travail d'analyse qui se poursuit maintenant depuis près de deux siècles, sinon de reconstruire leur pensée, du moins de départager ce qui peut avec quelque certitude leur être attribué de ce qui leur a été attribué par la doxographie ancienne, mais qui provient sans doute d'une élaboration ultérieure. C'est ainsi que la pensée de ces premiers philosophes ne nous apparaît plus, contrairement à ce que certaines interprétations datant du début du siècle tendaient à nous faire croire [5], comme rompant radicalement avec la pensée mythique traditionnelle dont les traits se rencontrent aussi dans toutes les autres civilisations et cultures, mais plutôt comme s'en dégageant progressivement, par étapes décisives, pour conquérir une autonomie de la Raison qui ne sera entière, consciente, qu'avec Platon et Aristote.

Il serait certes trop long ici, dans la première partie de mon exposé, de retracer par le menu tout ce développement de la pensée grecque depuis Thalès de Milet jusqu'à Socrate, voire même de n'en marquer que les étapes les plus décisives. Aussi, je m'en tiendrai à ne dégager des fragments et de la doxographie des tous premiers philosophes, ceux de l'école ionienne, que ce qui m'apparaît être leur découverte la plus importante, soit **l'idée même de Nature** qui est partagée non seulement par tous les présocratiques après eux, mais par toute la pensée occidentale jusqu'à aujourd'hui, puisqu'elle constitue le présupposé nécessaire du discours scientifique et donc de la forme de rationalité particulière à l'Occident.

Mais, en revanche, nous aurons aussi à remonter plus haut. En effet, si l'on cherche à montrer l'émergence de la science, de la philosophie, il faut également montrer à partir de quoi celle-ci est née. Car, comme le font d'ailleurs valoir ces premiers philosophes, **rien ne vient de rien** [6]. Il en va de même pour la pensée scientifique, pour la philosophie.

Ceux que notre tradition désigne comme les premiers philosophes, Thalès et Anaximandre de Milet, sont nés au cours du dernier tiers du VIIe siècle av. J.-C. et ont vécu au moment où leur patrie était, à tous égards, la cité grecque la plus importante en Ionie. Selon les témoignages les plus anciens, notamment celui d'Hérodote, Thalès serait issu d'une lignée aristocratique remontant à Agénor, roi de Tyr, fondateur de Thèbes [7]. Platon le nomme parmi les Sept Sages légendaires de Grèce [8]. Il s'agit d'hommes des VIIe/VIe siècles qui se sont distingués par leur savoir hors du commun ainsi que par leur sagesse politique. Ainsi, Hérodote rapporte que Thalès aurait proposé la formation d'une alliance ionienne devant la menace perse et aurait conseillé aux citoyens de Milet de repousser une alliance avec Crésus, alors roi de Lydie. Hérodote encore dit également qu'il aurait

...PENSÉE GRECQUE...

prédit à ses concitoyens l'éclipse du soleil qui a eu lieu en ~585 [9]. La tradition ancienne lui crédite aussi d'avoir été le pionnier de la géométrie en Grèce, avec Pythagore. Eudème lui attribua cinq théorèmes [10], dont un porte encore son nom de nos jours. Enfin, il y a le témoignage d'Aristote suivant lequel Thalès aurait pensé que l'eau est ce dont tous les êtres tirent leur origine [11].

La tradition donne Anaximandre comme disciple et ami de Thalès [12]. Il se rendit célèbre en Grèce pour avoir été l'inventeur du gnomon et le premier à produire une carte géographique du monde tel que les Anciens pouvaient le connaître. La doxographie ancienne lui attribue en outre plusieurs thèses audacieuses sur la forme de la Terre, sur la formation des cieux et de l'Univers en général de même que sur la genèse de la vie animale et humaine, issue originellement de la mer. Cette doxographie nous a également transmis le seul fragment qui nous soit parvenu de l'écrit d'Anaximandre auquel on donne comme titre Sur la Nature. C'est du reste le titre qu'on donne à tous les écrits des présocratiques [13]. Dans ce fragment, le plus ancien énoncé philosophique que nous possédons, Anaximandre formule en un langage poétique la loi qui gouverne tous les êtres [14].

Après avoir indiqué l'essentiel de ce que contient la doxographie des premiers philosophes, il nous faut maintenant en dégager la signification historique. Certains ont vu dans ces thèses des Milésiens une anticipation hardie, géniale, surprenante, des théories modernes sur les questions de la cosmogenèse et de l'évolution des espèces; d'autres, par contre, n'y ont vu que des spéculations fumeuses, puisqu'elles n'étaient fondées sur aucune expérimentation. Pourtant, l'histoire des sciences ne peut que constater le fait que



l'activité des deux Milésiens - qu'on l'appelle scientifique ou spéculative importe peu ici - a été à l'origine de la tradition de recherches et d'interrogations sur la Nature qui a pris une expansion remarquable dans la Grèce ancienne. Et l'on sait par ailleurs que celle-ci légua à l'Occident une masse d'écrits qui ont constitué, dans la plupart des champs de la science, le point de départ de nouvelles recherches à l'époque de la Renaissance.

Ceci dit, il nous importe plus encore de dégager ce qu'il y a de radicalement nouveau, de différent dans ces débuts de la science et de la philosophie et qui perdure encore aujourd'hui. Or, les seuls documents qui nous offrent quelque point de comparaison, ce sont les grands poèmes épiques d'Homère et d'Hésiode, dont on connaît du reste l'importance pour la culture grecque ancienne. Platon nous dit en effet que pour bon nombre de ses contemporains, Homère était «l'instituteur de la Grèce»[15]. C'est que ces poèmes occupaient dans la culture grecque ancienne une place analogue à celle qu'occupe la Bible chez les Juifs et les Chrétiens ou le Coran chez les Musulmans. Ces poèmes racontent non seulement les hauts faits des héros légendaires des Grecs, mais décrivent aussi les dieux, leurs actions, leur personnalité. On trouve donc dans ces poèmes l'expression exemplaire de la conception du monde traditionnelle partagée par les Grecs, du moins jusqu'à ce que la philosophie fasse son entrée en scène.

Le poème le plus significatif à cet égard est la Théogonie d'Hésiode, qui raconte l'histoire du monde depuis son commencement. Et il est d'autant plus intéressant pour notre propos qu'il présente des analogies frappantes avec des récits théogoniques provenant d'autres cultures. Les similitudes les plus renversantes se trouvent dans l'épopée de Koumarbi, écrite en hittite au milieu du deuxième millénaire avant notre ère. Mais on trouve également des analogies avec des théogonies phéniciennes, babyloniennes et égyptiennes [16].

Hésiode décrit le commencement de l'univers de la façon suivante: «Ainsi, tout d'abord, naquit Chaos, et ensuite Gaia aux larges flancs, assise toujours solide de tout (...) et Éros (...)»[17]. Le nom de Chaos est de la même racine que le mot anglais chasm; il ne veut donc pas dire ici Désordre, mais plutôt Abîme, Ouverture béante. Gaia est aussi appelée Gê. Son nom signifie Terre. Éros n'aura, contrairement aux deux premiers dieux, aucune descen-

dance. Suivant le récit d'Hésiode, Chaos donna ensuite naissance à Érèbe et à Nuit, et de celle-ci surgirent Éther et Lumière du Jour. Quant à Gaia, elle donna naissance à Ouranos (Ciel) et ils eurent ensemble une prodigieuse descendance. C'est ainsi donc que le poète décrit l'engendrement du monde, les dieux naissant le plus souvent par suite d'une union à caractère sexuel, quoique pas toujours: ainsi les dieux nés de Chaos, dont le nom est du reste neutre en grec. Mais le poème d'Hésiode, tout comme l'épopée de Koumarbi ou celle de Gilgamesh, ne décrit pas seulement l'engendrement du monde, mais raconte aussi les luttes successives pour la suprématie chez les dieux, et ce jusqu'au règne de Zeus. Bref, le poète relate la genèse du monde menant à l'ordre existant alors.

Les premiers philosophes n'ont manifestement pas visé autre chose. Et la genèse du monde qu'ils proposent présente une correspondance indéniable dans la structure sémantique avec les mythes théogoniques anciens. Par exemple, Homère nomme Océan comme source de vie pour tous, dieux et hommes (18). Thalès affirme que l'eau est l'origine de toute chose. Hésiode fait naître tous les dieux de Chaos et de Terre. Anaximandre fait tout procéder, par séparation, puis par mélange de quelque chose qu'il appelle l'Infini ou l'Indéterminé (to apeiron). Et même s'ils utilisent des termes plus prosaïques ou plus abstraits, les présocratiques dont des fragments de leurs écrits sont parvenus jusqu'à nous, se sont presque tous exprimés en un langage poétique; seuls les derniers d'entre eux, contemporains de Socrate, ont écrit en prose. Est-ce à dire que la pensée des premiers philosophes est toute enferrée dans le mythe?

Le mérite insigne des présocratiques est d'avoir conçu et formulé l'idée même de Nature au sens où nous pouvons la concevoir encore aujourd'hui, c'est-à-dire d'avoir conçu le cosmos comme un tout régi par une loi impersonnelle et immanente, bref, par la nécessité naturelle, et non plus comme un ensemble de puissances divines ayant chacune une personnalité propre, en un mot, un monde de dieux, dans lequel les créatures mortelles, éphémères, n'ont droit qu'à la vie que les dieux daignent bien leur permettre. Avec les Milésiens, Thalès, Anaximandre et tous les présocratiques après eux, le monde se vide d'un seul coup des dieux et devient intelligible à partir ce de qu'il donne à voir dans la vie quotidienne; il cesse d'être mystérieux et effrayant. Chaque phénomène doit avoir une cause suffisante, tous les êtres sont soumis à une loi universelle: telles sont les thèses des premiers penseurs grecs. C'est ce qui explique que les Grecs aient pu élaborer une cosmologie mécaniste, une théorie atomiste, une météorologie et une astronomie rationnelles, une théorie mathématique de la musique, qu'ils aient pu faire faire à la médecine, à la botanique, à la biologie et aux mathématiques des progrès qui ne seront pleinement rattrapés qu'à la Renaissance, et, dans certains cas, même plus tard.

En concevant l'idée de Nature et en fondant sur elle leurs spéculations cosmologiques et cosmogoniques, les présocratiques ont formulé le prérequis théorique de l'autonomie de la Raison. Car il serait difficile d'imaginer que les sciences naturelles eussent pu faire quelque progrès si la conception mythique traditionnelle suivant laquelle le monde était régi par des puissances divines à caractère subjectif n'avait pas été remise en question par les premiers penseurs qui ont eu l'intuition d'une Nature régie par une loi universelle, impersonnelle et immanente.

Il serait encore très difficile aujourd'hui de contester la thèse de Hegel suivant laquelle la philosophie ne pouvait naître et s'épanouir là où règnent des conditions despotiques (19). Or, c'est dans la Grèce ancienne, entre les VIIe et IVe siècles, que se développe une organisation politique originale et longtemps particulière au monde grec: la **Cité** (polis). Elle s'est développée sur les ruines de l'ancienne monarchie mycénienne. Dans ces cités indépendantes les unes des autres régnait d'abord presque sans partage une aristocratie terrienne et guerrière, laquelle est devenue marchande par la suite, en plusieurs endroits du laboratoire politique que constituait alors le monde grec. Dans ces cités, le peuple fut aussi appelé à prendre une part de plus en plus grande aux affaires publiques, surtout, bien sûr, dans les cités portuaires et commerciales telles que Milet, Samos et, plus tard, Athènes. C'est dans ces cités portuaires, centres naturels d'un commerce dont les liens s'étendaient sur toute la Méditerranée, carrefours entre l'Orient et l'Europe, dans ces États où les institutions à caractère démocratique s'étaient alors le plus développées, qu'est née la philosophie, c'est-à-dire la quête désintéressée du savoir et ce sans égard pour les conceptions traditionnelles du monde, lesquelles pesaient de toute façon d'un poids beaucoup moins lourd sur les Grecs que sur les autres peuples de l'Antiquité, le plus souvent soumis à des monarques absolus.

Dans ces cités grecques d'Ionie se trouvaient donc réunies toutes les conditions politiques et culturelles pour favoriser l'éclosion de la philosophie, de la pensée scientifique. Et comme l'a montré de brillante façon l'historien français Jean-Pierre Vernant (20), il y a une analogie frappante entre la structure conceptuelle des théories cosmologiques des permiers penseurs et la structure politique des cités

...PENSÉE GRECQUE...

de la Grèce ancienne. Les concepts-clés de cette pensée - cosmos, justice, nécessité, égalité, identité, ordre, logos, loi (nomos) - sont d'ailleurs tous empruntés au vocabulaire du droit et de la politique. On pourrait aller plus loin encore et reconnaître dans la pensée sur la nature des présocratiques une préfiguration implicite de ce qui allait être explicitement thématisé par les grands philosophes de l'ère classique, Platon et Aristote, soit la thèse de la nécessité d'un accord entre la politique et la Nature. Plus tard, à l'époque hellénistique, les Stoïciens reprendront cette idée, une des plus grandes idées de la philosophie politique classique, sous le concept d'un **droit naturel**.

C'est ainsi, donc, qu'aux premiers penseurs de la Grèce le monde apparut comme un tout ordonné intelligible à partir de lui-même, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire pour le comprendre de s'appuyer sur l'autorité d'une tradition ancestrale. Et d'ailleurs l'opposition entre cette pensée nouvelle et la pensée traditionnelle ne tarda pas à devenir manifeste. Par exemple, Pythagore émigra en Grande Grèce - l'Italie du sud, alors colonisée par les Grecs - et y fonda une secte philosophique et religieuse importante. Et nous avons quelques fragments d'un autre immigré en Grande Grèce, Xénophane de Colophon, qui critiquent avec ironie l'anthropomorphisme des représentations religieuses courantes pour leur opposer une conception monothéiste abstraite, basée sur une séparation stricte entre la Nature et le divin [21]. Enfin, on peut citer le cas d'Anaxagore de Clazomènes, philosophe longtemps ami de Périclès, qui fut cité à procès à Athènes, une trentaine d'années avant Socrate, pour impiété, plus précisément, pour avoir soutenu que le soleil n'était pas un dieu [22].

2

La même autonomie de pensée qui a marqué les débuts de la philosophie et de la science caractérise également les débuts de l'histoire en Grèce. Celui qu'on appelle, à l'instar de Cicéron, le «père de l'histoire», n'a lui-même identifié qu'un prédécesseur d'importance: Hécatée de

Civilisations dans l'histoire

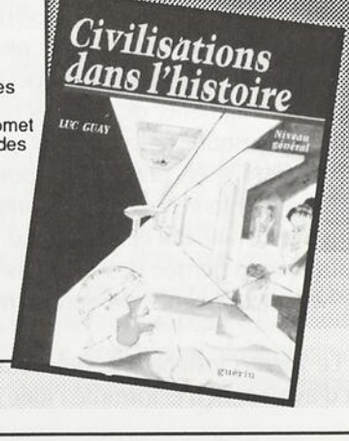
Luc Guay

11e année niveau avancé
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

MANUEL CARTONNÉ
2-7601-2276-X (353 p.)
CAHIER (à paraître)
GUIDE
2-7601-2306-5 (202 p.)
CONFORME AU MEQ

11e année niveau général
comprend dix chapitres:
- L'humanité durant la préhistoire
- L'Égypte (2800-1100 avant Jésus-Christ) ou sur les pas des pharaons
- Le monde méditerranéen (de 1500 avant Jésus-Christ à 500 après Jésus-Christ) ou la Grèce et Rome: centre du monde?
- La civilisation chinoise (de 1800 avant Jésus-Christ à 900 après Jésus-Christ) ou sur les pas de Confucius et de Lao Tzu
- La civilisation européenne médiévale (500-1350) ou châteaux et vie de misère
- La vie en Europe (1350-1900)
- L'Amérique précolombienne: les Mayas et les Aztèques
- L'Afrique subsaharienne (avant 1900)
- Le monde arabe (avant 1900) ou sur les pas de Mahomet
- La vie en Asie (avant 1900) ou sur les pas des Ming, des Mongols et des shoguns

MANUEL CARTONNÉ
2-7601-2277-8 (320 p.)
CAHIER (à paraître)
GUIDE
2-7601-2307-3 (196 p.)
CONFORME AU MEQ



Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.:(514) 842-3481
Téléc.: (514) 842-4923

Milet, dont il sera brièvement question plus loin. De toute évidence, Hérodote croyait s'adonner à un genre encore très jeune, lorsqu'il se mit à écrire le fruit de sa recherche (historia - c'est le sens originel du titre de son ouvrage monumental et le mot est resté comme nom de la discipline particulière qu'il a mis au monde). Et même si l'on note dans la formulation du programme de son oeuvre, comme pour les présocratiques, une similitude frappante avec le programme de la poésie homérique - il s'agit dans les deux cas de préserver de l'oubli les hauts faits accomplis lors des guerres entre Grecs et Barbares -, et malgré les nombreuses analogies d'expression et de style, l'on peut dire que Hérodote manifeste partout sa conscience de ne pas faire oeuvre de poète. À la différence du rhapsode qui tisse un chant à partir d'une tradition orale, une «rumeur», disent les poètes, Hérodote a choisi d'aller au fond des événements qu'il se propose de rapporter, en effectuant plusieurs voyages, visitant les lieux, recueillant les témoignages non seulement des Grecs, mais aussi des Barbares. Il a ainsi pu donner la version perse des événements et de la cause du conflit en plus de la version grecque. Mais Hérodote a fait encore plus que cela en fournissant une description foisonnante des coutumes, moeurs et croyances des peuples soumis au Grand Roi et de ceux qui vivaient en périphérie de l'Empire perse et qui ont pris part aux événements, afin de donner un compte-rendu le plus exhaustif de ces événements qu'il était sans doute possible pour un seul homme de donner à ce moment-là.

Hérodote eut donc un prédécesseur chez les Grecs: Hécatée de Milet. Hélas, des écrits de ce dernier il ne subsiste, comme pour les présocratiques, que de rares fragments. Dans l'un de ceux-ci, il prend à parti les Grecs, capables, dit-il, de transmettre «beaucoup de légendes ridicules», ce à quoi il se serait proposé de mettre bon ordre. Et il semblerait bien qu'Hécatée ait été, tout comme Hérodote, aussi bien géographe et ethnographe qu'historien. Dans un des deux écrits qui lui sont attribués, Hécatée aurait rapporté les légendes et traditions des peuples barbares, notamment les Égyptiens, afin d'établir, par comparaison et de manière critique, des généalogies plus vraisemblabes. Clairement donc, chez Hécatée, la connaissance de l'autre devait servir de façon positive à la connaissance de soi, sans qu'une attitude critique soit abandonnée [23].

Mais chez Hérodote, la connaissance de l'autre présente, à première vue, un intérêt en soi. Et les enquêtes qu'il a menées chez les Barbares occupent la majeure partie de son oeuvre. Certes, le sujet de son ouvrage est la cause du conflit entre Grecs et Barbares. Mais les témoignages sur l'histoire et la culture des autres peuples sont si nombreux qu'il faut bien admettre, je crois, que cette masse d'informations était simplement destinée à faire connaître les Barbares aux Grecs. Et ce qui est significatif dans la présentation qu'Hérodote fait de cette information ethnographique, c'est qu'il se garde de porter, sauf exception, quelque jugement de valeur sur ces cultures, se limitant à indiquer si ce qu'il rapporte provient d'une expérience de première main ou de témoignages qu'il a recueillis, et dans ce cas, souvent, mais pas toujours, loin s'en faut, il précise s'il considère ces témoignages dignes de foi ou non. Hérodote s'adressait donc à un public composé d'êtres libres, capables de penser par eux-mêmes. Il voulait leur transmettre, sans parti pris, le fruit de ses recherches sur des événements appartenant à un passé encore récent, mais en incluant des témoignages sur des faits beaucoup plus anciens, susceptibles d'expliquer l'origine du conflit entre Grecs et Barbares.

Devant l'ouvrage d'Hérodote, le lecteur grec de l'âge classique ne devait pas manquer de mesurer tout ce qui le distinguait des Barbares; mais il devait sans doute aussi être frappé par la grande diversité des moeurs et devenir conscient du caractère conventionnel des coutumes et des croyances, y compris les siennes. C'est du reste au cours de ce Ve siècle qu'est devenue courante dans la littérature médicale et sophistique la distinction entre nomos et phusis (convention et nature). Ces concepts se trouvent aussi fréquemment chez Hérodote qui a fait plus que quiconque pour ancrer cette distinction conceptuelle dans la pensée occidentale [24].

Bien que Thucydide ait adressé à Hérodote une critique cinglante - (et c'est là que l'on constate que les relations entre collègues historiens n'ont guère évolué depuis ce temps) -, il reste que l'auteur de la Guerre du Péloponnèse n'a guère innové dans les techniques historiques. Comme son prédécesseur, il a voyagé, visité les lieux de bataille, recueilli les récits des témoins oculaires et les témoignages des participants à l'événement. À cet égard, la seule chose dont il aurait pu se vanter par rapport à Hérodote, c'est d'avoir employé ces techniques avec plus de rigueur, ce qui était d'autant plus facile pour lui qu'il avait choisi de raconter un événement qui appartenait à un passé tout récent, voire qui se déroulait au moment même où il en composait le récit.

Comme son aîné, Thucydide a pris le parti de l'impartialité, de l'objectivité la plus stricte. Toutefois, ce parti pris de l'objectivité n'allait pas chez lui jusqu'à l'abdication de tout jugement devant ce qui lui était rapporté, comme c'est souvent le cas chez Hérodote. Le récit que fait Thucydide porte l'empreinte évidente d'une attitude que l'on peut fort bien

...PENSÉE GRECQUE...

qualifier de réaliste, voire de positiviste. Il ne rapporte aucun fait qui soit attribuable aux dieux ou au hasard; tout est imputable à la nature ou à l'homme. Et comme l'a fait remarquer Léo Strauss [25], les seuls passages où les dieux sont invoqués chez Thucydide, ce sont ceux où l'on trouve des hommes dans une situation désespérée pour qui la seule chance de salut consiste en une intervention divine, laquelle, bien sûr, ne vient jamais. Toute la guerre, les relations entre États sont présentées d'un point de vue surtout politique, bien que la psychologie des acteurs y soit aussi fort habilement suggérée, soit par la reconstruction des discours que les acteurs auraient tenus à un moment décisif. On a là une excellente illustration de la nécessité pour l'historien, même le plus rigoureux, de pouvoir penser en se mettant à la place de tout autre, s'il veut prétendre avoir compris l'événement qu'il rapporte. Thucydide inaugure ainsi, avec son oeuvre, toute la tradition de l'histoire politique qui sera la tradition dominante dans l'historiographie occidentale jusqu'au XXe siècle. En effet, ce n'est que récemment, avec l'école des Annales et l'idée d'une histoire totale que la tradition hérodotéenne s'est mise à relever la tête [26].

3

Il ne nous reste plus maintenant, après avoir montré l'émergence de la pensée autonome, chez les présocratiques, et de la pensée élargie, chez les premiers historiens, qu'à montrer les débuts de la pensée conséquente chez les grands philosophes de l'âge classique, Platon et Aristote.

Nous avons vu dans la pensée des présocratiques qu'elle était autonome par rapport à la tradition, mais qu'elle était tout de même partie de celle-ci. Ainsi en est-il de toute recherche: elle ne peut faire l'économie d'une opinion préalable ou, si l'on veut, d'un préjugé. Mais c'est en cherchant à rendre compte de ce préjugé, en tentant de justifier cette opinion que commence vraiment pour nous la quête du savoir, par laquelle la philosophie se définit elle-même. Ce sera l'approche de Socrate, telle qu'on peut la suivre dans la plupart des dialogues de Platon. Elle consiste à questionner l'opinion, en remontant à ce que celle-ci présuppose. Tout en n'étant pas énoncé explicitement dans l'opinion émise, le présupposé se laisse découvrir par le questionnement socratique comme maxime impliquée par l'opinion. C'est alors seulement que l'opinion nous apparaît comme opinion, justifiable ou non. Mais pour la justifier entièrement, il faut pouvoir remonter par le questionnement de la maxime jusqu'au principe. Et alors, ou bien il y a nécessité de l'admettre, ou bien il y a nécessité de le rejeter, faute de quoi nous commettons une auto-contradiction. C'est ainsi que fonctionnent les arguments développés par Socrate, suivant les règles d'un art dans lequel il était devenu le maître incontesté, la **dialectique**, l'art de conduire des dialogues.

Cet art peut trouver une application dans tous les champs du savoir, pour toutes les activités, si l'on est intéressé à connaître les principes qui les régissent. C'est pourquoi chez Platon et Aristote, il n'y a guère un champ du savoir ou de l'activité humaine qui n'ait été thématisé ainsi et dont ils n'aient pas montré les principes qui le régissent. Et c'est dans ce mode du questionnement, que Platon appelle **dialectique** et qu'Aristote appelle tout simplement **philosophie** [27], comprenant la logique comme propédeutique, que réside le secret de la puissance de la pensée de ces deux grands philosophes de l'Antiquité, la raison de leur influence dominante sur toute la pensée antique et médiévale, tant en éthique que dans la politique, dans la philosophie de la nature que dans la psychologie, sans oublier la métaphysique. Et malgré la remise en question radicale de cet héritage de la pensée grecque classique effectuée par Descartes et Hobbes, cette influence a persisté et se remarque aisément chez les principaux philosophes de la modernité, notamment Kant et Hegel. Il est à cet égard très significatif que le penseur le plus influent du XXe siècle, M. Heidegger, ait entrepris son oeuvre en faisant valoir la nécessité d'une réhabilitation du questionnement de la pensée classique, bien qu'il ait cherché, dans la dernière partie de son oeuvre, un peu comme Nietzsche avant lui, dans un dialogue avec les présocratiques une voie pour le renouvellement de la pensée occidentale, laquelle se serait déterminée comme pensée technicienne aveugle, la maîtrise technique étant devenue fin en soi.

Je ne vous cacherai pas, du reste, que c'est le mode dialectique du questionnement qui m'a permis de dégager les traits spécifiques de la pensée occidentale et de ses présupposés, tels qu'ils apparaissent dans la pensée grecque ancienne. Mais cette démonstration, pour être complète et probante, exigerait, comme Hérodote et M. Weber l'ont bien reconnu, que l'on fasse le tour des autres civilisations. Qu'il suffît ici d'avoir indiqué comme représentant cet autre de la pensée occidentale la poésie homérique, à laquelle celle-là se rattache malgré tout. J'espère au moins n'avoir pas manqué à l'exigence socratique de «rendre compte» (logon didonai), de justifier, d'être conséquent avec soi-même, car manquer à cette exigence serait certes se montrer indigne de l'héritage de la pensée grecque. ◆

NOTES:

(1) M. Weber, Études de sociologie de la religion, t. I, 1ère partie: L'étique protestante et l'esprit du capitalisme, tr. fr. par J. Chavy, 2e éd., Pris 1967, p. 11.

(2) Ou astronomie selon son nom ancien, science dont on trouve une définition fort intéressante dans la République de Platon, Livre VII, 528e et suiv.

(3) Loc. cit., p. 14.

(4) Tr. fr. A. Philonenko, Paris 1968, p. 126 sq.

(5) Voir J. Burnet, Early Greek Philosophers, 4e éd., Londres 1930, p. 10 et suiv. Cf aussi son article dans R. W. Livingstone (éd.), The Legacy of Greece, Oxford 1921, pp. 57-96.

(6) Le poème de Parménide, frg. VIII, 5 et suiv.

(7) Voir W.K.C. Guthrie, History of Greek Philosophy, t. I, Cambridge 1962, p. 50.

(8) Protagoras, 343a.

(9) Histoires, I, 170.

(10) H. Diels, Fragmente des Vorsokratiker, t. I, 6e éd. rev. par W. Kranz, Berlin 1952: DK A 11.

(11) Métaphysique, A, 3, 983b 20-984a 4 (=DK A 12).

(12) Cf. entre autres DK A 2, 4, 6, 9.

(13) À l'exception du rhapsode Xénophane de Colophon qui composa plusieurs poésies. Mais son poème philosophique le plus important s'intitule tout de même Sur la Nature.

(14) «Anaximandre a dit que **l'Illimité** est le principe des choses qui sont (...). Ce dont la génération procède pour les choses qui sont, est aussi ce vers quoi elles retournent sous l'effet de la corruption, **selon la nécessité; car elles se rendent mutuellement justice et réparent leurs injustices selon l'ordre du temps.**» (Simplicius, Commentaire sur la Physique d'Aristote, 24, 13 = DK B 1).

(15) République, X, 606e.

(16) Voir entre autres U. Hölscher, Anaximander und die Anfänge der Philosophie, in Hermes, t. 81, 1953, pp. 385-418, repr. in H.-G. Gadamer (éd.), Um die Begriffswelt der Vorsokratiker, Darmstadt 1968, p. 95 et suiv., et en part., p. 135 et suiv.

(17) Théogonie, 116-120. Notre traduction.

(18) Od. XIV, 201, 241.

(19) Einleitung in die Geschichte der Philosophie, éd. par J. Hoffmeister, 3e éd. revue par F. Nicolin, Hambourg 1959, p. 227 et suiv.

(20) Voir en particulier Les origines de la pensée grecque, 4e éd., Paris 1981, p. 44 et suiv., ainsi que Mythe et pensée chez les Grecs, 2e éd., Paris 1985, p. 202 et suiv. et 373 et suiv.

(21) Voir DK B 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26.

(22) Voir DK A 17-20.

(23) Voir Histoires, II, 143. Cf. A. Momigliano, The Classical Foundations of Modern Historiography, Berkeley & Log Angeles 1990, p. 32 et suiv.

(24) Voir l'excellente étude de F. Heinemann, Nomos und Physis. Herkunft und Bedeutung einer Antithese im griechischen Denken des 5. Jahrhunderts. Bâle 1945, 4e éd., Darmstadt 1978.

(25) La Cité et l'Homme, Paris 1987, p. 241 et suiv.

(26) Sur les deux traditions, voir la conférence d'A. Momigliano, «The Herodotean and the Thucydidean Tradition», in loc. cit., p. 29 et suiv.

(27) Voir surtout sa Métaphysique.

LA MICRO-INFORMATIQUE SCOLAIRE C'EST RENDU GROS!

600 LOGICIELS ÉDUCATIFS
50 000 ORDINATEURS
180 CEMIS
(Centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire)

7e CONCOURS APOLOG
(Applications pédagogiques à l'ordinateur d'un logiciel original gagnant)

Trophée Charlemagne
bourse de 6000 $

N'oubliez pas de vous procurer la fiche d'inscription auprès du responsable du concours, M. Robert Bibeau, de la remplir et de lui retourner avant le 3 mars 1993.

Les gagnants du concours **APOLOG 1993** seront connus au 11e Colloque annuel de l'AQUOPS* l'Auberge des Seigneurs, à Saint-Hyacinthe, du 6 au 8 avril 1993

Pour plus d'information: M. Robert Bibeau (Concours APOLOG)
Direction des ressources technologiques de formation
Ministère de l'Éducation 600, rue Fullum, 8e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1 Tél.: (514) 873-7678



* *AQUOPS: Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire.*

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Québec

Développer ses habiletés

Par: **Louise Sauvageau**
École Paul-Hubert, Rimouski

Depuis le début des années 80, le Ministère de l'Éducation du Québec par le biais des programmes d'études, a mis l'accent sur le développement des habiletés, sur la réussite, et de nombreux écrits sur le développement de méthodes de travail nous font comprendre que c'est devenu important. Par contre, les élèves nous surprennent: ils et elles ne savent toujours pas, trop souvent, réaliser un tableau, décrire une situation, expliquer dans leurs mots, synthétiser, etc. Il faut se demander pourquoi... Au fur et à mesure de ma pratique de plus d'un quart de siècle, j'ai réalisé qu'il fallait leur expliquer comment faire, ce que nous attendions d'eux et d'elles... et cela le plus clairement possible. Il faut aussi leur prouver comment elles et ils peuvent y arriver. Et la discipline enseignée a très peu à y voir... même si, il faut l'admettre, l'intérêt pour la matière joue un rôle dans les apprentissages scolaires. Dans cette optique, je suis toujours à la recherche de documents qui pourraient me rendre service et me permettre d'expliquer mieux, pour faire apprendre. C'est ainsi qu'en février dernier, j'ai découvert à la bibliothèque de mon école un petit livre de 184 pages qui s'intitulait: Découvrez votre méthode de travail [1]. Je l'ai lu et j'ai découvert que l'auteur, Guy Sonnois, expliquait plus comment on apprend... Ce n'était pas un livre de recettes. J'ai décidé d'en réaliser un sommaire de quelques 24 pages et je l'ai étudié avec les élèves. J'ai eu la surprise de les voir très intéressés... Certains ont même demandé de garder le document. J'ai remis quelques copies à des enseignants et à des enseignantes de mon entourage immédiat et la Direction de mon école l'a cité en exemple lors du dernier colloque pédagogique organisé par notre commission scolaire. Plusieurs des personnes présentes ont manifesté leur intérêt pour ce genre de document et j'ai pensé qu'il serait intéressant de le résumer pour notre revue **TRACES**. Je connais les besoins et les problèmes dans nos milieux: le développement des connaissances ne peut se passer du développement des habiletés... mais, à titre de chargée du cours de Didactique en histoire à l'Université du Québec à Rimouski, je constate que les investissements sont trop souvent inversés. Ce texte paraîtra aussi dans le bulletin de la Société des professeurs en économie du Québec, à la demande du vice-président, Monsieur Nelson Lebel, qui est un confrère de travail à la polyvalente Paul-Hubert de Rimouski.

L'auteur de ce livre affirme que les trois piliers de la vie scolaire sont: **L'ATTENTION, LA MÉMORISATION ET LA RÉFLEXION**. C'est à partir de ces trois bases que l'auteur donne les «secrets» d'un apprentissage réussi. Il explique en quelques pages ce qui se passe lorsqu'il «FAUT FAIRE ATTENTION» dans un langage simple et en se servant d'exemples qui sont à la portée de l'élève. Par exemple, lorsque l'on marche sur la glace: que se passe-t-il? Il donne des moyens simples pour développer l'habileté de «PRENDRE DES NOTES» en expliquant le rôle de cette habileté, l'intelligence demandée par cet exercice de la recherche du sens.[2] Il fait de même avec l'habileté de mémorisation: «c'est mettre une connaissance à la disposition de son avenir»[3], écrit-il. Il explique ainsi aux lecteurs et aux lectrices comment développer et entretenir une mémoire intelligente: réviser ses notes, relire ses notes le plus tôt possible après son cours, chercher les mots clés, les phrases, les tableaux... Il leur conseille de revoir leurs cours à l'envers et à l'endroit. Il prend la peine de donner des conseils particuliers aux visuels et son texte est éclairé par des tableaux sur la mémoire, son fonctionnement. Par exemple:[4] un tableau explique que la mémoire s'accroît peu de temps après l'effort d'attention... «Dès la fin du premier jour, 80% des détails sont oubliés si une réactivation n'intervient pas.» Un deuxième tableau donne le rythme de la mémoire, et l'auteur explique par un troisième tableau l'importance des pauses pendant le travail. Le scénario de la mémorisation en quatre temps est un outil fort intéressant pour l'enseignante et l'enseignant qui tente d'expliquer à l'élève l'importance de la révision, de la mémorisation de certaines connaissances: ces activités sont à la base de la compréhension. Je reproduis ici les trois règles fondamentales pour une bonne mémoire tel que formulées par Guy Sonnois à la page 58 de son livre.

- On ne retient bien que ce que l'on a mis dans un **projet d'avenir**: pas de mémoire sans une «anticipation» de l'avenir, spontanée ou volontaire.

- **Loi des associations**. Si l'on associe l'image d'une connaissance à une image qui nous est familière, on s'assure de toujours pouvoir la retrouver. En «nourissant» nos connaissances par des associations avec nos évocations personnelles, familières, intimes même, que seuls nous connaissons, nous nous les «approprions» véritablement; elles deviennent «nos» connaissances personnelles. Si ces évocations-associations ne se font pas spontanément, il est possible d'en «fabriquer» que l'on associe à ce que l'on veut retenir. Ces images «artificielles» doivent être marquantes, grotesques, risibles, caricaturales, toujours exagérées.

- Pour conserver longtemps ce qui a été mémorisé, il faut pratiquer des réactivations systématiques.[5]

L'auteur explique ensuite aux lecteurs ce que c'est que de **RÉFLÉCHIR**. Cette activité est au centre de l'activité scolaire, c'est l'activité de mise en relation dans sa tête, c'est le moment de poser des questions, d'établir la problématique, de trier les règles, les lois, afin de pouvoir résoudre le problème.[6]

Les objectifs de l'apprentissage intellectuel font ensuite l'objet d'analyse par l'auteur. Ces objectifs sont la capacité de **COMPRÉHENSION**, la capacité d'**IMAGINATION**, la capacité d'**EXPRESSION**, et l'aptitude à la **COMMUNICATION** orale et écrite.[7] L'auteur explique ce que c'est que comprendre. Il écrit que **COMPRENDRE**, c'est «considérer une chose dans un ensemble plus vaste qu'elle même, la mettre en relation avec autre chose.»[8] Il continue pendant une dizaine de pages sur cette capacité et il termine en affirmant que comprendre une chose ou une idée c'est la rendre plus intelligente dans le sens de *inter eligere*, c'est-à-dire, choisir entre. Comme il l'avait fait précédemment, Guy Sonnois présente un tableau de plusieurs stratégies pour comprendre à la page 79;

> Pour comprendre une loi on peut préférer:
> - partir d'un exemple pour remonter vers la loi;
> - ou bien connaître d'abord l'exposé de la loi avant de faire un exercice;
>
> On peut préférer:
> - conserver plusieurs exemples qui permettront le moment venu de retrouver la loi à appliquer, même si l'on ne sait pas exactement;
> - ou bien savoir le texte de la loi à appliquer, son énoncé par coeur et se baser sur lui pour l'appliquer.

Un autre tableau retient tout particulièrement l'attention des élèves, c'est celui qui donne les cinq questions à se poser devant toute connaissance nouvelle. Les voici:[9]

> **D'OÙ VIENT-ELLE?** Quel est son avant, son histoire? Comment la justifie-t-on?
>
> **À QUOI SE RATTACHE-T-ELLE?** Son énoncé exact avec les mêmes mots, les mêmes signes que l'original pour être «sûr» de ne pas se tromper.
>
> **À QUOI SERT-ELLE?** Quel est son but? Qu'est-ce qu'elle permettra de faire plus vite ou mieux? Quelle est sa finalité?
>
> **COMMENT S'EN SERT-ON?** Quel est son «après»? Quel est son schéma d'application pour traiter tous les cas particuliers?

L'auteur fait quelques rappels sur la création des automatismes à la page 84, donne des éclairages à partir des connaissances biologiques du cerveau et un tableau synthétise le rôle des trois cerveaux à la page 140. Les élèves sont très surpris et intéressés par cette partie du livre. Ils ont si bien compris qu'ils en parlent entre eux après... et nomment la partie de leur cerveau à laquelle ils doivent faire appel... Très instructif... Ces paroles des élèves sont la preuve qu'ils ont compris... Pas besoin de passer des heures à «faire» ou à construire des évaluations formatives... L'auteur termine cette partie en affirmant au lecteur que la réussite scolaire est directement liée à ses investissements: «on ne peut réussir scolairement sans «s'investir» dans ses travaux.» Il faut garder ses cerveaux branchés les uns sur les autres et branchés sur la vraie vie, son affectivité, ses émotions, son passé intime, son projet de vie. «Pas de motivation vraie sans laisser s'exprimer votre vraie nature, votre véritable projet de vie.»[10]

L'auteur s'attarde sur les capacités d'analyse et de synthèse qu'il considère inséparables de l'activité intelligente. Il rappelle aux lecteurs que pour analyser, il faut chercher des liens, poser des questions, savoir évoquer, savoir utiliser tout ce qui est à sa disposition.

L'auteur accorde une grande importance au développement de l'**imagination créatrice**... cela augmente la capacité de maîtrise de son environnement, pour augmenter sa capacité de résoudre un problème. Voici ce qu'il conseille aux lecteurs pour développer l'**IMAGINATION CRÉATRICE**:[11]

> Il faut s'évoquer soi-même en train de faire quelque chose mentalement.
>
> Il faut lire des romans en évoquant l'histoire décrite en y participant par la pensée.
>
> Il faut aussi pratiquer des activités de découverte ou d'invention: atelier d'art, de bricolage, club scientifique, etc.
>
> Toute activité qui vous met en présence de quelque chose de nouveau est bonne pour ce développement.

Et dire que certains enseignants et certaines enseignantes en ont contre l'importance que les élèves accordent aux activités parascolaires... Elles sont un support indispensable à l'activité intellectuelle.

Une trentaine de pages sont consacrées à l'importance de la lecture pour

...DÉVELOPPER SES HABILETÉS...

résoudre un problème: des moyens sont donnés pour apprendre à lire un énoncé, à développer ses moyens d'expression, sa capacité de lecture. La solution aux problèmes de lecture ne tient pas du miracle: il suffit de LIRE PLUS ET MIEUX. L'auteur donne certaines règles pour améliorer cette habileté: gérer ses lectures, savoir utiliser un dictionnaire, savoir s'auto-évaluer, savoir l'orthographe, savoir améliorer son vocabulaire, savoir distinguer les mots abstraits et les mots concrets... Enfin, tout ce qui aide à traduire la réalité.[12]

L'apprentissage de l'habileté À COMMUNIQUER nous permet de comprendre l'importance du partage des informations entre les élèves, du travail de groupe, du travail en équipe... tout un contrat. Encore là, c'est la tâche de l'enseignant et de l'enseignante de savoir c'est quoi... Après c'est plus simple d'expliquer nos exigences.[13]

Voici les sept points clefs pour réussir son apprentissage intellectuel, tel que décrits à la page 177 du livre de Guy Sonnois.

- Évoquer systématiquement ce qui est perçu.
- Évoquer positivement l'avenir.
- Évoquer quelqu'un d'autre, en plus de soi-même.
- Prendre le temps nécessaire au bon moment pour: évoquer parfaitement un énoncé; réfléchir avant d'écrire; mémoriser et réactiver sa mémoire.
- Comprendre complètement les lois.
- Savoir raisonner à l'envers.
- Avoir un projet motivant.

On peut donc conclure que l'activité intellectuelle est une activité de découverte de la réalité, de maîtrise de son environnement. À sa base, il y a deux notions clés: le projet et l'évocation. Il faut rendre présent mentalement un objet, une connaissance, elle est la conséquence du besoin que nous ressentons de cet objet. Le projet est conditionné par l'activité à laquelle nous nous livrons, par le besoin de résoudre un problème, de maîtriser notre environnement, par le besoin que nous ressentons de communiquer avec les autres.

> La relation harmonieuse de ces deux notions assure notre réussite dans mes entreprises... Le moteur à «deux temps» de cette relation: pouvoir évoquer la présence de nous-mêmes et de quelqu'un d'autre dans nos activités mentales et pouvoir évoquer **L'AVENIR**.[14]

Et voilà... J'ai tenté dans ces quelques pages de vous convaincre de l'importance de développer des habiletés chez vos élèves... Mais vous avez de l'aide grâce à ce petit livre... et à beaucoup d'autres que vous découvrirez si vous en sentez le besoin. Par contre, cela risque de changer vos méthodes de travail en classe... et vos élèves vont changer... et surtout ils et elles vont réussir mieux. Elles et ils doivent apprendre à faire par eux-mêmes, mais ils ne sont pas des devins. Notre tâche est de leur enseigner comment faire... Pour le reste, faites confiance à leur cerveau et à leurs habiletés. Quand ils savent comment et pourquoi les consignes existent, ils ne les questionnent plus. Plus encore, elles deviennent pour eux sources de sécurité et de réussite. ◆

NOTES:

(1) Guy, Sonnois. Découvrez votre méthode de travail, Paris, Éditions du Rocher, 1991, 184 pages.

(2) Idem, page 45.

(3) Idem, page 47.

(4) Idem, pages 52 à 60.

(5) Idem, page 58.

(6) Idem, pages 62-63.

(7) Idem, page 69.

(8) Idem, page 71.

(9) Idem, page 83.

(10) Idem, page 141.

(11) Idem, page 98.

(12) Idem, pages 100 à 130.

(13) Idem, pages 120-123.

«...la réussite scolaire est quelque chose qui s'apprend, pourvu que l'étudiant puisse tirer des leçons de ses échecs pour les apprentissages subséquents.»

Yves Bégin

L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire:

Théorie et intervention

Par: **Roch Chouinard**
Conseiller pédagogique - CECM

Comme son titre l'indique, le texte qui suit traite de l'importance des croyances et des attentes de l'élève sur sa motivation à l'école et sur ses apprentissages. On y présente tout d'abord deux approches importantes de la motivation: les modèles basés sur les attentes relatives à la tâche et ceux fondés sur les attributions causales du succès et de l'échec. Des pistes d'intervention pédagogique sont proposées dans l'optique de chacune des deux approches. On y aborde ensuite l'importance des croyances entretenues sur les personnes (sentiment d'auto-efficacité, aide et coopération), sur les tâches scolaires (nature et fonctions) et sur les stratégies (importance et orientation). Des implications pédagogiques sont dégagées dans chacun des cas.

L'individu traite l'information, lui donne du sens et la comprend à la lumière de ses connaissances antérieures (CECM 1991). Ces opérations cognitives ne s'effectuent cependant pas de façon mécanique; elles sont grandement influencées par la personnalité de l'individu et par la qualité de ses relations affectives. Les interactions entre ces deux types de variables génèrent la formation de croyances et d'attentes relativement aux opérations cognitives. Celles-ci déterminent en grande partie non seulement la façon d'aborder une tâche et le choix des moyens à déployer, mais aussi l'intensité même de l'engagement dans l'action.

Ainsi, l'élève qui croit que la réussite scolaire dépend uniquement d'aptitudes innées (l'intelligence ou la «bosse des maths», par exemple) aura tendance, s'il ne croit pas posséder ces aptitudes, à être passif devant l'apprentissage. Au mieux, ses attentes consisteront à éviter d'échouer. Pour cet élève, la compréhension est probablement un processus dichotomique («Tu comprends ou tu ne comprends pas») incontrôlable et indépendant de l'utilisation de stratégies particulières. Pour lui, l'apprentissage consiste simplement à autorépéter l'information, c'est-à-dire à apprendre par coeur.

Ces croyances se traduisent par un traitement superficiel de l'information, traitement où le sens a peu d'importance. Il est démontré que ce type d'élève est moins performant dans les tâches faisant appel à la compréhension (ce qui est le cas de la plupart des tâches scolaires).

Par contre, l'élève qui croit que la réussite dépend plutôt de la qualité du contrôle qu'il effectue sur sa démarche d'apprentissage aura tendance à être plus actif. Pour cet élève, la compréhension est plutôt perçue comme un processus résultant de l'application efficace de stratégies et l'apprentissage s'évalue sur un continuum dont il peut sans cesse repousser les limites. Pour lui, apprendre consiste à donner du sens à l'information.

Cette attitude se traduit par un traitement plus en profondeur de l'information: le but de la tâche est pris en compte, le sens de l'information est analysé, des liens sont créés avec les connaissances antérieures, etc. Ce type d'élève réussit mieux dans les tâches faisant appel à la compréhension (Bouffard-Bouchard, 1991).

Afin de mieux situer l'importance des croyances et des attentes dans la réussite scolaire, disons que les résultats des recherches actuelles en éducation indiquent de façon générale que l'apprentissage est grandement facilité si le répertoire de connaissances que possède l'individu est élaboré et diversifié, bien sûr, mais si en plus ce dernier *entretien des croyances et des attentes favorisant l'utilisation de ces connaissances* (Brown et al., 1983). Autrement dit, il ne suffit pas de savoir, il faut aussi connaître l'utilité de ce qu'on sait pour pouvoir l'utiliser à bon escient.

L'approche de la motivation qui est présentée dans ce texte diffère considérablement des conceptions traditionnelles en psychologie où elle est abordée plutôt comme la conséquence du désir d'acquérir des récompenses, d'éviter la punition ou de satisfaire des besoins. Dans ces approches, il est difficile d'intervenir sur les mécanismes de la motivation parce que ceux-ci sont déterminés d'une certaine façon depuis la naissance. Les approches actuelles, parce que centrées sur la construction des processus motivationnels, sont plus aptes à proposer des interventions destinées à contrer l'effet débilitant des croyances inappropriées (Bouffard-Bouchard, 1991). Parmi ces approches, les modèles basés sur les attentes de l'individu et ceux basés sur la façon dont il s'explique le succès et l'échec sont présentement très utilisés en recherche (Paris, Newman, 1990).

MODÈLE MOTIVATIONNEL BASÉ SUR LES ATTENTES

Selon les approches basées sur les attentes, la motivation à accomplir une tâche dépend du produit de l'estimation que la personne fait de ses chances de succès et de la valeur qu'elle attribue à ce succès (Slavin, 1988). Cette approche peut se traduire par la formule suivante (Atkinson, 1964):

Motivation = Expectative de succès X Valeur incitative du succès

Un aspect important de cette formule est que ses éléments sont multiplicatifs, ce qui signifie que si l'individu croit qu'il a peu de chances de réussir la tâche ou s'il croit que la réussite ne lui apportera rien d'intéressant, alors sa motivation face à cette tâche sera très faible.

Selon ce modèle, la motivation est très faible lorsque l'expectative de succès est très élevée ou très faible. Ceci s'explique

...THÉORIE ET INTERVENTION...

par le fait qu'en général l'individu fournira moins d'effort lorsqu'il juge que la tâche est très facile et qu'elle ne représente aucun défi ou qu'elle est trop difficile et qu'elle représente un défi insurmontable pour lui. Les implications pédagogiques sont importantes: l'élève doit croire qu'il a des chances raisonnables de réussir, *à la condition de fournir les efforts nécessaires*. Par contre, il ne doit pas croire qu'il peut réussir sans effort. Ainsi, l'enseignant qui a la réputation d'attribuer des notes élevées ou de donner des notes d'encouragement agit de façon négative sur la motivation de ses élèves (surtout s'il ne fait pas valoir l'utilité des tâches qu'il propose).

D'autre part, une expectative de succès plutôt faible accompagnée d'une valeur attribuée élevée produira un effet négatif sur la motivation et sur l'estime de soi («J'aimerais bien réussir mais je crois que j'en suis incapable parce que je manque d'habileté»). Afin de rétablir une image de soi plus positive, l'élève pourra alors modifier à la baisse la valeur attribuée au succès («Je ne crois pas pouvoir réussir mais de toute façon ça donne rien»). Vu sous cet angle, l'abandon scolaire serait en grande partie le résultat de croyances et d'attentes impropres.

La motivation considérée dans la perspective d'un modèle basé sur les attentes donne prise à diverses interventions de la part du milieu scolaire en général et de l'enseignant en particulier. Il est possible d'agir sur les croyances et les attentes de l'élève relativement à l'expectative de succès et à la valeur qu'il lui attribue. L'intervention est d'autant plus nécessaire que, laissé à lui-même, l'élève entretiendra souvent des croyances incomplètes ou erronées générant des obstacles importants à l'action.

Intervenir sur l'expectative de succès

L'intervention sur l'expectative de succès consiste à agir sur le sentiment d'auto-efficacité. Ce dernier est un jugement porté par l'individu sur ses capacités à organiser et à exécuter l'ensemble des actions requises par l'accomplissement d'une tâche (Bandura, cité par Bordeleau, 1991). Il est possible d'intervenir de différentes façons sur le sentiment d'auto-efficacité de l'élève. Les pistes qui suivent ne sont pas exhaustives, elles illustrent cependant la nature fondamentale de l'intervention: agir positivement sur les croyances de l'élève quant à ses chances de réussir.

Donner des informations sur la tâche

Une expectative de succès trop faible ou trop élevée peut être la conséquence d'une évaluation inadéquate de la nature et des fonctions de la tâche. L'élève ne possède souvent pas assez d'informations pour pouvoir se faire une idée juste de ce qu'il a à faire et des moyens dont il dispose pour y arriver. Il est possible pour l'enseignant de situer l'élève par...

- la présentation d'objectifs clairs et spécifiques;
- la présentation de la démarche d'enseignement/apprentissage;
- l'indication de la durée approximative des activités;
- des précisions relatives à la nature de la démarche évaluative;
- l'activation et le rappel des connaissances que les élèves possèdent déjà sur le sujet et sur la façon d'accomplir la tâche (Chouinard, 1991).

Mettre en présence de défis réalistes

Proposer aux élèves des tâches qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles tombe bien sûr sous le sens commun en éducation. Il ne suffit pas cependant que la tâche soit appropriée aux capacités de l'élève pour que cette dernière soit motivante; il faut aussi qu'elle soit *perçue comme telle* par l'élève. À cet effet, l'action de l'enseignant sera de faire savoir à ses élèves qu'il les croit tous capables d'entreprendre et de mener à bien la tâche qu'il propose et qu'il est disposé à leur donner tout le soutien nécessaire (Slavin, 1988). Plusieurs recherches récentes démontrent que cette attitude positive est très importante puisque l'opinion que se fait l'élève de ses capacités origine en grande partie des agents sociaux du milieu scolaire, particulièrement de ses enseignants.

Enseigner les stratégies

Le défi est perçu comme étant réaliste d'autant plus que l'élève sait comment l'affronter. Enseigner les stratégies revient à montrer aux élèves *comment* exécuter une tâche. L'élève qui a la possibilité de voir la tâche être exécutée devant lui, avec explications, développera un sentiment d'auto-efficacité supérieur à celui qui, livré à lui-même, n'a pas la moindre idée de comment s'y prendre pour effectuer la tâche. L'intervention doit donc inclure l'enseignement de différents types de stratégies: stratégies cognitives de compréhension, de production, de résolution, d'étude, etc. et stratégies métacognitives de gestion de l'apprentissage (activation, planification, exécution, vérification, contrôle de l'attention, etc.) (CECM, 1991). Un modèle d'enseignement direct des stratégies est proposé plus loin dans ce texte.

Évaluer les apprentissages

Une autre façon d'agir efficacement sur les attentes et les croyances de l'élève consiste à faire porter l'évaluation sur l'apprentissage au lieu de la performance. Il peut s'agir de mettre l'emphase sur les améliorations plutôt que sur le résultat brut (comme le veut l'évaluation formative). Il peut s'agir aussi de demander à l'élève de s'auto-évaluer *avant la correction* d'un test et de comparer cette évaluation aux résultats réels. L'élève peut alors se rendre compte qu'il a tendance à mésestimer ou à surestimer ses capacités dans un type de tâche donné (ce qui a un effet négatif sur la motivation dans les deux cas) et de réajuster ses croyances en conséquence.

Intervenir sur la valeur incitative de succès

À la base de l'intervention sur la valeur incitative du succès se trouvent les croyances que l'élève entretient sur l'utilité des tâches. Ici encore un jugement négatif est souvent le résultat d'une évaluation subjective engendrée par un manque d'informations pertinentes. Trop souvent les élèves n'ont aucune idée de l'utilité des activités qu'on leur fait faire à l'école; ces dernières sont perçues de façon fataliste comme étant utiles plutôt au milieu scolaire qu'à l'individu (on lit parce que c'est le cours de français, on apprend la géométrie parce que c'est dans le programme de mathématique, etc). En fait, la façon d'intervenir consiste pour l'enseignant à faire ressortir aussi souvent qu'il le peut l'utilité des activités d'apprentissage qu'il propose (CECM, 1991).

L'enseignant peut référer à différents contextes afin de faire ressortir l'utilité d'une tâche. Plus ces derniers sont nombreux, plus la motivation générée par l'intervention a des chances d'être efficace: en effet, contrairement à l'expectative de succès qui est à son maximum lorsqu'elle est modérée, l'effet positif des croyances sur l'utilité de la tâche est à son comble lorsque la perception de cette utilité est maximale. Différentes interventions visant la promotion de l'utilité des tâches scolaires sont présentées ici à titre

Bâtir la nation canadienne

Gilles Viens

Sciences humaines 8e année (Ontario)

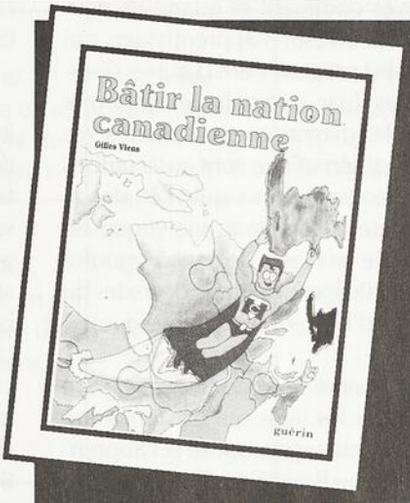
UNITÉ 1 LA CONQUÊTE: NOUVELLE ORIENTATION DE LA COLONIE
- La Nouvelle-France à la veille de la Conquête
- Le dernier acte: la Conquête
- Après la Conquête

UNITÉ 2 LES RÉBELLIONS DU HAUT ET DU BAS-CANADA
- Changement, continuité et permanence
- Les Rébellions de 1837-1838
- Conséquences des conflits

UNITÉ 3 LA CONFÉDÉRATION: L'UNIFICATION DES COLONIES
- Les colonies britanniques à la veille de la Confédération
- Les facteurs qui ont mené à la Confédération
- La Confédération
- Les conséquences de la Confédération

UNITÉ 4 L'OUEST CANADIEN: COLONISATION ET CONFLITS
- Aperçu de l'Ouest canadien avant et immédiatement après la Confédération
- La colonisation
- Conflits avec les Métis

UNITÉ 5 UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION
- Évolution de la société canadienne 1850-1914
- Les changements sociaux
- Les grands problèmes sociaux de notre époque
- Perspectives d'avenir du Canada



- **MANUEL CARTONNÉ**
  2-7601-2379-0 (300 p.)
- **CAHIER**
  2-7601-2487-8 (179 p.)
- **GUIDE (à paraître)**

Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.:(514) 842-3481
Téléc.: (514) 842-4923

...THÉORIE ET INTERVENTION...

de suggestion; elles peuvent être effectuées directement par l'enseignant ou en mettant les élèves à contribution:

- *la vie de tous les jours*: faire ressortir l'utilité de l'apprentissage visé par la tâche dans la vie courante (famille, loisirs, sports, relations interpersonnelles, etc.);
- *la discipline et le programme d'études*: assurer les élèves que la tâche permet effectivement l'atteinte d'un objectif précis du cours et leur permettre de visualiser la place qu'occupe cet objectif à l'intérieur de l'apprentissage de la discipline, du curriculum, du programme d'études ou d'une partie de ce programme;
- *les autres matières*: indiquer aux élèves comment et quand ils peuvent réinvestir l'apprentissage qui leur est proposé dans d'autres disciplines (par exemple les informer que les diagrammes circulaires vus en mathématique sont aussi utilisés en géographie ou que l'étude de l'article à caractère analytique effectuée en classe de français pourra être utile lors de l'étude de textes du cours d'histoire ou de physique);
- *la préparation à la vie active*: faire ressortir les liens qui existent entre l'apprentissage proposé et l'apprentissage ou l'exercice d'un métier ou d'une profession et encourager les élèves à se fixer des buts réalistes relativement au monde du travail.

MODÈLE ATTRIBUTIONNEL DE LA MOTIVATION

Comme nous venons de le voir, les modèles motivationnels basés sur les attentes offrent à l'enseignant des moyens d'interventions réalistes et relativement simples à appliquer. Il existe un autre type de modèle qui vient compléter ceux basés sur les attentes: il s'agit des modèles attributionnels. Ces modèles sont basés sur les causes invoquées par la personne pour expliquer ses succès et ses échecs.

Une attribution est une inférence d'une cause expliquant pourquoi un événement s'est produit. Les raisons utilisées pour expliquer un succès ou un échec sont des attributions causales (Vallerand, Bouffard, 1985). Les attributions causales déterminent l'orientation du comportement de l'individu lors de situations jugées semblables et ce, dans toutes les circonstances de l'existence. À l'école, les principales attributions utilisées pour expliquer le succès et l'échec sont l'aide, la chance, la difficulté de la tâche, l'habileté et l'effort (Slavin, 1988).

Le modèle attributionnel inclut aussi les relations cognition - émotion - motivation. C'est ainsi que les différentes attributions, selon qu'elles servent à expliquer le succès ou l'échec, peuvent potentiellement générer des affects reliés directement à ces attributions. Par exemple, le succès attribué à l'habileté produit des sentiments de confiance en soi et de compétence; au contraire, l'échec attribué au manque d'effort produit un sentiment de culpabilité (Bouffard, 1985). Les principales émotions en cause sont la confiance en soi, le sentiment de compétence, la culpabilité, la gratitude, la colère, la résignation, la surprise, le désintérêt et la fierté. Selon Weiner (1985), chaque attribution possède au moins trois caractéristiques: un lieu de contrôle, un niveau de stabilité et un niveau de contrôlabilité. Le tableau 1 fait état des relations entre les attributions, leurs caractéristiques, les émotions qu'elles génèrent et la motivation à la tâche.

Lieu de contrôle

Le lieu de contrôle est une croyance qui accompagne l'attribution en expliquant sa provenance. L'attribution peut avoir un lieu de contrôle externe à l'individu (aide, chance, tâche) ou interne (habileté, effort). Le lieu de contrôle est un concept central de la théorie de l'attribution. Ce concept permet de comprendre pourquoi un élève qui attribue le succès ou l'échec à des facteurs externes est peu motivé et fait peu d'efforts, cet élève, à cause de ses croyances attributionnelles, ne voit pas l'importance de ses actions sur ses performances académiques. Au contraire, l'élève qui attribue le succès à des causes internes est beaucoup plus motivé et fournit plus d'efforts parce qu'il croit en l'importance de ses actions sur la réussite scolaire (Slavin, 1988).

Stabilité

Une attribution peut être perçue comme étant plutôt stable dans le temps; c'est généralement le cas pour la tâche et pour l'habileté. Au contraire, l'aide, la chance et l'effort sont ordinairement considérés comme étant instables. La dimension stabilité/instabilité a un effet négatif sur la motivation lorsqu'elle accompagne une attribution externe («Pourquoi me forcer, ça va encore être facile la prochaine fois»). Elle a aussi le même effet dans le cas d'une attribution de l'échec au manque d'habileté («Je ne serai pas plus capable la prochaine fois.»). Dans le cas des attributions internes, la stabilité/instabilité est hors du contrôle de l'individu et dans le cas d'une attribution à l'habileté, la stabilité porte à croire qu'il n'y a rien à faire et que l'échec origine de facteurs permanents telle l'intelligence. L'instabilité a cependant un effet potentiellement positif dans le cas de l'attribution à l'effort puisque la réussite (ou l'échec) est alors perçue

TABLEAU 1

Modèle attributionnel: relations entre les attributions, leurs caractéristiques, les émotions et la motivation (inspiré de Weiner, 1985).

Exemples d'attribution	Lieu de contrôle	Stabilité	Contrôlabilité	Affect		Effet sur la motivation à la tâche
				Succès	Échec	
Aide «Le prof m'a aidé» «Le prof est toujours absent»	Externe	Instable	Incontrôlable	Gratitude (envers l'agent d'aide)	Colère	-
Chance «J'ai été chanceux» «Je n'ai pas eu de chance»	Externe	Instable	Incontrôlable	Surprise	Résignation	-
Tâche «L'examen était facile» «Les maths c'est difficile	Externe	Stable (pareil la prochaine fois)	Incontrôlable	Désintérêt (défi peu réaliste)	Colère	-
Habileté «Je suis bon dans cette matière» «Je ne suis pas capable	Interne	Stable	Incontrôlable	Fierté Confiance en soi Sentiment de compétence	Honte Résignation	+ si succès - si échec
Effort et stratégies «J'ai étudié fort» «J'aurais dû étudier plus» «J'ai utilisé un truc efficace» «Je n'ai pas fait ce qu'il fallait faire»	Interne	Instable	Contrôlable	Fierté Confiance en soi Sentiment de compétence	Culpabilité Honte (moins si attribution aux stratégies)	+

comme pouvant changer selon les actions de l'individu.

Contrôlabilité

Une attribution peut être considérée comme étant plutôt contrôlable par l'individu (effort) ou incontrôlable (aide, chance, tâche, habileté). De façon évidente, la dimension contrôlabilité/incontrôlabilité a un effet négatif sur la motivation lorsqu'elle caractérise les attributions externes: aucune action entreprise ne peut alors agir (positivement ou négativement) sur la performance. Pour la même raison, l'incontrôlabilité associé à l'habileté a le même effet. Cependant, la croyance en la contrôlabilité a une action motivante très positive lorsqu'elle accompagne une attribution à l'effort: l'élève perçoit alors qu'il peut réussir à la condition d'exercer un contrôle suffisant et efficace sur ses activités.

Formation des attributions causales

Les attributions causales sont des

...THÉORIE ET INTERVENTION...

croyances qui se développent au fur et à mesure des interactions de l'individu avec son environnement. Les attributions sont donc apprises et peuvent se modifier. Mais, comme toute croyance, les attributions causales sont subjectives. Cette subjectivité tient au fait qu'elles servent à expliquer la réalité mais aussi à protéger l'estime de soi.

La plupart des individus ont tendance par exemple à adopter des attitudes hédonistes face aux attributions: le succès est expliqué par des causes internes («Je suis bon», «J'ai travaillé fort»); tandis que l'échec est attribué à des causes externes («J'ai pas eu de chance») (Vallerand, Bouffard, 1985). En conséquence, bien que les attributions aient tendance à s'organiser pour demeurer en cohérence avec la réalité, le maintien d'une image positive de soi est un principe directeur dans leur formation.

Habituellement, les échecs sont attribués à des causes externes et *instables* comme la chance (tendance hédoniste). Cependant, si les échecs sont plus fréquents (condition plus stable), une attribution caractérisée par l'instabilité ne convient plus parce qu'elle n'est plus en cohérence avec la réalité; l'individu doit alors se tourner vers des causes externes et *stables* comme la tâche. Si la série d'échecs se poursuit, cette dernière attribution ne conviendra plus à son tour («La tâche est peut-être difficile mais les autres la réussissent»). Une nouvelle modification des attributions s'effectuera mais, parce qu'aucune attribution externe ne correspond plus à la réalité, l'individu n'a d'autre choix que de se rabattre sur une attribution *interne, stable et incontrôlable*: le manque d'habileté. Cet état a pour nom *l'impuissance apprise* (Dweck, 1986). À ce stade, non seulement l'individu attribue-t-il ses échecs à des causes internes mais les quelques succès qu'il pourra rencontrer (compte tenu que sa motivation est très faible) seront attribués à des causes externes: l'aide, la chance ou la facilité de la tâche.

Cet aspect des modèles attributionnels a des implications très importantes en éducation. Il explique en partie pourquoi certains élèves...

- ne font pas d'effort même s'ils peuvent réussir («L'effort ne sert à rien, c'est l'habileté qui compte»);
- ne sont pas motivés par la réussite («J'ai réussi parce que le prof m'a aidé, parce que c'était facile»);
- n'utilisent pas les stratégies qu'on leur a enseigné («C'est l'habileté qui compte»);
- ont beaucoup de difficulté à réussir en classe ordinaire même si leurs résultats se sont améliorés suite à un séjour en classe spéciale.

Les effets démoralisants de l'impuissance apprise sont encore accentués par l'ajout d'un effet Pygmalion venant consolider les croyances erronées. Ainsi, suite à un échec, l'élève en état d'impuissance apprise sera persuadé qu'il ne possède pas (et ne possédera jamais) le type d'habileté nécessaire à l'exécution de ce genre de tâche; cette croyance engendre alors une baisse de la motivation et de l'effort qui conduit naturellement à un nouvel échec. Cependant, au lieu d'interpréter cet échec comme la conséquence d'un manque d'effort, il sera plutôt perçu comme la confirmation du manque d'habileté («Je le savais que je ne suis pas capable»). Le cercle vicieux se referme et l'élève ne croit plus dorénavant que l'effort et l'utilisation de stratégies efficaces sont les véritables clés du succès (Borkowski *et al.*, 1990). Le tableau 2 présente une séquence de modification des attributions causales suite à des échecs de plus en plus fréquents.

Intervenir sur les attributions causales

On a déjà abordé dans ce texte l'importance de l'enseignement des stratégies. Il convient d'ajouter que le seul enseignement des stratégies profite surtout à long terme aux élèves disposés à attribuer le succès à des variables internes et contrôlables (effort et stratégies). Les stratégies sont alors apprises, intégrées au

TABLEAU 2
Déplacements attributionnels suite à des échecs répétés.

Peu d'échecs	Échecs plus fréquents	Échecs répétés
Succès: causes internes (habileté, effort)	Succès: causes internes (habileté, effort)	Succès: causes externes (aide, chance, tâche)
Échec: causes externes et instables (chance)	Échec: causes externes et stables (tâche)	Échec: causes internes et stables (manque d'habileté)
Tendance hédoniste		Impuissance apprise

LORRAINE GADOURY

LA NOBLESSE DE NOUVELLE-FRANCE

FAMILLES ET ALLIANCES



CAHIERS DU QUÉBEC - COLLECTION HISTOIRE

HURTUBISE HMH

La Noblesse de Nouvelle-France

Lorraine Gadoury



La noblesse de Nouvelle-France a bel et bien existé, et même prospéré, avant de disparaître à la fin du 18e siècle. Qui étaient donc ces aristocrates du Nouveau Monde?

Lorraine Gadoury s'emploie à répondre à la question en tentant de définir cette tranche de population qui jusqu'à présent a échappé à toute analyse systématique.

Grâce à la méthode de la démographie historique, utilisée en France depuis presque 40 ans mais encore nouvelle ici, se dessine peu à peu le visage aristocratique de la Nouvelle-France.

Nuptialité, fécondité, mortalité: par le biais de données fournies, entre autres, par les registres paroissiaux, les répertoires généalogiques et diverses correspondances, les résultats permettent à la lumière de l'histoire de mettre en relief les habitudes de vie propres à cette société élitaire.

L'auteur découvre ainsi que la noblesse, composée au départ pour la majeure partie d'aristocrates français, ne forme pas une société rigide et hiérarchisée, mais plutôt un groupe mouvant et relativement ouvert, qui peut encore cependant se comparer à la noblesse européenne tant par sa façon de concevoir le mariage que par les règles tacites qui régissent la natalité, par exemple.

Pour la première fois, une société entière d'aristocrates fait l'objet d'une telle étude; les recherches entreprises auparavant ne s'attachant qu'à quelques familles. Un tel échantillonnage permet à Lorraine Gadoury de cerner certains changements démographiques importants et d'offrir des éclaircissements sur la montée et le déclin de la noblesse en Nouvelle-France.

Cet ouvrage, le premier à étudier la noblesse de Nouvelle-France d'aussi près, satisfera les connaisseurs les plus exigeants tout comme les amateurs généalogistes.

Une liste exhaustive des familles nobles de la Nouvelle-France en fin de volume complète l'essai.

La Noblesse de Nouvelle-France
Cahiers du Québec / Histoire n° 102
212 pages / 22,50 $
ISBN 2-89045-927-6

HURTUBISE HMH

HURTUBISE HMH, 7360, boulevard Newman, Ville LaSalle (Québec) H8N 1X2
Téléphones : (514) 364-0323 / 1 800 361-1664 ■ Télécopieur : (514) 364-7435

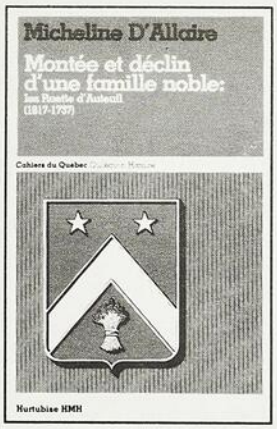
L'Histoire retrouvée chez Hurtubise HMH

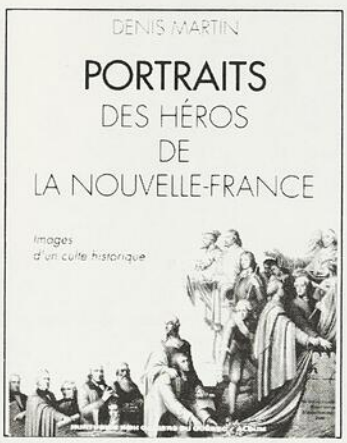
Montée et déclin d'une famille noble : les Ruette d'Auteuil

Micheline D'Allaire

Comment en deux générations, une dynastie de magistrats perdit pouvoir et fortune. Une histoire passionnante qui montre bien les aléas de la classe dirigeante de la Nouvelle-France.

Cahiers du Québec / Histoire n° 60
308 pages / 24,95 $





Portraits des héros de la Nouvelle-France

Denis Martin

Un album surprenant présentant tous les personnages historiques des origines de la Nouvelle-France au XIX[e] siècle. Une galerie de «faux» qui ont traversé les siècles.

Cahiers du Québec / Album n° 93
178 pages / 35,00 $

BON DE COMMANDE

Veuillez me faire parvenir par retour du courrier, frais de port inclus, TPS en sus,

___ exemplaire(s) de *La Noblesse de Nouvelle-France* (22,50 $)
___ exemplaire(s) de *Montée et déclin d'une famille noble* (24,95 $)
___ exemplaire(s) de *Portraits des héros de la Nlle-France* (35,00 $)

Sous-total _____ $
TPS (7%) _____ $
Total _____ $

Nom : _____
Adresse : _____
Ville : _____ Province : _____
Code postal : _____ Tél. : _____

❑ Je règle par chèque ou mandat ci-inclus
❑ Je règle par carte de crédit
- ○ *American Express*
- ○ *Master Card*
- ○ *Visa*

Numéro : _____
Date d'expiration : _____
Signature : _____

Compter de 1 à 3 semaines pour la livraison du (des) volume(s).

Bon de commande à retourner à :
HURTUBISE HMH, 7360, boulevard Newman, Ville LaSalle (Québec) H8N 1X2
Téléphones : (514) 364-0323 / 1 800 361-1664 ■ Télécopieur : (514) 364-7435

LA NOBLESSE DE NOUVELLE-FRANCE

FAMILLES ET ALLIANCES

Lorraine Gadoury a poursuivi ses études universitaires au département d'histoire de l'Université de Montréal, où elle a obtenu son doctorat en 1988. Par la suite, elle a été affiliée pendant deux ans au CÉLAT de l'Université Laval grâce à une bourse post-doctorale du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Elle travaille actuellement pour les Archives Nationales du Canada à Ottawa et poursuit la rédaction d'un ouvrage portant sur la vie familiale dans l'élite canadienne au 18e siècle à partir de sa correspondance privée.

L'auteur analyse le comportement démographique et les alliances de la noblesse de Nouvelle-France afin de démontrer que ce groupe social possède une dynamique propre. À l'aide des méthodes de l'analyse démographique, et de comparaisons avec la population canadienne dans son ensemble et certaines élites européennes et américaines, elle arrive à conclure de façon solide que la noblesse se distingue nettement de la population qui l'entoure et que son comportement se rapproche nettement, malgré la distance, des autres groupes élitaires de la même époque.

Son étude est donc intéressante pour les historiens-démographes, mais aussi pour les historiens du Canada pré-industriel qui pourront y retrouver, dans la première partie, une analyse de la constitution de la noblesse et aussi des indices de la place de la noblesse dans la société et dans l'élite. De plus, comme l'auteur donne en appendice la liste des nobles de la Nouvelle-France, ce qui n'a jamais été fait de façon systématique, il est certain que les généalogistes québécois y trouveront leur profit.



ISBN 2-89045-927-6

répertoire de connaissances et leur utilisation est généralisée à d'autres circonstances. Chez les élèves en état d'impuissance apprise, on note une augmentation immédiate de la performance suite à l'enseignement des stratégies mais cette amélioration est souvent sans pérennité, ni généralisation. Ce déficit au niveau de l'intégration et de l'utilisation des connaissances est la conséquence de croyances attributionnelles basées sur l'habileté («À quoi bon faire des efforts ou se creuser la tête pour trouver la bonne stratégie puisque c'est l'habileté qui compte avant tout?») (Borkowski *et al.*, 1990).

Il est possible pour l'enseignant d'intervenir positivement sur les attributions causales négatives des élèves. Il s'agit par exemple de...

- demander aux élèves ce qui fait qu'on réussit ou qu'on ne réussit pas telle activité scolaire (lire, résoudre des problèmes, compter un but, etc.), rectifier les croyances erronées et recentrer constamment les élèves sur l'effort et l'utilisation de stratégies efficaces;

- utiliser une forme de rétroaction centrée surtout sur les stratégies employées et leur efficacité relativement à la réussite de la tâche plutôt que centrée sur l'habileté ou la chance («Tu n'as pas utilisé la bonne stratégie» plutôt que «Tu n'as pas été chanceux»);

- inclure dans l'enseignement des stratégies des spécifications relatives au but de la stratégie et à ses conditions d'utilisation (voir pp. 28 à 30 du présent texte);

- organiser des séances d'objectivation systématiques ayant pour objet de permettre à l'élève d'exprimer ses croyances sur la valeur et l'utilité des stratégies qu'il a utilisées pour accomplir la tâche.

En fait, comme on a pu s'en rendre compte, toute l'intervention consiste à provoquer un refaçonnement des croyances attributionnelles de l'élève. Il s'agit de recentrer les attributions sur des variables internes et contrôlables; c'est-à-dire l'effort. Il ne suffit pas cependant de dire à l'élève de se forcer davantage; l'effort doit être considéré ici sous son aspect qualitatif: les stratégies utilisées. Cette orientation de l'intervention permet à la fois de redonner à l'élève du contrôle sur sa démarche d'apprentissage, mais aussi de diminuer la charge affective négative provoquée par une attribution de l'échec au manque d'habileté. En bout de ligne, il s'agit d'aider l'élève à modifier sa perception de l'habileté. En effet, plusieurs élèves considèrent l'habileté comme une caractéristique fixe de la personnalité (stable et incontrôlable); ces élèves ont tendance à rechercher des jugements positifs sur leur compétence ou à éviter les jugements négatifs: ils ont une motivation orientée vers la performance et évitent les situations où ils ne se trouvent pas performants (Dweck, 1986). Il faut encourager une vision plus instrumentale de l'habileté où celle-ci est perçue comme une faculté se développant suite à l'effort et à l'expérience. La conséquence d'une telle attitude sur la motivation est importante: elle favorise l'émergence d'attitudes et de croyances sur l'apprentissage où l'erreur n'est plus perçue comme un échec mais comme une étape normale de l'acquisition de connaissances.

Les croyances et les attentes font partie de ce que plusieurs appellent désormais la métacognition. Cette dernière fait référence à l'ensemble des connaissances que l'individu entretient sur son propre fonctionnement cognitif et sur la régulation de l'action qu'il effectue (Flavell, 1985). Ces connaissances et cette activité régulatoire sont fortement influencées par les expériences «métacognitives» antérieures de l'individu. Ces expériences portent sur trois éléments principaux interreliés: la personne (soi et les autres), les tâches et les stratégies.

CROYANCES SUR LA PERSONNE

L'engagement dans les activités de nature scolaire et leur régulation dépend en grande partie des croyances que l'élève entretient sur lui-même comme apprenant et sur les autres comme agents d'aide ou collaborateurs. Les croyances portant sur soi engendrent un sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'activité et les croyances portant sur les autres (pairs et adultes) déterminent les comportements relatifs à l'aide et à la coopération.

Sentiment d'auto-efficacité

Nous avons déjà défini dans ce texte le sentiment d'auto-efficacité comme un jugement porté par l'individu sur ses capacités à organiser et à exécuter l'ensemble des actions requises pour l'accomplissement d'une tâche. Des recherches récentes démontrent que le sentiment d'auto-efficacité est parfois un meilleur prédicteur de la réussite que les capacités elles-mêmes (Bouffard-Bouchard, 1991). Ce sentiment n'est pas nécessairement lié aux capacités réelles de l'individu mais plutôt à la perception subjective qu'il entretient à leur égard. Cette perception est le résultat de l'évaluation de la nature et de la difficulté relative de la tâche ainsi que des croyances qu'entretient l'individu quant à ses capacités de la réussir.

...THÉORIE ET INTERVENTION...

Ainsi, l'élève qui croit être incapable d'effectuer une tâche donnée aura tendance à y investir peu d'effort (et ne la réussira probablement pas) même si, en réalité, il serait capable d'exécuter cette tâche. En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité explique en partie pourquoi certaines personnes n'atteignent pas un but, même si elles en ont la capacité.

Le sentiment d'auto-efficacité est déterminant dans le choix des activités, dans l'effort déployé, dans la gestion des ressources personnelles et des stratégies et dans la persistance à la tâche. Le tableau 3 contraste différents comportements résultant d'un sentiment d'auto-efficacité élevé ou faible.

TABLEAU 3
Effets du sentiment d'auto-efficacité sur les attitudes reliées à une tâche scolaire.

Sentiment d'auto-efficacité - élevé	Sentiment d'auto-efficacité - faible
Engagement et participation active	Évitement de la tâche
Hauts critères de réussite	Bas critères de réussite ou absence de critère
Choix d'objectifs précis (réussir la tâche)	Pas d'objectifs précis (faire de son mieux, préserver l'estime de soi)
Stimulé par les difficultés	Découragé par les difficultés
Effort et persistance élevés	Minimum d'effort et de persistance

Aide et coopération

Les théories de l'élève se rapportant à l'école incluent sa compréhension du rôle des autres, notamment celui des pairs et des enseignants. La perception du support social joue un rôle important dans le développement de la capacité à gérer l'apprentissage en influençant l'offre et la demande d'aide (Paris, Newman, 1990). La demande d'aide, particulièrement, est une stratégie sociale importante concourant à l'apprentissage autorégulé. Cette stratégie sociale se développe habituellement de façon progressive (Nelson-LeGall, 1981):

- réalisation du besoin d'aide;
- initiation de la demande;
- identification de ceux qui peuvent octroyer de l'aide;
- utilisation de stratégies efficaces de demande d'aide.

La demande d'aide est aussi conditionnée par des variables culturelles et individuelles. Dans certaines cultures par exemple, elle se fait principalement en dehors de la classe, à des aînés de la famille ou à des pairs. Dans d'autres, l'élève doit se taire, écouter et tenter de comprendre. S'il ne saisit pas une explication, il doit se débrouiller plutôt que demander de l'aide. Cette demande serait perçue comme insultante pour l'enseignant. Ce serait lui signifier qu'il ne sait pas enseigner (Bourdon, Chouinard, 1992).

La demande d'aide est aussi fortement conditionnée par l'âge de l'élève. Alors qu'en général l'enfant recherche l'aide d'autrui, l'adolescent évite plutôt l'aide parce qu'il considère que celle-ci est octroyée aux élèves en difficulté. L'adolescent demande donc moins d'aide que l'enfant et ce, surtout lorsqu'il s'agit d'une partie de la matière ayant déjà été vue. Les demandes sont cependant plus nombreuses lorsque l'activité est perçue comme étant difficile (les mathématiques par exemple) parce que la demande d'aide est alors moins associée à un manque d'habileté. Elles sont aussi plus fréquentes en groupe restreint ou lors d'activités individuelles (Paris, Newman, 1990). En fait, ce qui détermine en premier lieu la demande d'aide chez l'adolescent c'est la préservation de l'estime de soi: si la demande est perçue comme pouvant provoquer la risée ou la baisse du statut social elle ne sera tout simplement pas formulée.

TABLEAU 4
Comparaison entre la demande d'aide de l'élève orienté vers la réussite et celle de l'élève en difficulté

Élève orienté vers la réussite	Élève en difficulté
Demandes d'aide plus fréquentes	Demandes d'aide moins fréquentes
Plus grande initiative	Moins grande initiative
Précision de la demande	Imprécision de la demande
Activité visant l'obtention de bénéfices à long terme (apprendre)	Activité visant l'obtention de bénéfices à court terme (avoir la bonne réponse)

La demande d'aide est aussi influencée par la réussite scolaire. Le tableau 4 distingue la demande d'aide de l'élève en difficulté de celle de l'élève orienté vers la réussite. On constatera que ce sont les élèves qui ont le plus besoin d'aide qui en font le moins souvent la demande et qui sont le moins précis dans leur formulation.

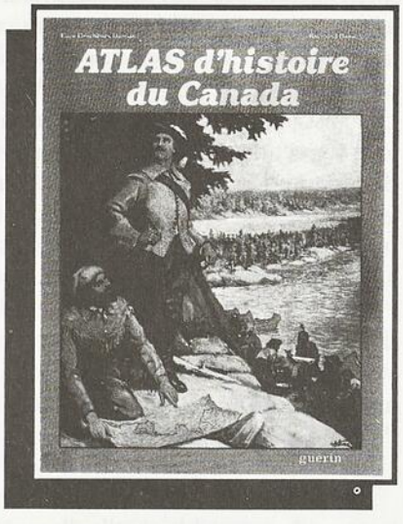
L'enseignant devra prendre en compte les distinctions engendrées par la culture, les différences individuelles et l'âge en dosant de façon appropriée le type et la durée de l'aide qu'il donne à ses élèves. Il pourra, par exemple, encourager les élèves à demander de l'aide en les plaçant en groupe de travail restreint ou en favorisant la relation d'aide individuelle. D'autre part, il convient de rappeler ici que plusieurs études démontrent que les enseignants ont tendance à faire moins souvent appel aux élèves en difficulté et leur donnent moins de temps et d'indices pour répondre (entre autres Robin, 1974 et Tobin, 1986 cités dans Slavin, 1988). Ce comportement s'explique par le fait que souvent la bonne réponse est recherchée avant tout. Toutefois, il est préférable de laisser à l'élève le temps nécessaire pour répondre et, au besoin, de lui donner des indices, quitte à lui souffler la réponse. Cette façon de faire a un effet plus positif sur la motivation.

CROYANCES SUR LA TÂCHE

Les croyances que l'élève entretient sur la tâche ont une influence importante sur la motivation. Elles déterminent en grande partie (avec ses croyances sur la personne et sur les stratégies) l'engagement, la persévérance et la régulation de l'activité. Les croyances sur la tâche portent sur deux sous-ensembles: les croyances relatives à la nature de la tâche et celles concernant ses fonctions.

Nature de la tâche

Par ses interactions progressives avec les tâches scolaires, l'enfant acquiert différentes connaissances sur ces tâches. Il



ISBN-2-7601-2303-0 (160p.)

Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.:(514) 842-3481
Téléc.: (514) 842-4923

ATLAS d'histoire du Canada

Luce Deschêne Damien • Raymond Damien

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.



...THÉORIE ET INTERVENTION...

développe en même temps l'habitude d'évaluer la nature des tâches (Flavell, 1985). Ainsi, devant une tâche, l'élève effectuera une double analyse afin d'évaluer la nature de l'information que la tâche implique (de quoi s'agit-il?) et d'estimer la quantité d'efforts à déployer pour réaliser la tâche (quoi faire? est-ce difficile?). Le résultat de cette analyse sera alors mis en relation avec l'opinion que l'élève a de lui comme apprenant (sentiment d'auto-efficacité) et déterminera la nature des efforts qui seront déployés.

À l'école, il arrive souvent que l'élève pose des jugements erronés sur la nature des tâches qu'il doit effectuer. Ces erreurs sont la conséquence d'un manque de connaissances ou de croyances inexactes. Cette situation peut affecter négativement la motivation. Pour cette raison, il convient que l'enseignant informe l'élève du type, de la durée et de la difficulté relative des tâches qu'il propose.

Fonctions de la tâche

Les croyances qu'entretient l'élève sur la tâche englobent aussi le but qu'il lui donne. Ainsi, pour certains élèves, l'objectif de la tâche est d'apprendre tandis que pour d'autres il est de performer. L'élève orienté vers l'apprentissage voit la tâche comme un moyen d'acquérir des compétences dans la discipline enseignée, tandis que celui orienté vers la performance la considère comme un moyen destiné à porter un jugement sur ses compétences (Dweck, 1986).

L'orientation de l'élève quant à la fonction de la tâche a des effets importants sur sa motivation. Ainsi l'élève orienté vers l'apprentissage est stimulé lorsqu'il rencontre des difficultés tandis que l'élève orienté vers la performance est découragé par elles (Slavin, 1988). Si l'élève orienté vers la performance croit qu'il n'est pas habile dans un type particulier de tâche, il sera très peu motivé; au contraire l'élève orienté vers l'apprentissage et entretenant les mêmes croyances dans ses capacités montrera une motivation beaucoup plus grande (Nicholls, 1984).

Pour tirer profit des croyances des élèves relativement aux fonctions de la tâche, l'enseignant devrait leur rappeler constamment que l'objectif premier de la tâche est l'apprentissage plutôt que l'obtention de notes. Pour ce faire, il devrait placer l'emphase sur l'intérêt et l'importance de l'objet d'apprentissage et la retirer de la note et des autres formes de récompenses extrinsèques.

CROYANCES SUR LES STRATÉGIES

Les stratégies sont les moyens utilisés pour atteindre un but visé ou pour accomplir une tâche. À l'école, les stratégies sont des éléments fondamentaux du processus d'apprentissage et seul le développement de stratégies efficaces permet l'accomplissement des tâches scolaires. Les stratégies d'apprentissage ont des fonctions multiples et importantes:

- comprendre;
- mémoriser;
- planifier;
- exécuter l'activité;
- surveiller le déroulement de l'activité;
- réajuster;
- contrôler l'attention, l'anxiété et l'affect
- ...

Importance des stratégies

Afin d'exécuter efficacement une tâche, l'élève doit connaître des stratégies utiles (connaissances déclaratives), doit savoir comment utiliser ces stratégies (connaissances procédurales) et doit savoir quand et pourquoi il peut les utiliser (connaissances conditionnelles) (Paris, Winograd, 1990). Cela n'est pas le cas de tous les élèves. Plusieurs recherches en lecture (dont Hahn 1984 rapporté dans Giasson 1990) démontrent que les élèves en difficulté ne considèrent pas les stratégies utiles (se poser des questions sur le texte, prendre des notes en lisant, etc.) comme étant efficaces. De plus, ils considèrent souvent les stratégies négatives (lire le plus vite possible, sauter les passages difficiles, etc.) comme étant utiles.

L'acquisition de stratégies d'apprentissage est donc un facteur essentiel de l'apprentissage. Cependant, malgré cette importance, le milieu scolaire s'attend habituellement à ce que s'effectue spontanément l'acquisition des stratégies relatives à la mémorisation, à la compréhension, à la production, à la résolution de problèmes, à l'établissement de liens entre des connaissances déjà acquises et de nouvelles informations, etc. En fait, la découverte de ces stratégies prend beaucoup de temps et certains élèves y arrivent très imparfaitement (Bouffard-Bouchard, 1991). C'est le cas de ceux qui croient que l'exécution des tâches scolaires est hors de leur portée et que la recherche de stratégies plus efficaces est inutile. Il faut alors, comme nous l'avons déjà vu, aider l'élève à modifier ses croyances.

Plusieurs recherches récentes démontrent qu'il est possible et utile d'enseigner les stratégies et ce, à tous les élèves, qu'ils réussissent bien ou qu'ils soient en difficulté (Brown *et al.*,, 1983; Paris, Newman, 1990, entre autres). Selon Winograd et Hare (1988), l'enseignement efficace des stratégies comporte habituellement les éléments suivants:

- les aspects principaux de la stratégie sont décrits (Quelle est la stratégie?);
- les buts de la stratégie sont identifiés (pourquoi apprendre cette stratégie?);
- les conditions d'utilisation sont spécifiées (Quand est-elle utile?);
- l'application est décrite (comment l'utilise-t-on? quelles sont ses étapes?);
- des critères d'évaluation sont proposés (comment évaluer l'efficacité de la stratégie? quelles sont les alternatives?).

Pour être efficace, l'enseignement des stratégies doit aussi faire l'objet d'une médiation de la part de l'enseignant ou d'un élève plus avancé. Ainsi, il ne suffit pas de présenter de façon théorique la stratégie aux élèves, il faut en plus modeler verbalement son application pratique en exécutant la stratégie devant la classe.

L'enseignant exécute la stratégie devant la classe.

> «Il (l'enseignant) agit et réfléchit devant elle (la classe) met en mots ce qu'il pense et ce qu'il fait, commente les actions propices à l'application d'une habileté ou d'une stratégie, ou à l'utilisation d'une règle... Il montre ce qu'il fait et il convie les élèves à en faire autant. Il répète le modelage aussi souvent qu'il le juge nécessaire» (CECM, 1991).

Orientation des stratégies

Parce qu'elles sont des moyens d'atteindre un but, les stratégies seront orientées de façon différente selon que le but poursuivi est l'accomplissement de la tâche ou l'évitement de l'échec (Atkinson, 1964). Les élèves en difficulté, particulièrement, utilisent souvent des stratégies destinées à préserver l'estime de soi. Ces stratégies peuvent consister par exemple à:

- attribuer ses échecs à des causes externes et incontrôlables (chance, enseignant, tâche);
- déranger le déroulement des activités scolaires;
- manquer les cours des matières anxiogènes;
- abandonner l'école.

Le tableau 5 compare les comportements générés par des stratégies orientées vers l'accomplissement et les comportements résultant de stratégies orientées vers la préservation de l'estime de soi.

TABLEAU 5
Comparaison entre les stratégies orientées vers l'accomplissement et celles orientées vers la préservation de l'estime de soi.

Stratégies orientées vers l'accomplissement de la tâche	Stratégies orientées vers la préservation de l'estime de soi
Compréhension du but de la tâche et de ses composantes.	Ignorance du but de la tâche.
Choix de stratégies appropriées à la tâche.	Utilisation de stratégies inappropriées ou de stratégies destinées à minimiser l'échec.
Identification des informations importantes.	Hiérarchisation inadéquate des informations.
Établissement de liens entre les informations nouvelles et les connaissances antérieures.	Peu de liens entre les informations nouvelles et les connaissances antérieures.
Évaluation de l'action.	Peu d'évaluation de l'action.
Réajustement de l'action.	Peu de persévérance et d'efforts.
Évaluation du résultat de l'action en relation avec la tâche.	Évaluation du résultat de l'action en fonction de ses effets sur l'estime de soi.

CROYANCES ET MOTIVATION

En résumé, il est possible de concevoir les relations entre les croyances de l'élève et sa motivation à l'école sous quatre rapports différents (Paris, Winograd, 1990). Premièrement, l'élève développe des croyances à propos de lui-même comme apprenant et sur le rôle des autres intervenants du milieu scolaire. Il se perçoit comme compétent ou incompétent et se fait une idée de son habileté à accomplir les tâches scolaires et à utiliser des stratégies de demande d'aide et de collaboration. L'élève est d'autant plus motivé qu'il est conscient du contrôle qu'il peut exercer sur ses activités scolaires.

Deuxièmement, l'élève doit percevoir les relations entre les stratégies et la réalisation des tâches. L'apprentissage véritable et l'autonomie exigent que l'élève reconnaisse l'utilité des stratégies. La mo-

...THÉORIE ET INTERVENTION...

tivation à apprendre et à utiliser ces stratégies doit s'accompagner d'attributions causales conséquentes. Troisièmement, l'élève doit viser l'apprentissage plutôt que la performance.

Finalement, l'élève doit développer et entretenir un sentiment d'auto-efficacité scolaire élevé et croire en l'utilité d'effectuer des apprentissages. Il a besoin d'entretenir des attentes positives sur ses chances de réussir et sur la valeur qu'il accorde à la réussite. ◆

RÉFÉRENCES

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Bordeleau, L. (1991). *Auto-efficacité et croyances de contrôle: leur influence sur l'auto-régulation et la performance chez des enfants ayant une difficulté spécifique d'apprentissage.* Projet de mémoire de maîtrise. UQAM. Montréal.

Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In *Dimensions of thinking and metacognitive instruction,* (pp. 53-92). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bouffard, L. (1985). L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications. *Revue Québécoise de Psychologie, 6,* 66-81.

Bouffard-Bouchard, T. (1991). *Influence de l'affectivité et de la motivation dans l'autorégulation par l'élève de ses activités cognitives et métacognitives.* Conférence sur invitation aux journées de perfectionnement du Conseil pédagogique, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Bourdon, L., Chouinard, R. (1992). *L'adaptation des interventions pédagogiques en classe pluriethnique.* Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell et E. M. Markman, *Handbool of child psychology, vol. 3. Cognitive development.* New-York: Wiley.

Chouinard, R. (1991). *La mise en situation d'apprentissage.* Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

CECM (1991). *L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées.* Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville: Gaëtan Morin.

Kurtz, B. E., Borkowski, J. G. (1984). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of experimental child psychology, 37,* 335-354.

Nelson-LeGall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review, 1,* 224-246.

Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievements motivation. In R. Ames and C. Arnes (Eds), *Research on motivation in education, vol. 1.* New-York: Academic Press.

Paris, S. G., Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 25,* 87-102.

Paris, S. G., Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones et L. Idol (Eds), *Dimensions of thinking and cognitive instruction.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Slavin, R. E. (1988). *Educational Psychology: Theory into practice.* Second edition. New-Jersey: Prentice Hall.

Vallerand, R. J., Bouffard, L. (1985). Concepts et théories en attribution. *Revue Québécoise de Psychologie, 6,* 45-65.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement and emotion. *Journal of psychological review, 92,* 548-573.

Winograd, P., Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In E. T. Goetz, P. Alexander, C. Weinstein (Eds), *Learning and study strategies: Assessment instruction, and evaluation* (pp. 121-140). New York: Academic Press.

«Apprendre signifie intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure interne déjà existante.»

Rénald Legendre

«La majorité des élèves d'aujourd'hui n'est pas apte à recevoir l'enseignement qui lui est dispensé; mais en réalité, il vaudrait mieux dire que cette majorité d'élèves n'a pas appris à construire des savoirs, et qu'il n'est donc pas étonnant qu'échoue avec elle une pédagogie de la transmission.»

Philippe Meirieu

Voyage en Nouvelle-France

Par: **Charles Camirand**
Concepteur pédagogique - Micro-Intel inc.

Voyage en Nouvelle-France est un logiciel éducatif permettant d'appliquer des approches de résolution de problèmes en histoire nationale.

LE LOGICIEL

Il se présente sous la forme d'un hypermédia d'aventures dans lequel l'utilisateur tient le rôle d'un personnage historique non-célèbre participant à certains événements historiques d'importance.

Chaque événement est divisé en tableaux qui présentent des problèmes qu'il est possible de résoudre en effectuant des recherches dans les ressources incorporées dans le logiciel. Ces ressources sont constituées de textes et d'images et contiennent des éléments qui servent à résoudre les problèmes posés.

Un pointage est tenu tout au long de la partie, mais il ne contrôle pas le déroulement de l'aventure. De plus, les aventures peuvent être interrompues, enregistrées et continuées plus tard.

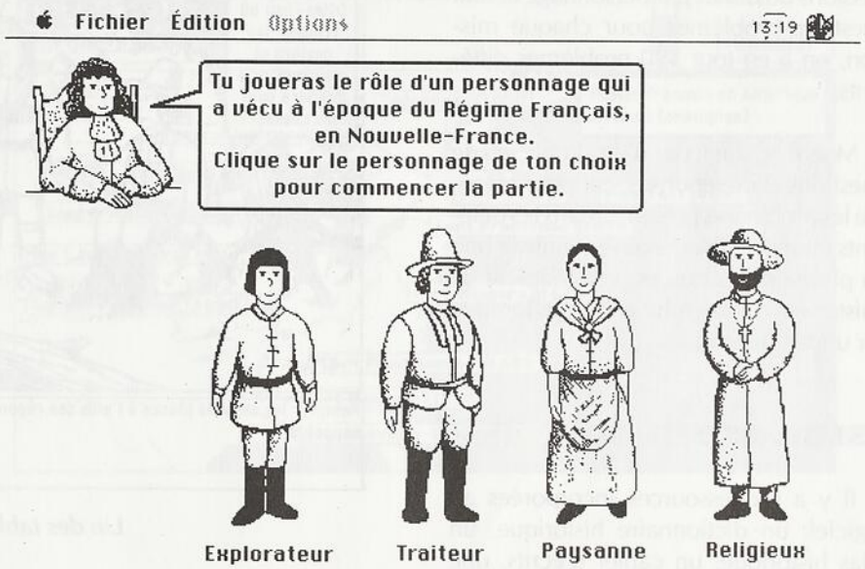
LES PERSONNAGES ET LES ACTIVITÉS

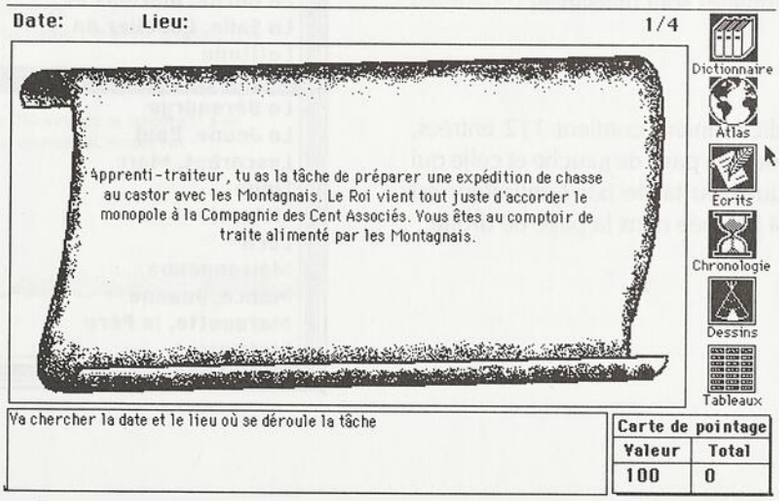
Au début d'une partie, après la page-écran initiale, un historien-narrateur présente à l'usager quatre personnages et lui demande d'en choisir un.
(voir illustration 1)

Une fois qu'un personnage est choisi, l'ordinateur prépare une liste de cinq tâches, représentées par cinq enveloppes. Chaque tâche peut être inspectée avant de commencer, en cliquant directement sur l'enveloppe. Ces tâches peuvent être vécues dans n'importe quel ordre, mais doivent toutes être complétées pour qu'une partie soit terminée. On peut néanmoins abandonner ou enregistrer une partie avant sa fin et en jouer d'autres.

Chaque tâche se divise en quatre tableaux présentant chacun deux problèmes à résoudre. Le premier tableau de chaque tâche est toujours le même: localiser la tâche dans le temps et dans l'espace. Les tableaux subséquents présentent des situations imagées et variées: compléter une phrase, ajouter un élément graphique, etc.

ILLUSTRATION 1





Le premier tableau

...VOYAGE EN NOUVELLE-FRANCE...

Comme il y a quatre personnages, dix missions possibles par personnage et huit questions-problèmes pour chaque mission, on a en tout 320 problèmes différents.

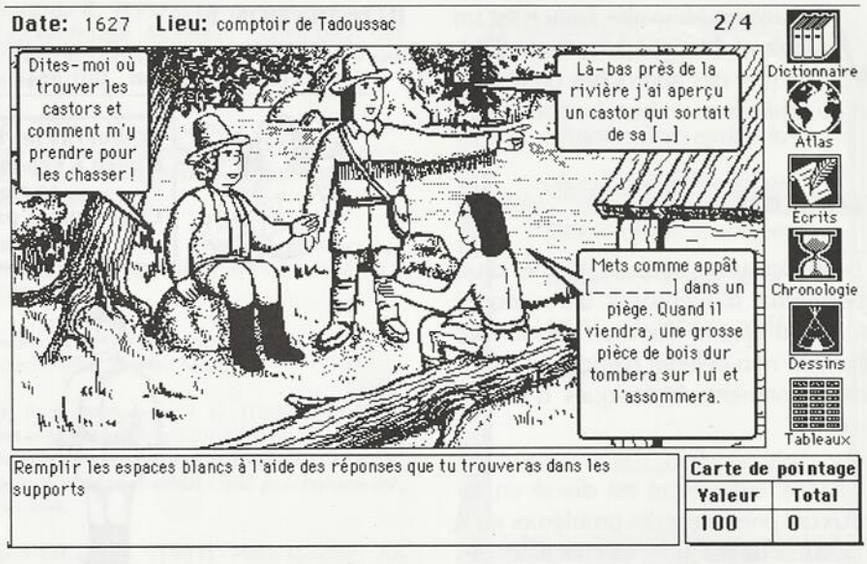
Mais il ne s'agit pas d'un simple jeu de questions et de réponses, car pour résoudre les problèmes présentés dans les différents tableaux, il faut souvent utiliser une ou plusieurs ressources, à la manière de l'historien qui cherche à faire la lumière sur un fait historique.

LES RESSOURCES

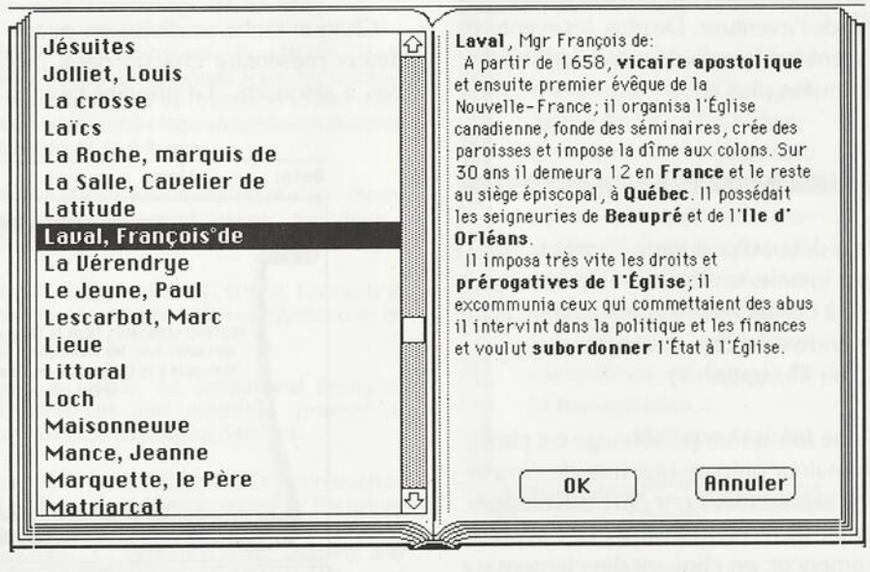
Il y a six ressources incorporées au logiciel: un dictionnaire historique, un atlas historique, un cahier d'écrits, une chronologie, un livre d'images et un cahier de tableaux.

Chacun contient des informations qui peuvent être des éléments de réponse aux problèmes ou qui peuvent mettre l'utilisateur sur la piste d'une solution. Les mots en caractères gras sont les éléments utilisables dans la plupart des ressources, sauf dans le cahier d'images, où les images complètes sont utilisables.

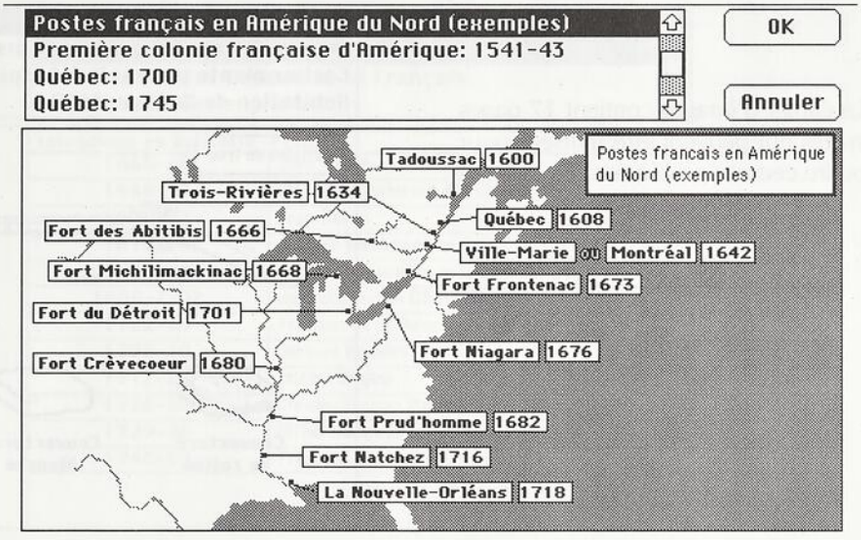
Le dictionnaire contient 112 entrées, listées dans la page de gauche et celle qui est cliquée ou tapée par l'utilisateur est aussitôt affichée dans la page de droite.

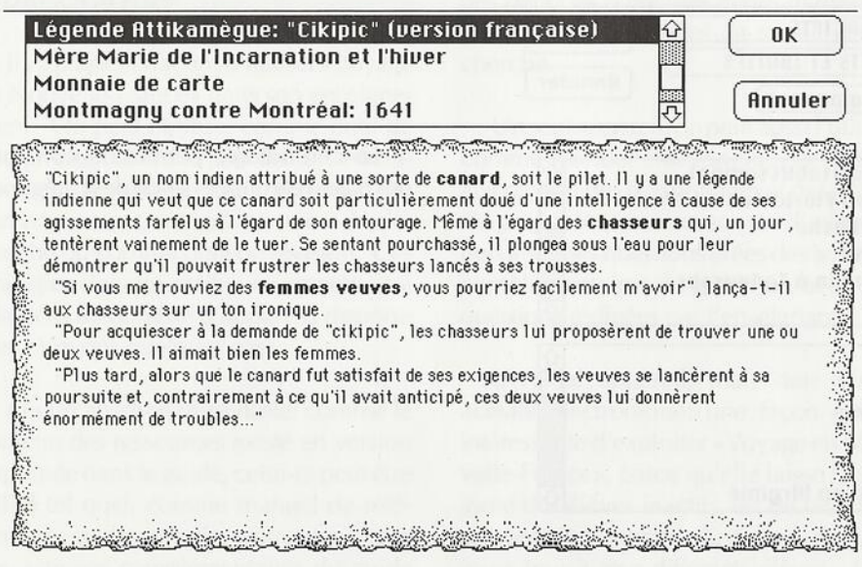


Un des tableaux complémentaires



L'atlas historique contient 26 cartes diverses qui permettent à l'élève de trouver rapidement des informations de nature géographique:

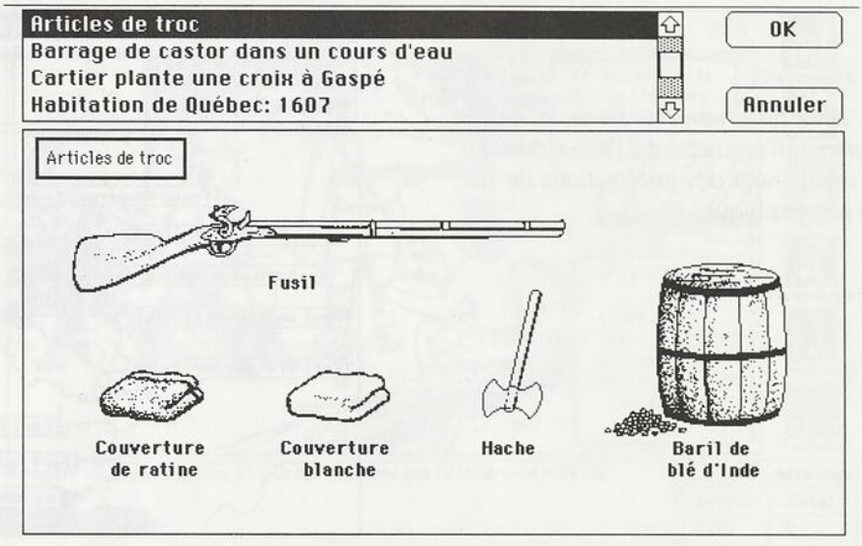


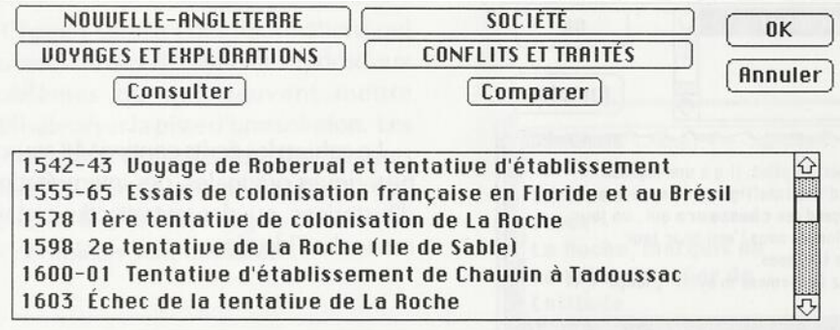


Le cahier des écrits contient 48 sources historiques originales, des interprétations d'historiens ou des extraits de certains manuels d'histoire.

...VOYAGE EN NOUVELLE-FRANCE...

Le cahier d'images contient 17 pages d'images qui peuvent être utilisées pour résoudre certains problèmes.





La chronologie permet de comparer des dates regroupées selon des catégories.

La série de tableaux contient 27 tableaux souvent difficiles à retrouver: la liste des gouverneurs, la liste des évêques, la population de la Nouvelle-France à différentes époques, etc:

Immigrants au XVIIe et XVIIIe siècles (2/2)
Intendants en Nouvelle-France
Mode de vie des Canadiens et Français
Motivations des explorations

OK
Annuler

Intendants en Nouvelle-France	
1665-68	Jean **Talon**
1668-70	Claude de Bouteroue **d'Aubigny**
1670-72	Jean **Talon**
1675-82	Jacques **Duchesneau** de la Doussinière et d'Ambault
1682-86	Jacques **Demeulle** de La Source
1686-1702	Jean Bochart de **Champigny**
1702-05	François de La Boische de **Beauharnois**
1705-10	Jacques **Raudot**
1712-26	Michel **Bégon**
1726-28	Claude-Thomas **Dupuy**
1729-48	Gilles **Hocquart**
1748-60	François **Bigot**

STRATÉGIES D'UTILISATION PÉDAGOGIQUES

Il y a plusieurs façons d'utiliser «Voyage en Nouvelle-France» dans son enseignement. On peut l'utiliser comme outil de découverte, avant d'aborder systématiquement la matière, comme outil d'accompagnement, intégré ou non à la démarche ou comme outil de révision. Ces stratégies doivent malheureusement être adaptées au nombre d'appareils disponibles. Voyons quelques cas:

Aucun appareil disponible: comme le contenu des ressources existe en version imprimée dans le guide, celui-ci peut être utilisé tel quel, comme manuel de référence, avec des questions ouvertes, tirées des activités complémentaires du guide ou avec les questions personnelles de l'enseignant. Il est possible de se procurer une version texte seulement.

Un seul appareil: si l'appareil est en classe, le logiciel peut être utilisé tel que prévu par un ou deux élèves à la fois, pour des périodes d'environ trente minutes, à l'occasion de périodes de travail de recherche.

Un seul appareil: on peut aussi l'utiliser comme manuel électronique, en faisant abstraction des personnages et des activités proposées, comme source d'information avec des questions tirées des activités complémentaires du guide ou avec des questions rédigées par l'enseignant.

Un seul appareil, mais doté d'une acétate électronique: une façon moins intéressante d'exploiter «Voyage en Nouvelle-France», parce qu'elle laisse la majorité des élèves inactifs, est de faire une présentation murale du jeu et de faire jouer tour à tour différents élèves. Une dynamique de groupe peut être induite en créant deux équipes dans la classe et en faisant venir tour à tour un élève de chaque équipe. Le professeur pourra en profiter pour émailler la partie de commentaires ou d'anecdotes.

Quelques appareils: (proportion: entre 4 et 16 élèves pour 1 appareil). On peut utiliser «Voyage en Nouvelle-France» tel que prévu ou en mode de manuel électronique, tel que décrit précédemment. On peut aussi organiser un vrai tournoi (arborescent ou à la ronde) entre deux ou plusieurs équipes.

Plusieurs appareils: (proportion: 2 ou 3 élèves par appareil). Le mode normal de «Voyage en Nouvelle-France» est tout indiqué ici, car des équipes de deux ou trois constituent un pic d'efficacité.

Un appareil par élève: vous êtes très bien équipés, mais le professeur risque d'être appelé par tous et chacun. Mieux vaut laisser la moitié des appareils éteints et former des équipes de 2.

...VOYAGE EN NOUVELLE-FRANCE...

ÉVALUER

Cet environnement se prête plutôt mal à une évaluation de type sommatif, parce que le contenu notionnel est immense et que ce logiciel favorise des habiletés de recherche plutôt que de la mémorisation. Utiliser le logiciel pour passer un examen ne serait pas juste, car les questions ne sont pas également difficiles.

LE MATÉRIEL REQUIS

Pour faire fonctionner «Voyage en Nouvelle-France», vous aurez besoin de:

- Un ordinateur MACINTOSH disposant d'un mégaoctet (1 Még) de mémoire vive ou plus. (Mac Plus, Mac SE, Mac Classic ou mieux)
- Un disque rigide avec au moins 3,5 mégaoctets d'espace disponible.

NOTE

«Voyage en Nouvelle-France» a été développé par Micro-Intel en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec. Il existe en version française et en version anglaise, sur technologie Macintosh seulement, et est disponible à l'unité ou sur la base d'une licence-école. ◆

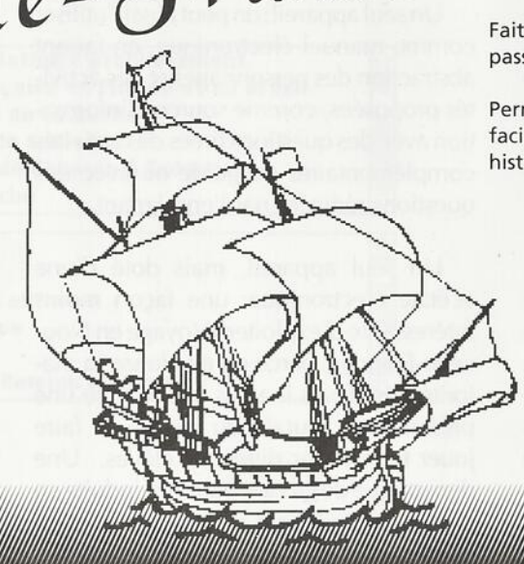
Voyage en Nouvelle-France

Vivez l'histoire!

Éveillez vos élèves à des réalités d'hier et développez chez eux un sens historique!

Faites voyager vos élèves dans le passé!

Permettez-leur d'effectuer plus facilement des recherches historiques!



Voyage en Nouvelle-France propose des activités de recherche d'information à l'aide de l'ordinateur sur des thèmes historiques.

Cet ensemble pédagogique s'adresse aux élèves du deuxième cycle du secondaire et comprend: 5 disquettes (800k), une visite guidée, un guide pédagogique et un guide d'activités.

Configuration requise: Macintosh avec 1 Mo de mémoire. Version du système 6 et plus.

Le Groupe Micro-Intel Inc.

3155 Hochelaga, 2ème étage
Montréal, Qc H1W 1G4
fax:(514) 526-9192
tél: (514) 528-1905

Québec

Ce logiciel a été produit avec le soutien et la collaboration du ministère de l'Éducation du Québec

Les femmes dans la civilisation occidentale

Par: **Johanne Daigle**
Université Laval

Clio, la muse de l'histoire, est conviée au cégep dans le cadre du cours Histoire de la civilisation occidentale. Pour initier étudiantes et étudiants à cette histoire de longue durée, qui va de l'Antiquité jusqu'à nos jours, on compte privilégier les grands «faits de civilisation», examiner les principales mutations du monde occidental et analyser les facteurs qui ont conditionné le développement de cette civilisation au fil des siècles. En insistant sur les éléments centraux de l'héritage intellectuel et culturel, les découvertes scientifiques, les révolutions atlantiques, les changements politiques, l'évolution économique, les systèmes de production, les croyances, le règlement des conflits..., ce cours s'annonce tout aussi fascinant qu'ambitieux.

Mais l'ambition d'y faire participer Clio risque d'être compromise sans ce regard préalable, sans cette connivence nécessaire pour faire émerger les femmes sur la scène de l'histoire. Car, dans la mouvance de l'histoire occidentale, les grands «faits de civilisation» portés au regard de l'histoire ont rarement été ceux de Clio. En parcourant la production consacrée à l'histoire des femmes, force nous est de constater que les principales mutations du monde occidental, associées à la marche en avant de l'humanité, ont souvent signifié des reculs dans la condition féminine (Renaissance, Réforme...). Les facteurs qui ont conditionné le développement de la civilisation occidentale au fil des siècles ont souvent répondu à des impératifs différents pour les femmes (l'avènement de la démocratie, les nationalismes), structurant d'une manière autre la vie des hommes et des femmes.

Dans la foulée du développement de l'anthropologie et de l'histoire des «mentalités», l'histoire s'est faite plus sensible au quotidien, au «privé», à des domaines où l'on sent mieux l'implication des femmes, bien qu'elles aient également marqué de leur présence l'espace «public». Plus encore, les mouvements féministes qui ont déferlé sur l'Occident au cours des années 1960 et 1970 ont questionné l'histoire du point de vue des femmes et favorisé l'émergence d'une production historique consacrée à la redécouverte de leur passé. Il n'est pas indifférent de connaître comment cette production s'est constituée en se donnant pour objectif d'intégrer les femmes à l'étude de l'histoire. Cet examen rapide nous permettra de connaître les possibilités d'une histoire de la civilisation occidentale qui, renouvelée par l'historiographie récente, prend en compte ses actrices comme ses acteurs.

L'HISTOIRE DES FEMMES: UNE HISTOIRE LÉGITIME

Dans les années 1970, l'histoire des femmes s'est constituée à partir d'un constat unanime: celui de l'oubli, de la négation, du silence et de l'absence des femmes dans l'étude des grandes périodes historiques. Il y avait, bien sûr, quelques exceptions: figures de saintes, de sorcières, de reines ou d'héroïnes, bonnes ou mauvaises, mais peu nombreuses, donnant l'impression d'une mémoire tronquée, amputée des expériences historiques réelles de la majorité des femmes. Dans le contexte des luttes politiques qui signaient l'éclosion des mouvements féministes occidentaux, la perspective de renouer avec le passé, en faisant resurgir la «vraie» histoire des femmes, est apparue comme un projet militant.

La pertinence des études sur les femmes fut alors investie d'une double légitimité: historique et politique. Historique, parce que les femmes, de tout temps, ont représenté environ la moitié de l'humanité et parfois davantage[1]. Politique, parce que «faire de l'histoire est nouveau pour les femmes, non pas pour une poignée de reines, d'impératrices ou de génies exceptionnelles, mais pour des centaines, des milliers de femmes qui entrent à présent dans l'histoire et savent que nous l'avons faite en changeant nos propres vies», comme l'écrivait la féministe américaine Betty Friedan[2]. Dans ce contexte, l'urgence a consisté à sortir les femmes de l'ombre. La publication de nombreux livres et recueils de textes aux titres évocateurs: Hidden from History, Becoming Visible, Pas d'histoire, les femmes..., L'histoire sans qualités, Liberating Women's History, The Majority Finds its Past, The Neglected Majority, traduit bien cette volonté première[3].

Cette production, tout en permettant d'accumuler un important bagage de connaissances sur l'histoire des femmes, est restée dans l'ensemble assez descriptive. Comme si, dans un premier temps, le besoin de connaître l'avait emporté sur celui de comprendre et de juger. Des historiennes qualifieront cette production d'histoire compensatoire. On s'est d'abord intéressée, paradoxalement, aux femmes les plus visibles: militantes féministes et travailleuses, avant de s'attarder à l'étude des aspects qui relèvent plus spécifiquement de l'expérience féminine (maternité, domesticité...)[4]. Dans tous les cas, on a tenté d'inclure les femmes dans les catégories traditionnelles de l'analyse historique en ajoutant des connaissances relatives à leur contribution. Les limites de cette histoire sont apparues rapidement en découvrant tout d'abord que les femmes ne figuraient dans l'histoire qu'en tant que thème particulier, celui de la FEMME, qui n'existait qu'en pensée, ensuite que le modèle de l'HOMME avait été généralisé comme étant celui des hommes en excluant les femmes sous le couvert de l'universel.

...LES FEMMES...

Peu de femmes pouvaient se reconnaître dans l'histoire de la FEMME, celle des représentations idéelles de la féminité, faisant écran aux expériences réelles des femmes. Comment pouvaient-elles se sentir impliquées dans la marche en avant de la civilisation occidentale tout en étant les parias de l'évolution historique? Pour les femmes, par exemple, le «progrès» associé à la civilisation athénienne leur a imposé le concubinage et le confinement des épouses au gynécée. Dans l'Europe de la Renaissance, le «progrès» a correspondu à la «domestication» des femmes de classe bourgeoise et à l'escalade des persécutions pour sorcellerie dans les classes populaires. La Révolution française a sanctionné l'exclusion des femmes de la citoyenneté, les idéaux progressistes de liberté, d'égalité et de fraternité devenant possibles pour les hommes seulement.

C'est ainsi qu'en mesurant la contribution des femmes à l'aune de celle des hommes, celles-ci sont apparues perdantes: toujours moins nombreuses à intégrer le marché du travail du fait de leurs responsabilités familiales, responsabilités qui ne se sont pas méritées de reconnaissance officielle mais qui ont paru suffisamment importantes pour les éloigner de l'exercice des droits collectifs. Peu de femmes avaient laissé de traces signifiantes dans l'histoire, alors que les hommes demeuraient la mesure de la signification historique. L'histoire des femmes est demeurée une histoire à part, marginalisée et non prise en compte au sein de la discipline historique. Les premiers bilans réalisés à la fin de la décennie 1970 laissent l'impression d'un cul-de-sac, celui d'une infériorité perpétuelle des femmes.

L'HISTOIRE DES RELATIONS ENTRE LES SEXES

À l'enthousiasme des premières années a succédé, au début des années 1980, la critique d'une histoire dans laquelle le partage du masculin-féminin s'est opéré et reproduit dans l'inégalité. Le défi posé consiste à reformuler la «question des femmes» et du féminin en des termes nouveaux[5]. Le besoin d'analyser la présence des femmes à travers l'histoire remplace alors celui de la connaître et de la mesurer. Mais comment témoigner des femmes en témoignant du monde? comment témoigner du monde en témoignant des femmes? comment juger leurs contributions? pourquoi et depuis quand les femmes sont-elles devenues invisibles en tant que sujets historiques alors que nous savons qu'elles ont participé aux événements, grands et petits, de l'histoire humaine?[6] Toute conception unifiée du passé des femmes semble être devenue inopérante et l'on multiplie les théories et les approches utilisées.

Un nouveau pas est franchi, alors que s'amorce un travail de déconstruction et de reconstruction du savoir. Les historiennes de l'histoire des femmes - quelques historiens font désormais des recherches dans cette perspective - entreprennent une analyse critique des principales notions utilisées en histoire (temps, événement, classe, sexe, sujet, objet, etc.)[7]. Les constats suivants sont alors mis en relief: les activités associées et dévolues aux femmes s'exercent, à travers l'histoire, suivant des rythmes et des temps différents[8]; les événements historiques majeurs n'ont pas eu la même signification pour les femmes et pour les hommes[9]; les classes sociales sont des catégories inappropriées pour rendre compte de la réalité existentielle des femmes tantôt incluses dans la classe du père, tantôt dans celle du mari, sans égard à leur situations réelles[10]; les femmes encore, considérées comme un objet présupposé dans le discours, apparaissent rarement comme des sujets à travers l'histoire[11].

Dans l'ensemble, cet effort de compréhension ne s'est pas traduit par des innovations théoriques, mais par un raffinement des questions et des méthodes, par l'approfondissement du travail d'analyse[12]. En 1976, l'historienne américaine Joan Kelly posait les premiers jalons de cette critique. Elle soutenait que pour intégrer l'étude des relations entre les sexes à l'analyse historique, il fallait réexaminer la périodisation de l'histoire et concevoir le «sexe» comme une catégorie essentielle de l'analyse historique et du changement social, considérant que les femmes avaient été affectées d'une manière différente de celle des hommes par les grandes mutations historiques[13]. Elle suggérait, du même souffle, d'examiner les changements significatifs dans les rôles des hommes et des femmes à la lumière des changements généraux survenus dans les systèmes de production.

Dans sa suite, des historiennes ont cessé de concevoir arbitrairement la réalité comme si elle était divisée en domaines public et privé et d'organiser le savoir selon les axes objectivité/subjectivité; sujet/objet..., tentant plutôt d'utiliser en interaction les grandes catégories de l'analyse historique. Les études qui intègrent le travail salarié et domestique, l'économie familiale et celle de marché, par exemple, permettent de saisir plus finement la complexité historique. Au cours de la deuxième moitié des années 1980, dans cet espace ouvert par la critique de l'histoire, une notion centrale se dégage nettement et oriente désormais la majorité des études sur les femmes et/ou les rapports de sexes. La notion de «gender», traduite en fran-

çais, faute de meilleur terme, par «genre sexuel». Contrairement à la notion de sexe, qui renvoie à l'existence d'un certain déterminisme biologique, par définition a-historique, la notion de genre sexuel fait ressortir le caractère culturel et historique des déterminants sexuels.

Les relations entre les sexes apparaissent maintenant comme des constructions sociales, variables selon les différentes époques et les différentes sociétés. Le genre, tout comme la classe, est une traduction de rapports sociaux marquant la différence et l'inégalité. Ces deux aspects constitutifs du genre sont définis par Joan Scott dans les termes suivants: «Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir» [14]. En traitant de la politique, de la sexualité ou de la famille, ne pas tenir compte du genre équivaut à réduire, voire même à fausser la réalité historique. Au sein des classes sociales, le genre est une façon d'articuler, sinon de neutraliser, les différences entre hommes et femmes. Poser les relations de genre en termes de relations sociales centrales modifie le sens et la compréhension de l'histoire.

Depuis 1989, la revue américaine Gender & History [15] est exclusivement consacrée à l'analyse des relations de genre à travers l'histoire. Des résultats de recherches historiques montrent comment l'utilisation de l'espace, de l'imagerie, du langage, des comportements, des indications de statut et même la construction et la topographie des villes et des campagnes sont modelés en fonction du genre. Depuis vingt ans, l'objectif d'intégrer les femmes à l'étude de l'histoire est resté le même, mais la manière de considérer les femmes dans la production historique s'est progressivement modifiée sous l'effet de la critique. L'urgence n'est plus de «démontrer» la présence des femmes dans les grands moments de l'histoire, ni de la mesurer à l'aune de celle des hommes, mais d'insérer les études sur les femmes dans l'histoire globale et de conférer aux recherches sur celles-ci un éclairage conceptuel propice à les faire émerger sur la scène de l'histoire.



Avec la notion de «genre sexuel», on est passé de l'histoire des femmes à celle des relations entre les sexes. Plusieurs travaux récents tentent maintenant de jeter des ponts entre le domaine de l'histoire des femmes et certains axes de recherches actuelles de l'histoire à différentes époques. Ainsi, les directions prises dans le domaine de l'histoire des femmes, que ce soit pour l'Antiquité, le Moyen-Âge ou la période contemporaine, apparaissent de plus en plus indissociables de la façon dont évoluent les recherches en anthropologie et en histoire et des questions les plus vives qui s'y débattent à l'heure actuelle.

L'HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE RENOUVELÉE

En partageant cette conception de l'histoire des femmes, renouvelée par l'apport de l'anthropologie et de l'histoire des «mentalités», Georges Duby et Michelle Perrot ont dirigé les cinq tomes d'une Histoire des femmes en Occident, parus en 1990-1991 [16]. D'entrée de jeu, ces auteurs récusent l'idée que les femmes seraient, en elles-mêmes, un objet de l'histoire en affirmant:

> «C'est leur place, leur «condition», leurs rôles et leurs pouvoirs, leurs formes d'action, leur silence et leur parole que nous entendons scruter, la diversité de leurs représentations, - Déesse, Madone, Sorcière... - que nous voulons saisir dans leurs permanences et leurs changements. Histoire résolument relationnelle qui interroge la société tout entière et qui est, tout autant, histoire des hommes [17].»

Cette histoire de longue durée, qui va de l'Antiquité jusqu'à nos jours, reprend les divisions chronologiques qui scandent l'histoire occidentale: Antiquité, Moyen-Âge, XVIe-XVIIIe siècles, XIXe siècle et XXe siècle. La réalisation de cette histoire a mis à profit la contribution de 68 auteur(e)s, qui constituent un échantillon représentatif de celles et de ceux qui oeuvrent dans ce domaine aussi bien en Europe qu'aux États-

...LES FEMMES...

Unis. Chacun des cinq volumes a été confié à la responsabilité d'un ou deux auteur(e)s, spécialistes des différentes périodes historiques. Dans l'ensemble, chacun des volumes se situe dans une perspective égalitaire, mais ouverte à des interprétations différentes. Il s'agit indéniablement d'une histoire plurielle, tant dans la multiplicité des figures évoquées que dans la variété des points de vue présentés.

La périodisation retenue, bien qu'elle s'appuie sur une chronologie classique de l'histoire de la civilisation occidentale, questionne l'histoire du point de vue des femmes: que signifie pour les femmes l'avènement du christianisme, la Renaissance et la Réforme, les Lumières et la Révolution française, les guerres mondiales? Cette histoire est enchâssée dans l'espace réparti entre la Méditerranée et l'Atlantique, considérant les zones d'expansion et de peuplement européen en Amérique du Nord. L'on s'attache moins aux spécificités des espaces nationaux qu'à leur apport à une histoire commune. Des espaces vides demeurent cependant, pour certains pays, à différentes périodes, considérant l'état inégal des recherches faites à ce jour. Une autre limite attribuable à l'état des connaissances actuelles, concerne les actrices de cette histoire: les femmes blanches seulement. Les auteur(e)s soulignent à cet égard que le féminisme, comme les représentations du féminin, ne sont pas des valeurs universelles.

Cette histoire est celle du rapport entre les sexes. La notion de genre («gender») sert de fil conducteur à travers l'ensemble de cette production. Dans tous les volumes, on retrouve, pour les différentes périodes historiques, les mêmes interrogations centrales: quelle est, à travers le temps, la nature du rapport entre les sexes? comment fonctionne-t-il et évolue-t-il aux différents niveaux de la représentation, des savoirs, des pouvoirs et des pratiques quotidiennes? dans la cité? dans le travail? dans la famille? À l'instar des conclusions des récentes recherches en sciences humaines, les auteur(e)s de cette histoire des femmes admettent d'emblée «l'existence d'une domination masculine - et donc d'une subordination, d'une sujétion féminine - à l'horizon visible de l'histoire» [18]. Ils affirment, du même souffle, que cette domination est variable et n'a pas pour effet l'absence de pouvoir des femmes, cherchant ainsi à questionner les formes d'articulation de ces pouvoirs (résistances, compensations, consentements, ruses?) et de comprendre comment les hommes gouvernent les femmes.

Cette histoire n'a finalement pas la prétention de réaliser la synthèse de vingt siècles d'histoire. On y aborde plutôt un petit nombre de questions jugées pertinentes pour comprendre la place des femmes dans l'histoire. Pour Pauline Schmitt Pantel, qui dirige le volume sur l'Antiquité, le fil d'Ariane est de «comprendre les fondements d'habitudes mentales, de mesures juridiques, d'institutions sociales qui ont duré des siècles en Occident» [19]. On s'intéresse également aux secteurs restés en dehors des grandes synthèses, tout en privilégiant les domaines importants, renouvelés par des recherches récentes et peu accessibles (en particulier l'iconographie). Cette histoire n'offre pas non plus de conclusion définitive: chacun des cinq volumes se termine en laissant la parole aux femmes. Tous les volumes invitent à poursuivre la réflexion en indiquant des orientations bibliographiques.

Le premier volume (L'Antiquité) présente les différents modèles féminins, pour ensuite questionner le partage du masculin-féminin dans les pratiques sociales (des enquêtes sur la production, les biens, les dons, les gestes rituels, la mort, le vêtement...), mettant en relief la division des rôles sexuels dans le monde antique et montrant comment les espaces s'organisaient en fonction du sexe. Le deuxième (Le Moyen-Âge), traite d'abord des normes de contrôle, pour ensuite étudier les femmes dans les stratégies familiales et sociales et les traces et les images de femmes qui sont parvenues jusqu'à nous. Le troisième (XVIe-XVIIIe siècles), aborde les travaux et les jours (travail, famille, sexualité, éducation, politique...), puis relève les paroles dissidentes et les rébellions de femmes. Le quatrième (Le XIXe siècle), s'attarde sur la rupture politique et le nouvel ordre du discours, la production des femmes, la vie civile (publique et privée). Malheureusement, nous n'avons pu retrouver le cinquième volume (Le XXe siècle), et par conséquent, en revoir le plan d'ensemble.

Ces cinq tomes de l'Histoire des femmes en Occident, malgré leurs limites, apparaissent providentiels pour retracer, dans le cours d'Histoire de la civilisation occidentale, celle des relations entre les sexes. Il existe, bien sûr, de nombreux autres ouvrages pertinents, mais aucun ne présente ainsi réuni, l'essentiel des travaux récents réalisés dans ce domaine. Des anthologies de textes de femmes sur la France, l'Angleterre, les États-Unis..., pourraient également servir de base pour l'élaboration de travaux étudiants. Celles-ci sont relativement nombreuses et faciles à répertorier. La présentation de documents audio-visuels pourrait également permettre aux étudiantes et étudiants inscrits dans ce cours, de visualiser des aspects majeurs de l'histoire des femmes. Deux, en particulier, méritent, à mon avis, de leur être présentés: L'essor féminin, de Douglas Tunstell (ONF, 1958, deux parties, 58 minutes), qui relate, à partir de documents cinématographiques de l'épo-

que des premières décennies du XXe siècle, les grandes luttes pour le suffrage féminin en Angleterre, aux États-Unis, en France et au Canada; et Le temps des bûchers, de Donna Reid (ONF, 1990, environ une heure), qui retrace l'histoire des persécutions pour sorcelleries lors des XIVe-XVIIe siècles.

Le choix des thèmes dépendra des accents mis dans ce cours. Pour chacune des grandes mutations historiques, il importe d'abord de montrer comment hommes et femmes ont vécu ces changements. Certains thèmes apparaissent, par ailleurs, difficilement contournables: les représentations de la féminité à différents moments de l'histoire (des déesses aux sorcières, par exemple); l'organisation du travail et de la vie familiale, suivant les différents systèmes de production et les différentes sociétés (les femmes dans la cité, la paysannerie, le capitalisme...); le partage des savoirs et des pouvoirs (démocratie, citoyenneté); le corps, la sexualité, la démographie... et, bien sûr, quelques voix de femmes pour relativiser le poids du discours porté sur elles.

J'espère au bout du compte vous avoir convaincu de la nécessité d'intégrer Clio à l'étude de l'Histoire de la civilisation occidentale. Il me semble qu'à l'heure actuelle, on ne peut plus ignorer à travers l'histoire, la moitié des actrices. Cette insertion des femmes dans l'histoire représente, certes, un effort supplémentaire non négligeable, mais c'est à ce prix seulement que l'on peut témoigner de la complexité de l'expérience humaine et conférer à l'histoire, une plus grande authenticité. ◆

NOTES

(1) Les femmes sont essentielles pour faire de l'histoire compte tenu de leur nombre, affirme d'emblée Gerda Lerner dans The Majority Finds its Past. Placing Women in History, Oxford, Oxford University Press, 1976, 217 p.

(2) Propos cité par Hughette Bouchardeau dans Pas d'histoire. les femmes..., Paris, Syros, 1977, p. 32. Dans une étude sur le féminisme dans l'Antiquité parue en 1908, Cleyre Yvelin écrivait déjà que: «Il n'y a pas de féminisme sans la revision de l'histoire». Propos cité dans la revue Pénélope. Pour l'histoire des femmes, 12, printemps 1985, p. 133.

(3) Sheila Rowbotham, Hidden from History, London, Pluto Press, 1977; Bridenthal/Koonz, Becoming Visible. Women in European History, Boston, Houghton Mifflin Company, 1977; Hughette Bouchardeau, Pas d'histoire, les femmes..., op. cit.; Dufrancatel et al, L'histoire sans qualités, Paris, Galilée, 1979; Berenice A. Carroll, dir., Liberating Women's History. Theoretical and Critical Essays, Urbana, University of Illinois Press, 1976; Gerda Lerner, The Majority Finds its Past, op. cit.; Susan Mann Rofimenkoff et Alison Prentice, dir., The Neglected Majority. Essays in Canadian Women's History, Toronto, McClelland & Stewart Limited, 1977.

(4) C'est ce que montrent clairement, pour le Québec, les recueils d'articles dirigés par Marie Lavigne et Yolande Pinard, Travailleuses et féministes, Montréal, Boréal Express, 1983 cf 1977; et par Nadia Fahmy-Eid et Micheline Dumont, Maîtresses de maison, maîtresses d'école, Montréal, Boréal Express, 1983.

(5) Selon Marie-Jo Bonnet, «Le passé nous collera à la peau tant que nous ne sortirons pas de l'opposition opprimeur/opprimée; tant que nous ne saurons pas trouver d'autres alternatives que celle d'une réaction à la société patriarcale; tant que nous ne pourrons établir d'autres solidarités qu'entre victimes». Marie-Jo Bonnet, «Adieux à l'histoire...», dans Stratégies de femmes, Collectif Femmes et Sociétés, Paris, Tierce, 1984, p. 371.

(6) Posée par Joan Kelly en 1976 et reprise par Joan Scott en 1986, la question conserve ici toute sa pertinence. Joan W. Scott, «Genre: une catégorie utile d'analyse historique», Les Cahiers du GRIF, 37-38, printemps 1988, p. 125-153.

(7) Pour une synthèse des principales critiques féministes adressées à l'histoire, on peut consulter Denise Angers et Christine Piette, «Critique féministe et histoire», dans Roberta Mura, dir., Critiques féministes des disciplines, n° 1, Université Laval, Les Cahiers du GREMF, 1988, p. 7-21; Johanne Daigle, «Femmes et histoires: l'autopsie du genre d'une science de l'homme», dans Anne Decerf, dir., Actes du colloque Les Théories scientifiques ont-elles un sexe?, Moncton, Les éditions d'Acadie, 1991, p. 249-266. Une démarche similaire est en cours dans d'autres disciplines.

(8) Diane Lamoureux et Marie Letellier, «Les femmes et le temps», dans Cahier de recherche, n° 1, Montréal, UQAM, GIERF, 1981; Marie-Jo Bonnet, op. cit.

(9) Qu'est-ce qui fait événement dans la vie d'une femme? se demande Marie-Jo Bonnet, op. cit. Voir également Michèle Riot-Sarcey, «Les sources du pouvoir: l'événement en question», Les Cahiers du GRIF, op. cit., p. 25-39.

(10) Il existe d'excellents articles sur les rapports entre sexe et classe. Voir en particulier Bettina Bradbury, «Women's History and Working-Class History», Labour/Le travail, 19, printemps 1987; Joan W. Scott, «On Language, Gender, and Working-Class History», dans Gender and the Politics of History, New York, Columbia University Press, 1988, p. 53-67; Carroll Smith-Rosenberg, «Writing History: Language, Class, and Gender», dans Teresa de Lauretis, dir., Feminist Studies/Critical Studies, Bloomington, Indiana University Press, 1986, p. 31-54.

(11) Michèle Riot-Sarcey, Christine Planté, Eleni Varikas, «Femmes sujets de discours, sujets de l'histoire», Les Cahiers du GRIF, op. cit., p. 5-7.

(12) Hughette Dagenais, dir., Approches et méthodes de la recherche féministe, Université Laval, GREMF, 1986.

(13) Joan Kelly-Gadol, «The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women History», Signs, 1976. Article reproduit dans Joan Kelly, Women, History and Theory, Chicago, 1984.

(14) Joan Scott, op. cit., p. 141.

(15) Gender & History, 1, 1, printemps 1989.

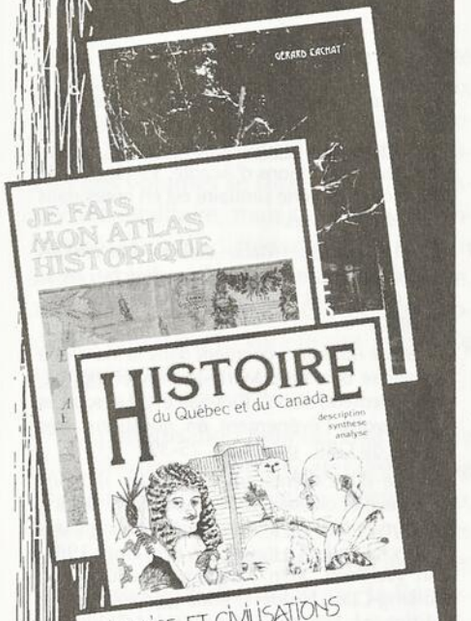
(16) Georges Duby et Michelle Perrot, dir., Histoire des femmes en Occident, 5 tomes, Paris, Plon, 1990-1991. Le tome 1 porte sur L'Antiquité, le tome II sur le Moyen-Âge, le tome III sur les XVIe-XVIIIe siècles, le tome IV sur Le XIXe siècle, et le tome V sur Le XXe siècle.

(17) Georges Duby et Michelle Perrot, «Préface», tome 3, XVIe-XVIIIe siècles, 1991, n.p.

(18) Georges Duby et Michelle Perrot, «Préface», tome 1, op. cit.

(19) Pauline Schmitt Pantel, dir., L'Antiquité, tome 1, op. cit., p. 23.

HISTOIRE



À LA RECHERCHE DE MES RACINES

approuvé par le MEQ

Gérard Cachat

Histoire nationale, 4e secondaire

Ce manuel fournit à l'élève un outil de travail personnel et des moyens de conduire sa propre formation historique.

✔ GUIDE DU MAÎTRE ET CORRIGÉ DU MANUEL ✔ CORRIGÉ DU CAHIER
✔ MANUEL DE L'ÉLÈVE ✔ CAHIER D'EXERCICES

JE FAIS MON ATLAS HISTORIQUE

approuvé par le MEQ

Gérard Cachat

Pour la 4e secondaire

Recueil de cartes en couleurs, de cartes muettes et d'activités pour l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire selon le nouveau programme.

✔ CAHIER DE L'ÉLÈVE

HISTOIRE du Québec et du Canada

Gilles Viens, Réal Tremblay

Pour la 4e secondaire

— CONNAISSANCES — DESCRIPTION — ANALYSE — SYNTHÈSE

✔ CAHIER D'ACTIVITÉS
✔ CORRIGÉ DU CAHIER



HISTOIRE ET CIVILISATIONS

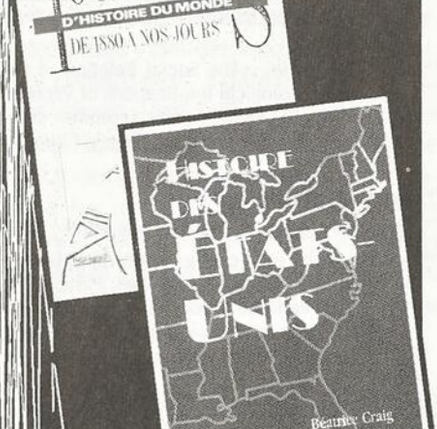
approuvé par le MEQ

Michel Gohier, Luc Guay

Histoire générale, 2e secondaire

Ce manuel servira d'outil aux enseignants et aux enseignantes, et répond aux directives nouvelles proposées par le ministère de l'Éducation

✔ MANUEL DE L'ÉLÈVE ✔ CAHIER D'EXERCICES
✔ CORRIGÉ DU CAHIER ✔ GUIDE DU MAÎTRE



100 ANS D'HISTOIRE (DE 1880 À NOS JOURS)

Jean-Guy Daigle

Collégial et universitaire

Dans les vingt-quatre chapitres que comporte notre manuel, nous faisons le pari de dégager l'essentiel de ce qui, au cours des cent dernières années, a amené l'humanité là où elle se trouve, au début des années 90. Concis à dessein, le texte est uniquement accompagné de cartes peu détaillées, qui font office de clichés successifs, à défaut de trame événementielle suivie.

✔ MANUEL DE L'ÉLÈVE

HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS

nouveauté

Béatrice Craig

Collégial

La société américaine est une société très originale. Même la société canadienne, qui pourtant partage un continent et un héritage britannique avec elle, ne lui ressemble que superficiellement. Dans une large mesure, le passé explique le présent. Quels sont donc les traits qui semblent les plus propres à caractériser la société américaine passée et présente? On a retenu les trois points suivants: **diversité, esprit missionnaire et antiélitisme.**

✔ MANUEL DE L'ÉLÈVE

LIDEC

4350, avenue
de l'Hôtel-de-Ville
MONTRÉAL (Québec)
H2W 2H5
Téléphone:
(514) **843-5991**
Télécopieur:
(514) 843-5252

«Qu'ossa donne?»

Par: **Hélène Dupuis**
Étudiante, Université de Montréal

N.D.L.R.
On débat actuellement du rôle et de l'importance des sciences humaines dans la formation générale d'un citoyen. Doit-on continuer à enseigner séparément l'histoire, la géographie et l'éducation économique? Ne devrait-on pas plutôt fusionner ces trois disciplines dans un programme de type «social studies». Afin d'alimenter le débat, TRACES publie aujourd'hui la première d'une série de réflexions sur ce thème.

Mon cheminement actuel d'étudiante-maître m'amène à me poser plusieurs questions sur la pertinence des programmes en sciences humaines au secondaire; surtout par rapport à mes propres études secondaires, collégiales et universitaires. Je me suis demandé, à plusieurs reprises au cours de mes études, pourquoi j'avais choisi d'étudier l'histoire plutôt que la biologie ou le marketing. Maintenant, je me pose les mêmes questions face au choix de l'enseignement. Confronter ces deux choix, les juxtaposer, jette un nouvel éclairage sur les raisons, surtout émotives, qui m'ont d'abord poussée vers la discipline historique et, maintenant, vers l'enseignement secondaire.

L'étude des sciences humaines au secondaire, surtout l'étude de l'histoire, m'a apporté ce dont j'avais le plus besoin: la conscience de ma place dans la continuité historique et des influences, positives et négatives, des diverses forces qui me donnent cette place. Mais, mes besoins ne sont pas les besoins de tous et de toutes. Mes élèves ne seront pas nécessairement à la recherche de cette place dont j'ai besoin. Par contre, je crois qu'une donnée fondamentale demeure pour moi et mes élèves: l'étude des sciences humaines offre une prise importante, mais surtout originale, sur la réalité. Toutes les disciplines, que ce soit les sciences religieuses, les mathématiques ou les langues, disposent de leurs propres outils d'appréhension. Mais les sciences humaines, parce qu'elles étudient l'être humain dans sa dimension sociale, aident, à la fois, à structurer la pensée de l'élève (esprit critique, d'analyse) et à accepter et comprendre l'Autre.

Bien sûr cette réflexion n'est pas finie, elle n'est pas non plus exhaustive. Elle représente mon état d'esprit au mois de septembre 1992. Ma pensée évoluera et s'orientera peut-être dans d'autres directions. Ce texte est la base sur laquelle mon cheminement se bâtit. Ma réflexion est en perpétuel devenir.

La pertinence des sciences humaines à l'école est une question à laquelle je serai confrontée à plusieurs reprises. Tous les groupes ayant part à l'école se la posent, que ce soit les parents, les enseignants et enseignantes, la population, la société en général, et surtout les élèves eux-mêmes. Pour mieux cerner ma réflexion, j'ai identifié cinq questions qui peuvent venir à l'esprit d'un(e) élève de sciences humaines du secondaire; j'ai également structuré mon texte autour de ces cinq questions. J'ai aussi choisi de rédiger ma réflexion à la deuxième personne du singulier, car c'est un(e) élève que je dois convaincre.

QU'EST-CE QUE J'ÉTUDIE DANS LES COURS DE SCIENCES HUMAINES?

Les trois disciplines qu'on regroupe au secondaire sous le nom de sciences humaines sont, l'histoire, la géographie et l'éducation économique. Dans ces cours, on étudie l'être humain et les sociétés. En histoire, on étudie l'évolution de l'être humain et des sociétés dans le temps; en géographie, c'est l'espace dans lequel évoluent ces êtres humains qui est considéré; dans les cours d'éducation économique, enfin, tu es amené(e) à comprendre le partage et l'allocation des ressources dans nos sociétés.

Tu fais partie de la société, c'est donc de toi qu'il est question dans ces cours. Ta société a une histoire, une géographie et un système économique qui lui sont propres. En étudiant les sciences humaines, tu acquiers la culture générale propre à ta société. Tu entres en contact avec la mémoire collective de cette société et tu la mets à ta disposition. Parce que même si tu n'as pas vécu tous les événements historiques ni parcouru toutes les montagnes et toutes les vallées, même si tu n'es pas encore un membre économique actif, tu élabores un substitut d'expérience. C'est-à-dire que tu apprends le cheminement des générations qui t'ont précédé(e) et tu prends connaissance de la direction qu'elles ont donnée à ta génération. Tu sais d'où ta société vient et tu te fais une idée de la direction qu'elle prend... et de ce que tu veux (peux) faire pour la changer!

Évidemment, pour arriver à ces buts, tu dois acquérir des connaissances factuelles, c'est-à-dire que tu étudies des dates, des faits, mais aussi des concepts et des généralisations. Ce sont les lieux communs, les points de référence, les balises de l'identité de la société.

QU'EST-CE QUE ÇA ME DONNE DE NOUVEAU, DE DIFFÉRENT DES AUTRES MATIÈRES?

Les sciences humaines sont différentes des autres matières pour plusieurs raisons. Premièrement, ce sont les seules matières qui étudient l'être humain sur le plan social. Deuxièmement, l'étude de l'histoire, de la géographie et de l'économie te permet d'apprendre et d'utiliser la démarche scientifique appliquée à chacune de ces disciplines. Tu peux acquérir une

...QU'OSSA DONNE?...

méthode de travail qui est propre aux sciences humaines. De plus, ça te donne un bon aperçu des métiers de l'historien(ne), du géographe et de l'économiste. Ça peut même être très intéressant si tu envisages d'étudier toi-même ces disciplines. Troisièmement, l'étude des sciences humaines va te permettre de développer un esprit critique. Très utile quand on veut se faire une opinion sur le monde et ce qui s'y passe!

QU'EST-CE QUE ÇA VA CHANGER DANS MA VIE D'AUJOURD'HUI?

Tu vis à l'intérieur d'une société qui a des règles, des valeurs, des bons et des mauvais côtés. Les sciences humaines vont t'aider à comprendre les événements et les contraintes qui façonnent la société dans laquelle tu vis. Ça va te permettre d'avoir une meilleure prise sur la réalité, de mieux comprendre ce qui se passe autour de toi au niveau historique, géographique et économique. Et ce sera plus facile pour toi de trouver ta place dans la société si tu possèdes de meilleures informations. Tu seras mieux en mesure de comprendre les privilèges et les contraintes que tu vis à tous les jours.

Bien sûr, tu ne peux te fier seulement aux manuels et aux explications de tes enseignant(e)s pour bien comprendre une société qui aujourd'hui change si vite. Pour rester au fait de ce qui se passe et te faire de nouvelles opinions, tu dois aussi être capable de trouver de nouvelles informations, de les comprendre et de les analyser. Tes cours de sciences humaines vont te permettre de développer les outils nécessaires pour arriver à cette fin!

COMMENT ÇA VA ME SERVIR DANS MA VIE FUTURE?

Les outils, les méthodes de travail qui te sont utiles pour appréhender la réalité aujourd'hui, le seront toute ta vie. Tu es en constante évolution, tout comme la société et le monde autour de toi. Les informations s'accumulent et les situations changent. Une opinion que tu te fais aujourd'hui ne sera peut-être plus satisfaisante dans deux ans ou dans dix ans. Il te faudra être capable d'en formuler de nouvelles. C'est à ces moments que tu utiliseras les méthodes acquises dans tes cours de sciences humaines!



POURQUOI LES SCIENCES HUMAINES VONT-ELLES ME PERMETTRE D'ÊTRE UN ÊTRE HUMAIN PLUS COMPLET?

En étudiant les sciences humaines tu prends conscience des autres, des personnes qui vivent dans des espaces, des contextes différents, qui ont des expériences différentes des tiennes, qui ont aussi une autre culture et une autre mémoire collective. De cette façon, tu élargis tes horizons, tu ouvres ton esprit à l'acceptation et à la tolérance.

Tu seras aussi en mesure de comparer la société dans laquelle tu vis à d'autres que tu étudies. Tu pourras en critiquer les valeurs et les buts. Tu prendras conscience de l'importance de ton rôle de citoyen ou de citoyenne et de ce que tu peux faire pour améliorer ta vie et celle des autres.

❄
❄ ❄

Les cours de sciences humaines au secondaire, c'est plusieurs milliers d'années de vie humaine, d'histoire, de géographie et d'économie. Le savoir est élagué, condensé et synthétisé - il est scolaire - mais il conserve son esprit pluraliste et formateur. ◆

Il y a 50 ans: la conscription

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

Au début de février 1942, un jeune homme de 24 ans reçoit son ordre d'appel du service sélectif national, division de la mobilisation rattachée au Ministère du Travail: il était conscrit pour la défense du pays, comme le stipulait la loi du service militaire obligatoire adoptée par le gouvernement King en juin 1940 pour calmer le Canada anglais. Avant lui, dans son petit village comme dans tous les autres au Québec et au Canada, un ordre identique avait forcé de nombreux autres jeunes à se présenter dans un camp pour y accomplir leur service militaire de 30 jours. Il avait décidé d'obéir et de servir.

Pourtant ce même jeune homme avait voté pour Mackenzie King et le parti libéral en mars 1940, fort heureux de maintenir au pouvoir un parti qui ne cessait de répéter son opposition à la conscription depuis la déclaration de guerre du Canada à l'Allemagne en septembre 1939. Il avait également voté pour Adélard Godbout le 25 octobre 1939, séduit par le slogan «Un vote pour Duplessis est un vote pour la conscription». Il avait souri des colères de Camilien Houde, mais désapprouvé son internement dans un camp qu'il avait ressenti comme une insulte infligée aux Canadiens français. Malgré tout, il croyait fermement que le Canada devait intervenir dans le conflit de toutes ses forces, y compris celles des hommes et des femmes de courage que comptaient la province et le pays, volontaires ou mobilisés.

Il n'était pas très chaud à l'idée de vivre cette expérience, mais il la préférait à la vie misérable de ceux qui optaient pour se cacher dans les bois, les greniers, les caves, les faux murs ou au cimetière pour éviter l'appel. Trop d'inquiétudes et trop de sacrifices pour la famille, songeait-il, épuisée par les privations de la crise économique, ajoutées à celles causées par le rationnement de guerre. Trop d'humiliations aussi pour ceux que la police militaire ramenait dans les camps, confinés pour longtemps aux pires corvées et à un entraînement spécialement conçu pour les punir et les briser. Même sa bonne santé jouait contre lui et le privait d'une exemption. Quant à se marier, c'était prévu, mais pour plus tard.

Devant la grille du camp de Joliette, carte d'appel en main, il ne peut s'empêcher de penser que le temps sera long avant de la repasser en sens inverse. Les nouvelles du front ne sont pas très bonnes: la France subit une dure occupation, les bombes ont plu sur Londres au point de lui faire plier les genoux et depuis le 22 juin 41, la Russie elle-même goûte à la médecine allemande. À qui le tour ensuite?

Par la radio, il sait qu'au pays le Canada anglais presse de plus en plus le gouvernement King d'envoyer des effectifs militaires en Europe. Il craint que son premier ministre ne puisse résister très longtemps aux membres de son propre Cabinet favorables à la conscription et dominer en même temps les vifs débats parlementaires sur la question.

En se dirigeant vers son premier baraquement, il revoit certains titres de journaux clamant que les pertes humaines de guerre, civiles et militaires, sont épouvantables et que l'enrôlement volontaire diminue de façon inquiétante dans tout le Canada. L'enthousiasme initial des engagés croyant que la guerre serait courte est disparu. Pour des gens qui n'étaient jamais allés plus loin que Montréal et très rarement à Québec, s'engager dans l'armée procurait une belle occasion de voir du pays aux frais du gouvernement. Mais après 30 mois de guerre, la ballade touristique en Europe avait perdu de son attrait.

Être soldat n'était plus cette «job» facile qui procurait un salaire apprécié après une décennie de crise. C'était du sérieux! Et la preuve était faite que tous pouvaient (sinon devaient) y aller... et ne pas revenir.

Un premier pas pour le service outre-mer était déjà franchi depuis le Discours du Trône de janvier 42 où le gouvernement annonçait son intention d'étendre la conscription. Notre jeune recrue saura que la loi est sanctionnée le 5 mars 1942, assortie d'un appel au peuple prévu pour le 27 avril. King demande aux Canadiens de le relever de sa promesse de restreindre la mobilisation. Et ne plus restreindre signifiait bien sûr ouvrir la porte toute grande à une conscription élargie approuvée par 2 945 514 (64,2%) des Canadiens qui avaient exercé leur droit de vote, soit 75% du pays. Seulement 35,8% des Canadiens (1 648 000) avaient voté non, dont près d'un million de Canadiens français au Québec. Vote de race pour les uns, réflexe instinctif pour les autres. La Ligue pour la Défense du Canada et le Bloc populaire avaient fait passer leur message d'un Canada neutre et indépendant... chez les francophones.

Je suis bien en peine de dire comment ce soldat a voté ce jour-là, seul dans l'isoloir, seul avec ses idéaux, ses rêves et ses projets personnels, vraiment seul, comme tous les autres Canadiens, anglais ou français et possiblement choqué des promesses non-tenues, des pactes rompus et de la folie des hommes qui en menaient d'autres à la boucherie de la guerre.

Des rêves qu'il trimbale de camp en camp, de Joliette à Val-Cartier, de Longueuil à Petawawa, de Debrit (Nouvelle-Écosse) à Botwood (Terre-Neuve), dernier arrêt où la terrible attente espère l'action. Il s'efforce de maintenir son moral élevé, même et surtout quand le bulletin officiel de l'armée annonce la mort de tant de camarades d'entraînement. Fébrilité de l'action en ce 6 juin où les troupes canadiennes participent au débarquement du Jour J. Enfin, bientôt son tour de partir outremer, avec cette question toujours vissée au coeur: quelle chance de revenir? Espérer, oui, espérer très fort, contre toute attente, et en même temps le moins possible, comme pour forcer la main du destin.

Mais pour lui le destin a décidé autrement. Ce jeune soldat ne verra pas les plages de Normandie; il ne participera pas avec ses frères d'armes à la délivrance de l'Europe, pas plus qu'il ne reverra sa jeune femme devenue mère de son fils né au mois de mai 1944. Il perdra la vie dans un accident survenu au cours d'un entraînement, à la fin du mois de juin 1944. Une croix blanche à Botwood, Terre-Neuve, rappelle la mémoire et le sacrifice de ce jeune soldat et conscrit, mon père. ◆

Soleil noir

Par: **Louise Desmarchais**
École secondaire d'Anjou
C.S. Jérôme-LeRoyer

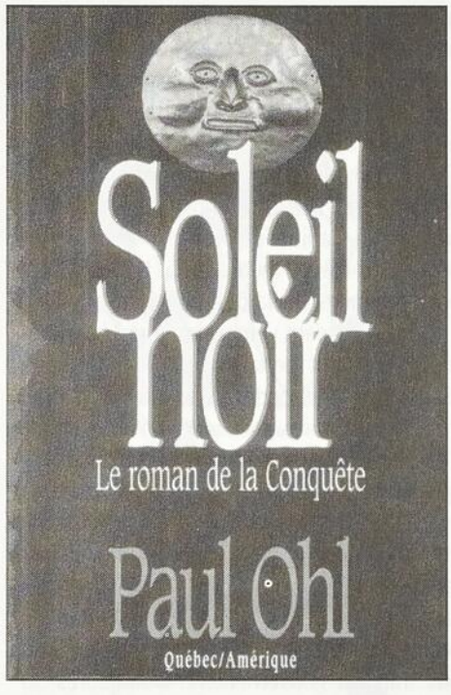
Comme la plupart d'entre vous, j'ai sur ma table de travail deux piles de lectures à faire: celle des revues et articles de journaux et celle des livres. En-dessous de cette dernière, se trouvent les livres que j'achète. Sur le dessus, échéance exige, ceux que j'emprunte à la bibliothèque.

Trois mois se sont donc écoulés avant que j'arrive au livre de Paul Ohl, SOLEIL NOIR (le roman de la conquête), publié en novembre 1991 chez Québec/Amérique. Comme par hasard, le moment de ma lecture correspondait au moment où je voulais me plonger dans l'atmosphère du module 5 du cours d'Histoire 214, sur les grandes découvertes et l'expansion européenne en Amérique. Que demander de plus?

Le livre de Paul Ohl nous transporte dans un monde interlope où un riche expert et collectionneur d'oeuvres d'art pas très honnête, Alexandre Pouzol de Souillac, entre en contact de façon mystérieuse avec un aventurier, Vadim Herzog (monsieur Ulysse), une «sorte de sauvage érudit... à la fois russe et français», qui tire ses revenus de la revente d'objets d'art. Pouzol de Souillac veut ajouter à sa collection une pièce maîtresse, le masque mortuaire du dernier Inca, Atahualpa. À la suite d'une démonstration fort bien documentée, monsieur Ulysse se laisse convaincre que l'existence de ce masque n'est pas un mythe et accepte de partir à sa recherche.

On ne sait pas grand chose de cet homme et ce n'est pas le propos de Paul Ohl de nous le révéler en détails. Il nous en dit juste assez pour que nous devinions un passé rempli de mystères et d'aventures qui, tout au long du récit, nous aideront à comprendre et à justifier son comportement. Les deux hommes ont chacun leur motivation. L'un, la recherche de nouveaux trésors; l'autre, la reconquête d'un passé et d'une vie intérieure perdus.

Des critiques littéraires expérimentés ont raconté les détails de ce roman. Ils ont fait le lien entre le séjour de monsieur Ulysse au Pérou et en Bolivie et les voyages que l'auteur y a vraiment faits en 1989. Ils ont fait le récit détaillé du voyage initiatique du héros, - sous l'influence de la coca et guidé par Sinchi, le messager du Soleil noir, le détenteur du secret d'Inti, le dieu du soleil, - voyage durant lequel Vadim Herzog revivra toute l'histoire du Pérou et grâce auquel il retrouvera une signification à sa vie.



Ces critiques et spécialistes ont aussi fait le récit de sa descente dans la mine d'argent de Potosi, récit qui sera repris, par hasard, pendant la Course Destination-Monde, par la gagnante Marie-Claude Harvey, dans un film intitulé *Entre la vie et la mort, la coca*.

Ce que les journaux n'ont pas rapporté, c'est le lien qui existe entre ce roman et le programme d'histoire 214. Dès que la mise en place des personnages est terminée, on entre tout de suite dans le premier sujet, la présence de Francisco Pizarre au Pérou. Tout y est présenté: les origines du *conquistador* et les misères endurées avant d'arriver au Pérou et avant d'être accepté par Charles Quint, en 1529.

Paul Ohl nous explique clairement la perception que les Incas ont de Pizarre et de ses hommes. Ils le confondent avec Viracocha, le dieu suprême qui était disparu en marchant sur les eaux pour retourner à ses origines, vers le soleil. Ce dieu devait revenir sur la même mer, transformé. Voici que Pizarre leur apparaît sur un bateau «...avec des voiles semblables à des ailes qui les auraient directement amenés du ciel» «...et les vêtements de tous ces étrangers rayonnaient comme s'ils étaient faits de lumière.» Pour renforcer le doute dans l'esprit des Indiens, Pizarre leur fait voir l'éclair: «...l'homme prit son arquebuse, la pointa vers le large et appuya sur la gâchette; un éclair s'échappa du canon, semblable à un serpent de feu, et un bruit de tonnerre passa sur les hommes rassemblés sur le pont du navire. L'Inca eut un léger recul... mais ceux de sa suite furent visiblement effrayés...»

Paul Ohl nous fait bien comprendre tout le mystère qui entoure la venue des Blancs par une phrase qu'il fait dire à l'Inca: «Des sauvages, voleurs et incultes, ou des dieux?»

Dans un deuxième temps, l'auteur décrit le mode de vie, l'organisation gouvernementale et sociale des Incas. Il nous fait

visiter le Temple du Soleil, la ville de Cuzco; il nous explique ce qu'est *Tahuantinsuyu*, le royaume des quatre mondes, l'empire *INCA*. Dans un troisième temps, il nous explique clairement comment les Incas, en nombre infiniment supérieur, ont pu être éliminés par les Espagnols et comment ils ont été éliminés.

Dans son roman, Paul Ohl ne néglige pas non plus de parler de la motivation des Espagnols sans toutefois porter de jugement sur ces motivations.

Une grande part de l'intérêt de ce roman réside dans le fait qu'un lien s'y crée entre le présent et le passé. On y reconnaît une certaine continuité mise en place grâce à la trame du roman (pas si fictive qu'on voudrait le croire) et par l'évocation de la misère actuelle des peuples autrefois conquis par les Espagnols. Le héros, Vadim Herzog, se retrouvera mais découvrira en plus une civilisation avec laquelle il se sent en communion.

Dans une entrevue qu'il a accordée à Régis Tremblay du journal *Le Soleil*, Paul Ohl affirme que l'Amérique du Sud est encore sous le coup de la conquête, qu'elle attend le *cinquième soleil*. La lecture de ce roman vous éclairera sur ce propos.

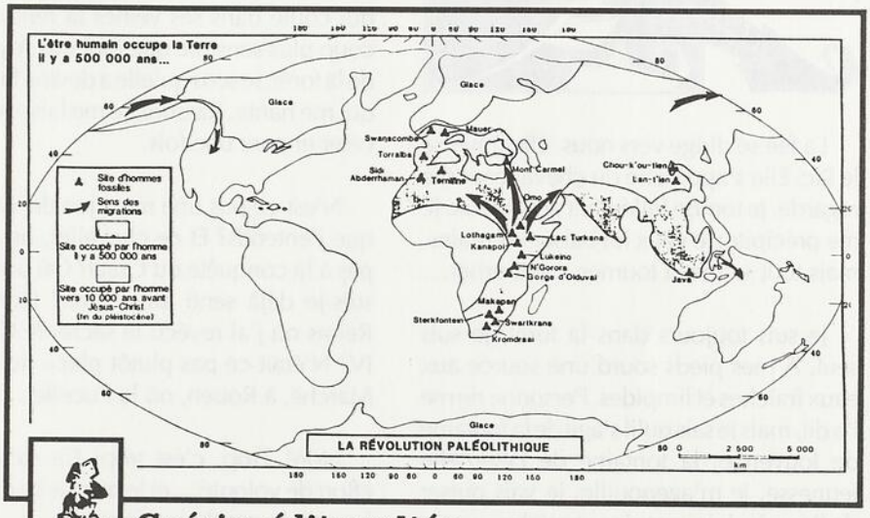
Paul Ohl a déjà écrit deux autres romans «historiques». Un sur le Japon, KATANA et un autre sur les Vikings, DRAKKAR. Le prochain portera sur l'Afrique noire et le trafic de l'ivoire. ◆

«On ne peut pas dire, en histoire,* tout ce qu'on veut *(il y a les sources et la nécessité de leur critique), mais on dit* tout ce qu'on peut *sous sa responsabilité.»

Henri Moniot

Atlas d'histoire générale

Luce Deschêne Damien • Raymond Damien



2e SECONDAIRE APPROUVÉ PAR LE MEQ

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

Atlas d'histoire générale (cartonné)
ISBN-2-7601-1388-4 (104 p.)



Guérin, éditeur ltée
4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2
Tél.:(514) 842-3481 Téléc.: (514) 842-4923

Entrer dans l'histoire ou la légende

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

Le soleil matinal se faufile dans le forêt de Brocéliande et paillette le sous-bois de taches lumineuses. Seules les feuilles d'un tremble s'agitent frénétiquement dans l'air presque immobile et déjà tiède où flottent des effluves d'humus et de résine. Dans le lointain, une vache meugle, accompagnée par un concert de clochettes. Partout la vie bruisse, crépite, bourdonne.

Dans la clairière où je me trouve, pourtant, le temps est suspendu. J'accède ici à un autre monde, une autre dimension; je m'insère entre le réel et l'irréel; je pénètre dans une cathédrale située dans un autre espace-temps, un lieu sacré où des rites magiques se perpétuent. Ici, au milieu de la clairière, enfermé à jamais dans un cercle magique délimité par un buisson de houx, vit Merlin, l'Enchanteur.

Il est là, le Druide des druides. Je le sens! Je perçois nettement les pulsations qui émanent de son être; leur rythme me pénètre; je vibre à l'unisson.

Et je vois! Je LE vois! Il me fait signe. J'avance. Il tend le bras, sa main me touche... Et voici que la clairière se transforme et que des chevaliers aux vêtements multicolores s'animent. Ils sont plus flamboyants les uns que les autres; jeunes ou d'âge plus mûr, aucune hiérarchie ne les partage, ils semblent tous de rang égal.

Et pourtant, non! Un homme vient d'arriver, un homme de haute stature, un homme à l'air affable mais auquel tous les autres témoignent le plus profond respect. Il s'approche de Merlin et lui donne l'accolade. Ce personnage, c'est le fils d'Uterpendragon, Arthur, le roi des Bretons; et ces hommes qui l'entourent maintenant, ce sont ses chevaliers, les chevaliers de la Table Ronde. Voici Perceval! Et Gauvain! Et puis voici Sir Lancelot qui converse avec une magnifique jeune femme blonde. Est-ce la reine Guenièvre?

Le décor change. Je suis au bord d'un lac en compagnie d'un chevalier; la forêt nous entoure. Sur l'autre rive s'étale un parc au fond duquel s'élève un château. C'est un château tout simple, sobre, sans artifice. D'un geste, le chevalier me désigne une femme d'une indescriptible beauté qui déambule dans le parc. Le chevalier me parle; il prononce un nom. Je n'entends pas le son de sa voix, mais je lis sur ses lèvres et je comprends que la promeneuse est Viviane, l'éducatrice de Lancelot, la Dame du Lac, celle dont Merlin, par amour, accepte de demeurer prisonnier.



La fée se dirige vers nous. Elle traverse le lac. Elle s'approche du chevalier et me regarde. Je tombe follement amoureux. Je me précipite; je veux lui baiser les mains, mais tout se met à tourner... à tourner...

Je suis toujours dans la forêt; je suis seul. À mes pieds sourd une source aux eaux fraîches et limpides. Personne ne me l'a dit, mais je sais qu'il s'agit de la fontaine de Jouvence, la fontaine de l'éternelle jeunesse. Je m'agenouille, je vais puiser de l'eau à pleines mains et m'abreuver... Mais l'eau se trouble et la fontaine bascule.

Le soleil matinal se faufile dans la forêt de Brocéliande et paillette le sous-bois de taches lumineuses. Seules les feuilles d'un tremble s'agitent frénétiquement dans l'air presque immobile et déjà tiède où flottent des effluves d'humus et de résine. Dans le lointain, une vache meugle, accompagnée par un concert de clochettes. Partout la vie bruisse, crépite, bourdonne. Au milieu de la clairière, se dresse un buisson de houx; des couronnes de gui décorent plusieurs de ses branches... Je m'approche, intimidé: ici, vit Merlin, l'Enchanteur.

Il est là, le Druide des druides. Je le sens aux vibrations du sol et à l'espèce de magnétisme qui m'attire irrésistiblement. Mais je ne dirai rien et je n'en laisserai rien paraître, car je suis un être rationnel qui ne doit pas succomber au charme du lieu ni à l'attrait des légendes qui ont bercé son enfance.

Et puis, après tout, pourquoi pas? Le coeur a des raisons... Je jette un regard à mon épouse. Un sourire que l'on pourrait croire ironique, mais que je sais complice, illumine son visage. Le sang amérindien qui coule dans ses veines la rend beaucoup plus sensible que moi aux mystères de la forêt; je sens qu'elle a deviné la fièvre qui me hante. Rassuré, je me laisse ensorceler encore une fois.

N'est-ce pas une musique de Wagner que j'entends? Et ce chevalier, ne part-il pas à la conquête du Graal? Où donc me suis-je déjà senti aussi ému? Était-ce à Reims où j'ai revécu le sacre de Charles IV? N'était-ce pas plutôt place du Vieux Marché, à Rouen, où la Pucelle...

Non! Trop, c'est trop! Ça suffit! Un effort de volonté... et le mirage se dissipe. Jusqu'à la prochaine fois.

Ah! que les lieux historiques ou légendaires me font de drôles d'effets! ◆

Bibliothèque nat. du Québec
Dépôt légal
1700, rue Saint-Denis
Montréal (Québec)
H2X 3K6