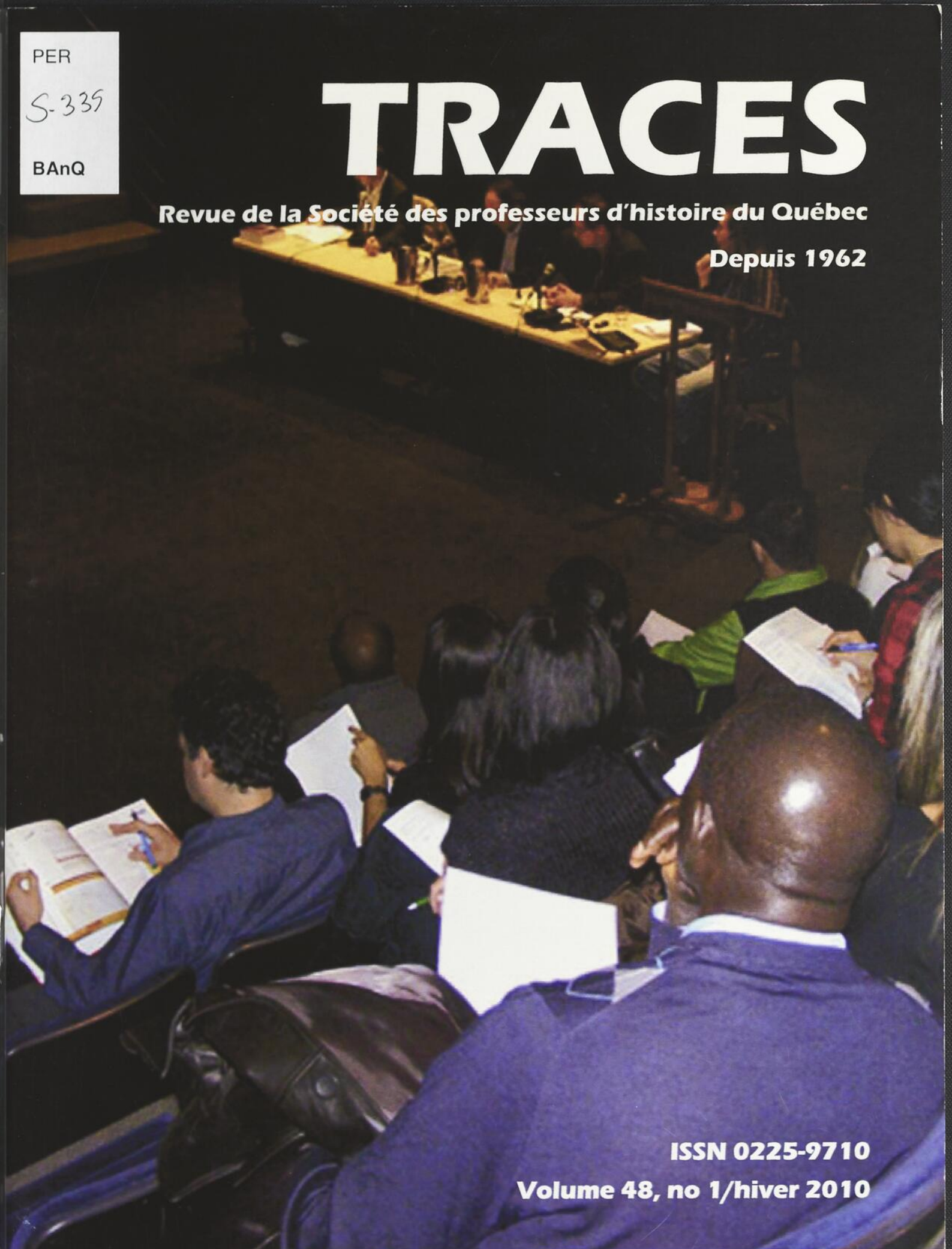
PER
S-335
BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962



ISSN 0225-9710
Volume 48, no 1/hiver 2010

TRACES

HIVER 2010

Revue de la SPHQ. Indexée dans REPÈRE depuis janvier 1989.

Volume 48, N°1

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 Société des professeurs d'histoire du Québec (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 de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire.

Adresse postale de la revue :
1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (450) 628-6007
llamontagne@cslaval.qc.ca

Comité de rédaction :
Laurent Lamontagne (directeur), Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Josiane Lavallée, Michel Sarra-Bournet

Correction des épreuves :
Suzanne Richard

Impression : Service de l'imprimerie, UQTR. Imprimé sur papier Enviro 100% recyclé

Pour insérer de la publicité dans TRACES:
Laurent Lamontagne :
llamontagne@cslaval.qc.ca

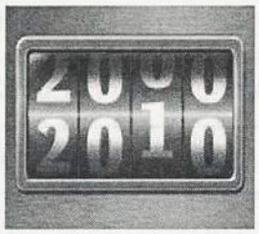
Abonnements et distribution:
Louise Hallé : lhalle@mediom.qc.ca
Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.
Envoi de publication
Date de parution : février 2010
Numéro de la convention: 40044834, port de retour garanti
Parution : 4 numéros par année
Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion

Abonnement annuel :
Individu : 65 $ - Institution : 75 $
Retraité : 35 $ - Étudiant : 35 $

Une adhésion à la SPHQ, quelle que soit sa date, donne le droit de recevoir la revue **TRACES** au cours de l'année qui suit. **TRACES** appartient aux membres de la SPHQ. Les articles peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire, et leur contenu n'engage que leurs auteurs. Pour proposer un article, contacter la direction de la revue. Un exemplaire est envoyé à chacun des auteurs. Les illustrations sont de la rédaction.

Site Web de la SPHQ :
Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies (Récit). Visitez-le:

www.recitus.qc.ca/associations/sphq



Cyberpresse



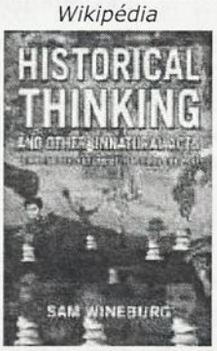
jlggb.net

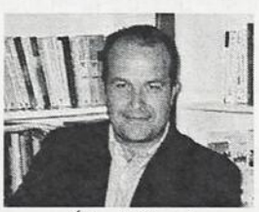


COALITION POUR L'HISTOIRE



Wikipédia





Éric Bédard

Sommaire

GRAFFITI
3 • UNE PENSÉE POUR HAÏTI, par la rédaction

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE
4 • IL Y A CINQUANTE ANS, *L'ÉQUIPE DU TONNERRE* DE JEAN LESAGE, par la présidence

TEMPS FORTS
5 • LE VOLUME 47 EN UN COUP D'ŒIL, par le comité de rédaction
9 • LE RAPPORT DES ACTIVITÉS DE LA SPHQ 2008-2009, par la présidence
14 • LE 47E CONGRÈS DE LA SPHQ, par Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996
18 • LE 47E CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS

L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC
20 • POUR UN ENSEIGNEMENT AMBITIEUX DE L'HISTOIRE, par Marc-André Éthier, professeur de didactique, Université de Montréal, membre de la SPHQ
22 • UNE DEUXIÈME COALITION POUR L'HISTOIRE, par Laurent Lamontagne

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
23 • LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU PRIMAIRE : MISE EN PLACE D'UNE STRUCTURE PARTICIPATIVE CITOYENNE, par Catherine Pache-Hébert et Nicole Lebrun, UQAM

VUE D'EUROPE
26 • ENSEIGNER L'HISTOIRE DANS UN CONTEXTE DE CRISE DES INSTITUTIONS, DE REMISE EN CAUSE TERRITORIALE, ET DE DÉCLIN DE L'AUTORITÉ, par Gérard Naudy, Cité scolaire internationale de Lyon

PENSÉE HISTORIQUE
31 • COMPTE-RENDU : SAM WINEBURG, *HISTORICAL THINKING AND OTHER UNNATURAL ACTS: CHARTING THE FUTURE OF TEACHING THE PAST*, par Alexandre Lanoix, M.A. histoire, doctorant en didactique de l'histoire

RESSOURCES ÉDUCATIVES
34 • LE WEBÉDUCATIF, par Gérald Varichon, Frédéric Barry et Denis Lapointe

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC
35 • LE DRAME DE LA CONQUÊTE, par Éric Bédard, historien, professeur, Télé-Université (UQAM)

DIVERS
40 • MACÉDOINE, par le webmestre du site Internet de la SPHQ

Photo de la couverture: Table ronde *La Conquête, l'histoire nationale et le nouveau curriculum d'histoire et éducation à la citoyenneté*, salle Alfred-Laliberté de l'UQAM, 47e congrès de la SPHQ, avec Charles-Philippe Courtois, Michel Sarra-Bournet et David Lefrançois. Présidence : Marc-André Éthier. Photo de Yves Bisson.

SPHQ

La **Société des professeurs d'histoire du Québec** (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard, secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, et avec la complicité du professeur Marcel Trudel, de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx.

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, QC, J4J 3X1
Téléphone : SPHQ : (450) 628-6007 CPIQ : (450) 928-8770

DOCUMENT À PHOTOCOPIER ET À COMPLÉTER POUR ADHÉRER À LA SPHQ
ET POUR RECEVOIR TRACES (document également disponible sur le site Web, dans la rubrique **TRACES**)

IDENTIFICATION (en lettres moulées, s.v.p.)

Nom : ..... Prénom : .....ou

Nom de l'organisme :

.....

ADRESSE

N°..... rue : .....

Ville : ..... Province : ..... Code postal : .....

TÉLÉPHONE : (résidence) ..... (bureau) : .....

TÉLÉCOPIE : .....

COURRIEL : .....

FONCTION

- ❑ Professeur
- ❑ Étudiant
- ❑ Directeur
- ❑ Conseiller pédagogique
- ❑ Autre (précisez) : .....

S'il s'agit d'un organisme

❑ École primaire ❑ École secondaire ❑ Cégep

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- ❑ Primaire
- ❑ Secondaire 1re ❑ 2e ❑ 3e ❑ 4e ❑ 5e ❑
- ❑ Collégial
- ❑ Universitaire

- ❑ Commission scolaire
- ❑ Autre (précisez) : .....

RÉGION ADMINISTRATIVE

- ❑ 01 Bas-St-Laurent-Gaspésie
- ❑ 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean
- ❑ 03 Québec
- ❑ 04 Mauricie
- ❑ 05 Estrie
- ❑ 06 Montréal
- ❑ 07 Outaouais
- ❑ 08 Abitibi-Témiscamingue
- ❑ 09 Côte-Nord
- ❑ 10 Nord du Québec
- ❑ 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- ❑ 12 Chaudière-Appalaches
- ❑ 13 Laval
- ❑ 14 Lanaudière
- ❑ 15 Laurentides
- ❑ 16 Montérégie
- ❑ 17 Centre du Québec
- ❑ 18 Hors Québec

COTISATION ANNUELLE

35 $ Étudiant (e) 35 $ Retraité (e) 65 $ Enseignant (e) 75 $ Organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : ..... Code de la fonction : .....

Montant : .....❑ Chèque ❑ Mandat ❑ Comptant

Expédition : carte : ..... ❑ Reçu pour fin d'impôts

Retournez avec votre cotisation à la SPHQ (adresse indiquée plus haut)

UNE PENSÉE POUR HAÏTI

LAURENT LAMONTAGNE

RÉDACTION DE *TRACES*

DEVANT UN TEL DÉSASTRE, PERSONNE NE PEUT ÊTRE INSENSIBLE. IMPENSABLE DE RETRACER L'HISTOIRE DU PAYS ICI, MAIS, À L'ORIGINE, COMME ON PEUT LE LIRE SUR UN SITE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL[1], L'ÎLE D'HAÏTI ÉTAIT PEUPLÉE PAR LES ARAWAKS ET LES CARAÏBES. LES PREMIERS INDIGÈNES L'AVAIENT NOMMÉE, SELON LE CAS, *AYITI*, C'EST-À-DIRE «TERRE DES HAUTES MONTAGNES», *QUISQUEYA* ET *BOHIO*. LORSQUE CHRISTOPHE COLOMB L'APERÇUT LA PREMIÈRE FOIS, L'ÎLE D'*AYITI* COMPTAIT PROBABLEMENT QUELQUES CENTAINES DE MILLIERS D'HABITANTS. EN 1804, JEAN-JACQUES DESSALINES EN PROCLAME L'INDÉPENDANCE. À CE MOMENT, HAÏTI ÉTAIT ENCORE LA PARTIE LA PLUS RICHE, LA PLUS PUISSANTE ET LA PLUS PEUPLÉE DE L'ÎLE D'HISPANIOLA. MAIS AUCUN PAYS N'APPUYA LE NOUVEL ÉTAT NOIR, QUI FUT ABANDONNÉ À SON SORT. SALUONS L'INITIATIVE DES GOUVERNEMENTS QUÉBÉCOIS ET CANADIEN DE LEUR VENIR EN AIDE. C'EST NOUS TOUS QUI, AINSI, LES AIDONS. ENFIN, AYONS UNE AUTRE PENSÉE, CELLE-LÀ POUR LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE DU QUÉBEC ET POUR SES ÉDUCATEURS OEUVRANT DANS NOS ÉCOLES.

Ce premier numéro du volume 48 vous propose treize articles, cinq dans la rubrique SPHQ, six dans celle de L'ENSEIGNEMENT et deux dans L'HISTOIRE.

LA SPHQ

Comme à l'habitude, le premier article est celui de la présidence, qui nous rappelle le décès de Paul Sauvé et la prise du pouvoir subséquente des Libéraux de Jean Lesage, il y a cinquante ans cette année. Le nouveau C.A. de la SPHQ est présenté, des nouvelles de la Francofête 2010 aussi, et il est fait mention d'une récente consultation quelque peu nébuleuse du MELS, apparemment à propos du programme d'histoire du 2e cycle du secondaire.

Ensuite, d'un coup d'œil vous pourrez survoler le contenu des quatre numéros du volume 47, dont il reste quelques exemplaires, si vous souhaitiez en obtenir. Suivent le rapport des activités de la SPHQ de l'an dernier, dans lequel vous trouverez les seize recommandations de la Coalition pour l'histoire, un article de Jean-Vianney Simard présentant le 48e congrès et une douzaine de photos prises lors de notre plus récent rassemblement annuel.

L'ENSEIGNEMENT

La coalition pour l'histoire fait jaser. Marc-André Éthier l'aborde, dans son article intitulé *Pour un enseignement ambitieux de l'histoire*. Suit la présentation de la coalition, par l'auteur de ces lignes, où, en plus, il répond à certains commentaires de M. Éthier, puisque la deuxième page de son article, d'une expertise certaine, rappelle plusieurs principes éducationnels que la SPHQ partage entièrement. Pour elle toutefois, tout indique qu'elle a pris la bonne route en s'engageant dans la coalition.

Vous travaillez au primaire? Catherine Pache-Hébert et Nicole Lebrun, de l'Université du Québec à Montréal, vous proposent comment mettre en œuvre un comité d'élèves revêtant une structure participative citoyenne. L'école, écrivent-elles, est un lieu important pour l'apprentissage de la citoyenneté. La microsociété qu'elle représente permet aux élèves de se connaître, de devenir autonomes et de développer les habiletés pour vivre en harmonie avec les autres.

Gérard Naudy, collaborateur de Traces, travaille à la Cité scolaire internationale de Lyon. Dans un article suave, M. Naudy nous livre une réflexion approfondie à propos de l'enseignement de l'histoire dans un contexte de crise des institutions, de remise en cause territoriale, et de déclin de l'autorité. Ne vous méprenez pas. Tout n'est pas noir, peu s'en faut.

Sam Wineburg dirige le Stanford History Education Group, à Stanford, en Californie, où Jocelyn Létourneau, historien de l'Université Laval, séjournera de janvier à mai 2010. Wineburg a plusieurs publications à son actif, dont celle recensée ici par Alexandre Lanoix, doctorant en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal. Il s'agit d'un recueil d'articles écrits par Wineburg, qui s'intéresse à ce que les gens connaissent de l'histoire et comment ils comprennent le passé.

La section L'ENSEIGNEMENT se termine par une présentation des ressources éducatives offertes par le WEBÉDUCATIF.

L'HISTOIRE

Outre la section Macédoine, Éric Bédard vous présente un article touchant à la Conquête de 1760. Nos universités, écrit-il, n'ont formé aucun spécialiste de ce grand moment de l'histoire du Québec depuis Guy Frégault, décédé en 1977. L'auteur répond à trois questions qui lui semblent importantes. La France nous a-t-elle abandonnée? Cette thèse remonte à Wolfe lui-même, qui s'en servit pour inviter nos ancêtres à ne pas se mêler du conflit entre la France et l'Angleterre. Peine perdue, vous le verrez à la lecture de la réponse à la deuxième question, qui demande si nos ancêtres se sont mobilisés contre l'envahisseur. Enfin, Éric Bédard se demande si Wolfe voulait en finir avec les Canadiens. Allez-y voir vous-même, car il ne s'agissait nullement d'une balade touristique, comme l'écrit l'auteur...

Je ne suis pas peu fier de vous présenter ce numéro. Merci à tous les collaborateurs et bonne lecture.

***

[1] ww.tlfq.ulaval.ca



Drapeau d'Haïti

Le drapeau d'Haïti est rouge et bleu et est organisé en deux bandes horizontales. Créé en 1803, il a été adopté dès 1820 et officialisé en 1843. Il avait été remplacé par un drapeau rouge et noir, sous la dictature des Duvalier, de 1964 à 1986. Dix jours après le renversement de Jean-Claude Duvalier (février 1986), il a été réhabilité officiellement et confirmé par la constitution de 1987.

haiticulture.ch/

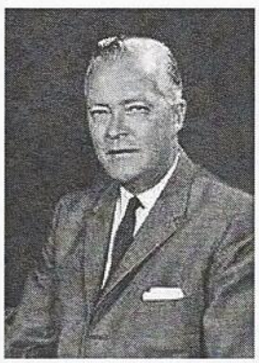
IL Y A CINQUANTE ANS, *L'ÉQUIPE DU TONNERRE* DE JEAN LESAGE

LAURENT LAMONTAGNE
PRÉSIDENCE DE LA SPHQ,
LLAMONTAGNE@CSLAVAL.QC.CA

AU QUÉBEC, IL Y A CINQUANTE ANS, L'ANNÉE 1960 S'OUVRAIT AVEC LE DÉCÈS DE PAUL SAUVÉ, LE 2 JANVIER. IL ÉTAIT DEVENU PREMIER MINISTRE DU QUÉBEC EN SEPTEMBRE 1959, SUITE AU DÉCÈS DE MAURICE DUPLESSIS. QUELQUES MOIS PLUS TARD, EN JUIN 1960, JEAN LESAGE PRENAIT LE POUVOIR, FAISANT ÉLIRE 51 DÉPUTÉS, DONT RÉNÉ LÉVESQUE, CONTRE 43 POUR ANTONIO BARRETTE, DE L'UNION NATIONALE. POUR PLUSIEURS, L'ARRIVÉE AU POUVOIR DES LIBÉRAUX CONSTITUAIT UN TOURNANT DANS L'HISTOIRE DU QUÉBEC, QUI SE TRADUIRA PAR UN RÔLE ACCRU DE L'ÉTAT QUÉBÉCOIS EN ÉDUCATION, EN ÉCONOMIE ET EN SANTÉ.



Paul Sauvé
Premier ministre du Québec de 1959 à 1960
assnat.qc.ca



Jean Lesage
Premier ministre du Québec de 1960 à 1966
assnat.qc.ca

En 1962, Jean Lesage remportait le débat télévisé l'opposant à Daniel Johnson et était à nouveau élu, mettant de l'avant le thème de la nationalisation de l'électricité. C'est alors qu'il déclara qu' « *Il faut rendre au peuple du Québec ce qui appartient au peuple du Québec ; son plus riche patrimoine, celui de l'électricité. Et ça presse, demain il sera trop tard. C'est maintenant ou jamais que nous serons maîtres chez nous.* » Suivront la nationalisation des ressources naturelles, la création de sociétés d'État comme la Sidérurgie du Québec (1964), la Société québécoise d'exploration minière (1965) et une réforme de l'enseignement public, créant le ministère de l'Éducation en 1964. Côté santé, en 1961, l'assurance maladie québécoise est mise sur pied et, dans le domaine économique, la Régie des rentes du Québec et la Caisse de dépôt et placement sont créées en 1965.

En 1966, l'Union nationale reprenait le pouvoir. Jean Lesage devient alors député de Louis-Hébert et chef de l'opposition jusqu'en 1970. Il abandonne le poste de chef du Parti libéral le 28 août 1969 et demeure en fonction jusqu'au congrès de janvier 1970, au cours duquel il ne se représente pas. Jean Lesage est décédé à Sillery, le 12 décembre 1980, à l'âge de 68 ans. Voilà pour cette brève page d'histoire.

Nouveau C.A. de la SPHQ

Le Conseil d'administration 2009-2010 est composé de Raymond Bédard, enseignant à la commission scolaire des Patriotes; Félix Bouvier, didacticien et historien, de l'UQTR; Pascal Debien, enseignant à la commission scolaire de Laval; François Garceau, enseignant à la commission scolaire de l'Énergie; Tommy Jacob, étudiant de 4e année à l'UQTR; Laurent Lamontagne, enseignant à la commission scolaire de Laval; Josiane Lavallée, historienne; Michel Sarra-Bournet, historien et chargé de cours de l'UQAM et Madeleine Vallières, enseignante à la commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais.

Pour leur implication et leur travail au C.A. de la SPHQ, merci à Xavier Beaudry-Maisonneuve, Marc-André Éthier et Michel Demers.

Francofête 2010

La Francofête en éducation 2010 se déroulera du 5 au 28 mars dans tous les établissements scolaires du Québec, sous le thème « *Le français, une langue tout en mouvement* ». Les dix mots qui y seront liés sont baladodiffusion, crescendo, fuser, héliotrope, hop, marche, mobile, remue-méninges, tourbillonner et variante. Cette année, la Francoville choisie par l'Office québécois de la langue française est Val-d'Or. Comme les années passées, des Mérites pour les enseignants et des concours pour les élèves seront annoncés. Toute l'information sera en ligne sur le site du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

Consultation du MELS?

Apparemment, une consultation portant sur le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire s'est tenue au début de cet hiver. Je dis apparemment, car à part le fait qu'on lui ait indirectement demandé d'y déléguer des enseignantes et enseignants, la SPHQ ignore qui y représentait le MELS, quelle était l'étendue de cette opération et quel en était le but. Le 17 mars 2008, lors d'une rencontre des associations professionnelles dans le cadre de la rencontre de la formation des personnes ressources, M. Alain Veilleux, sous-ministre adjoint, avait pourtant dit qu'il travaillerait à diminuer les zones d'ambigüités, qu'il était conscient qu'il y avait un problème de circulation de l'information et de la nécessité d'entendre les enseignants, et même qu'il s'attaquerait au dossier. Manifestement, il faudra attendre encore la concrétisation de cette volonté clairement exprimée par le MELS.

Sur ce, il ne me reste qu'à vous souhaiter une excellente année 2010.

LE VOLUME 47 EN UN COUP D'OEIL

HIVER 2009

Volume 47, N°1

Sommaire





Université du Québec à Trois-Rivières



APHG

TRACES



GRAFFITI
- LE NUMÉRO 1 DU VOLUME 47, HIVER 2009, par la direction de TRACES

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE
- 2009? BIENVENUE! par la présidence

DIVERS
- LE VOLUME 46 EN UN COUP D'ŒIL, par le comité de rédaction

TEMPS FORTS
- QUELQUES RÉFLEXIONS RELATIVES AU 46E CONGRÈS DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC TENU À L'UQTR, LES 17 ET 18 OCTOBRE 2008, par Michel Allard, professeur associé au département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

L'ENSEIGNEMENT

LA RELÈVE ENSEIGNANTE
- L'IMMIGRATION AU CANADA : LES ÉLÈVES ET LES SOURCES HISTORIQUES, par Émilie Cousineau et Audrey Hébert, étudiantes finissantes au BES, Université de Montréal

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE FRANCE-QUÉBEC
- DES MENACES SUR L'HISTOIRE, MAIS DIFFÉRENTES, par Jacques Portes, professeur d'histoire de l'Amérique du Nord, Université Paris 8, président de l'APHG

L'HISTOIRE

LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE
- LES ANNÉES 1970-1975 EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE DANS LE *BULLETIN DE LIAISON DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC,* par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

DOSSIER
- LA RÉFORME DES PROGRAMMES AU SECONDAIRE SONNE LE GLAS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, par la Fondation Lionel-Groulx

DIVERS
- MACÉDOINE, par le webmestre du site Web de la SPHQ

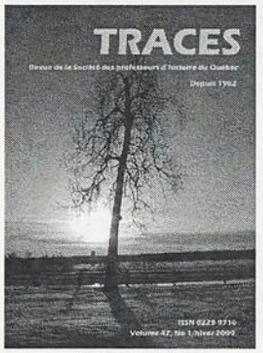


Photo de la couverture

Arbre solitaire, 2001, MRC de Drummond, Saint-Nicéphore (Centre-du-Québec). Photo de Michel Leclerc, don de Michel Leclerc. Fourni par le cégep de Drummondville, 16 x 22 cm. Paysage d'hiver de la campagne de Saint-Nicéphore, près du Bec-du-Canard. © Le Québec en images CCDMD.

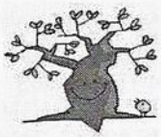
TEMPS FORTS

Le volume 47 en un coup d'œil

PRINTEMPS 2009

Volume 47, N°2

Sommaire



UQÀM
Université du Québec à Montréal



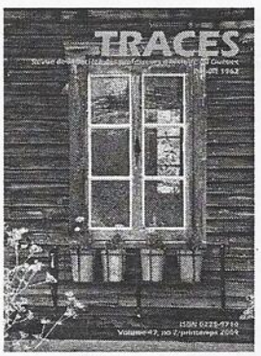


Photo de la couverture

Détail d'une fenêtre de la galerie d'art « La Belle du lac », qui a été aménagée dans une vieille maison en bois. MRC de Matawinie. Photo de Denis Chabot. © Le Québec en images CCDMD.

LA BANDE DESSINÉE

Lieu historique national du Canada des Forges-du-Saint-Maurice
Parcs Canada Parks Canada

TC² The Critical Thinking Consortium





GRAFFITI

- COUCOU, C'EST MOI! par Jean-Claude Richard, collaboration spéciale

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE

- 1759? NON, 1949, 1959, par la présidence

TEMPS FORTS

- ACCESSIBILITÉ, CONVIVIALITÉ, PROXIMITÉ : TROIS MOTS CLÉS DU 47e CONGRÈS DE LA SPHQ, 16 ET 17 OCTOBRE 2008, UQAM, par le comité organisateur
- « RECHERCHE DIDACTIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC », UNE CRITIQUE, par Daniel Moreau, CRIE-CRIFPE
- RÉPLIQUE À L'ARTICLE DE DANIEL MOREAU, par Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- LA BANDE DESSINÉE : UN OUTIL DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE, par Luc Guay, professeur titulaire, didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, Université de Sherbrooke, et Dominic Charrette, bédéiste et diplômé de la maîtrise en histoire de l'Université de Sherbrooke

LA RELÈVE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

- TÂCHE INTÉGRATRICE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE CONSÉCUTIVE À UNE VISITE AUX FORGES DU SAINT-MAURICE, par Christelle Laquerre, Alex Morneau et Amélie Ouellet, Baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire, UQTR

MATÉRIEL DIDACTIQUE ET PENSÉE HISTORIENNE

- DES PUBLICATIONS À CONSULTER : LES LIVRES DU *THINKING CRITICALLY CONSORTIUM TC²*, par Catherine Duquette, candidate au doctorat, Université Laval

L'HISTOIRE

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

- L'HISTOIRE DES MOUVEMENTS SOCIAUX ET L'ÉVOLUTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU QUÉBEC, par Mélanie Boucher-Lavallée, enseignante au primaire et au préscolaire et étudiante à la maîtrise en enseignement de l'histoire, Université de Sherbrooke

GRANDS ANNIVERSAIRES

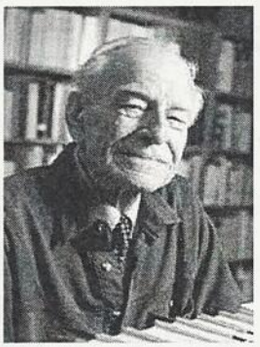
- FÊTER OU COMMÉMORER… C'EST SELON, par Jean-Claude Richard, consultant et chargé de cours en *Didactique de l'histoire*

DIVERS

- MACÉDOINE, par le webmestre du site Web de la SPHQ

ÉTÉ 2009
Volume 47, N°3

Sommaire



GRAFFITI
- Numéro estival

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE
- 1755 ET AUTRES DÉRANGEMENTS

TEMPS FORTS
- CONFIDENCES D'UN HISTORIEN, MARCEL TRUDEL, LE GRAND DÉFRICHEUR DE L'HISTOIRE, par Louise Douville, journaliste et auteure

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE
- L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ENTRE 1975 ET 1982 DANS *LE BULLETIN DE LIAISON DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC*, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, Université Laval

VUE D'EUROPE
- HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ENVELOPPEMENT STRATÉGIQUE, par Gérard Naudy, Cité scolaire internationale de Lyon

LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE
- ENQUÊTE SUR LA PENSÉE DES ÉLÈVES EN HISTOIRE : LE RAPPORT AUX SOURCES, par Jean-Philippe Giroux, Olivier Morin-Lamothe et François-Xavier Panaccio, UdM

HEC 2E CYCLE DU SECONDAIRE
- LETTRE À MME MICHELLE COURCHESNE, MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (1), par Marc Bélanger et 19 autres signataires, école secondaire les Etchemins
- LETTRE À MME MICHELLE COURCHESNE, MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2), par Gaétan St-Arnaud et 10 autres signataires, commission scolaire des Bois-Francs

RESSOURCES ÉDUCATIVES
- POUR MIEUX DISCUTER, par Jean-Claude Richard, consultant et chargé de cours en didactique de l'histoire

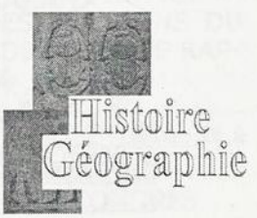
L'HISTOIRE

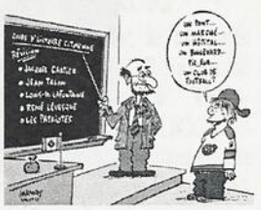
HISTOIRE NATIONALE
- REGARDS CROISÉS SUR LE DESTIN DE L'HISTOIRE NATIONALE EN FRANCE ET AU QUÉBEC, par Félix Bouvier, didactique des sciences humaines, UQTR

HISTOIRE DU 20E SIÈCLE
- POUR EN FINIR AVEC LA GUERRE FROIDE : L'HISTORIOGRAPHIE DE 1989, L'ANNÉE DE TOUS LES MAUX OU DE TOUTES LES SOLUTIONS? par Jacques Pincince, Collège de Rosemont et Université de Sherbrooke

DIVERS
- MACÉDOINE: CONGRÈS MONDIAL ACADIEN 2009, PÉNINSULE ACADIENNE, 7 AU 23 AOÛT, par le webmestre du site Web de la SPHQ













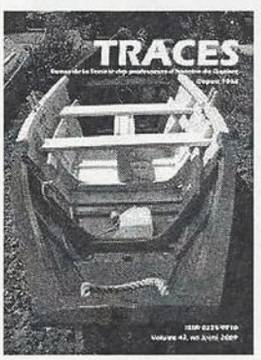


Photo de la couverture

Acadie. Barque aux couleurs du drapeau acadien, 2003. Havre-Aubert. Photo de Denis Chabot. Don de et fourni par CCDMD.© Le Québec en images, CCDMD.

Le volume 47 en un coup d'œil

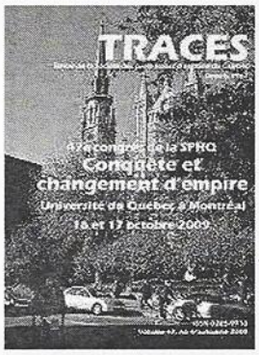


Photo de la couverture

Clocher de l'ancienne église Saint-Jacques, intégré au pavillon Judith-Jasmin de l'UQAM. Photo de Denis Chabot. © Le Québec en images, CCDMD.

AUTOMNE 2009

Volume 47, N°4

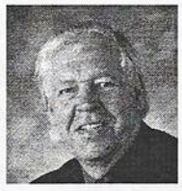
Sommaire



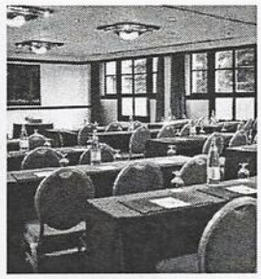


Éducation, Loisir et Sport Québec

ASSEMBLÉE NATIONALE QUÉBEC







- Le changement d'empire, par Laurent Lamontagne, président de la SPHQ
- Message du maire de Montréal, M. Gérald Tremblay
- Message de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mme Michelle Courchesne
- Message du député de Sainte-Marie-Saint-Jacques, M. Martin Lemay
- Présentation de M. Denis Vaugeois, conférencier invité au 47e congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec
- Horaire du 47e congrès de la SPHQ
- 47e assemblée générale de la SPHQ
- Des appuis et exposants au 47e congrès
- Grille des activités du 47e congrès
- Description des activités du vendredi 16 octobre
- Description des activités du samedi 17 octobre
- Comment vous rendre à l'UQAM
- UQAM : réseau de circulation souterrain/plan des lieux
- Fiche d'inscription au 47e congrès

UQÀM
Université du Québec à Montréal



RAPPORT DES ACTIVITÉS 2008-2009 DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

LAURENT LAMONTAGNE
PRÉSIDENCE DE LA SPHQ
LLAMONTAGNE@CSLAVAL.QC.CA

AU TERME DE L'ANNÉE 2008-2009, VOICI LE RAPPORT D'ACTIVITÉS DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC. LE CONSEIL D'ADMINISTRATION A GÉRÉ LES DIVERS DOSSIERS QUI LUI INCOMBENT ET A REPRÉSENTÉ LA SOCIÉTÉ CHEZ DES ORGANISMES PARTENAIRES ET À DES RENCONTRES LIÉES À L'ENSEIGNEMENT ET À LA PROMOTION DE L'HISTOIRE. LES ARTICLES DE LA REVUE TRACES, QUI RELATENT LES FAITS ET GESTES DE NOTRE SOCIÉTÉ, LES RAPPORTS DES MEMBRES DU C.A. SUITE À LEUR PARTICIPATION À DIFFÉRENTS ORGANISMES, LES PROCÈS-VERBAUX DES RÉUNIONS DU C.A. ET L'ENSEMBLE DU COURRIER REÇU ME PERMETTENT DE DRESSER CE RAPPORT.

1. CONSEIL D'ADMINISTRATION

En janvier, mars, mai et août 2009, les membres du conseil d'administration ont tenu quatre réunions régulières. Le C.A. est formé de Xavier Beaudry-Maisonneuve, Félix Bouvier, Pascal Debien, Michel Demers, Marc-André Éthier, François Garceau, Laurent Lamontagne, Josiane Lavallée, Michel Sarra-Bournet et Madeleine Vallières.

Mme Louise Hallé est la personne ressource pour le recrutement depuis plusieurs années. Elle envoie aux membres une demande de renouvellement à l'échéance de leur adhésion. La tenue de la liste de nos membres est continuellement mise à jour par Mme Hallé, qui fait le lien avec la maison TAQ pour les envois des revues et des documents de la SPHQ. Divers moyens sont utilisés pour assurer le recrutement, tels que :

⇒ Un envoi de lettres à tous nos anciens membres, aux commissions scolaires, aux maisons d'édition, aux musées…;
⇒ Une distribution d'anciens numéros aux enseignantes et aux enseignants d'histoire, à des didacticiens de l'histoire et aussi à des superviseurs de stage;
⇒ Des visites à des étudiants universitaires se destinant à l'enseignement de l'histoire;
⇒ Des rappels à renouveler l'adhésion à TRACES;
⇒ Une invitation à s'inscrire à partir du site Web de la Société.

Les adhésions à la SPHQ et les revenus générés par le 46e congrès annuel (2008) ont été les deux principales sources de financement pour assurer nos activités, notamment :

⇒ Tenue des réunions obligatoires du conseil d'administration;
⇒ Organisation et tenue du 47e congrès annuel;
⇒ Représentation de la Société aux différents organismes qui la sollicitent;
⇒ Production de quatre numéros réguliers de notre revue;
⇒ Collaboration avec d'autres organismes;
⇒ Poursuite du financement d'un projet de recherches promouvant l'enseignement de l'histoire.

Le travail de notre trésorier, M. Pascal Debien, et celui de ses prédécesseurs font que la SPHQ est en bonne santé financière, ce qui a profité, ce qui profite et ce qui continuera à profiter à l'histoire et à son enseignement.

2. CONGRÈS ANNUEL

L'an dernier, le congrès s'est tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Le comité organisateur du 46e congrès de 2008 était formé de Xavier Beaudry-Maisonneuve, Félix Bouvier, Robert Comeau, Martine Cyr, Pascal Debien, Michel Demers, Paul Lachance, Laurent Lamontagne, Josiane Lavallée, Jean Roy, Michel Sarra-Bournet, Claude Tousignant et Madeleine Vallières. C'était la troisième fois de son existence que la Société des professeurs d'histoire du Québec tenait son congrès annuel à Trois-Rivières, après ceux de 1993 et 1998. Avec la collaboration de l'Université du Québec à Trois-Rivières, deux conférences, 53 ateliers, une excursion au lieu

Rapport d'activités 2008-2009...

historique national des Forges-du-St-Maurice et un lancement de livre se sont tenus. Le 46e congrès n'aurait pas été possible sans le soutien de l'UQTR et celui de M. André Paradis, vice-recteur aux études de premier cycle et au soutien académique.

Cette année, il s'est tenu à l'Université du Québec à Montréal, avec le soutien de M. Marcel Caya, directeur du département d'histoire. Le comité organisateur était formé de Xavier Beaudry-Maisonneuve, Félix Bouvier, Pascal Debien, Martine Cyr, Michel Demers, Marc-André Éthier, François Garceau, Laurent Lamontagne, Josiane Lavallée, Michel Sarra-Bournet, Claude Tousignant et Madeleine Vallières.

Les temps forts auront été nombreux cette année. D'abord, l'insatisfaction exprimée par des dizaines d'enseignants le printemps dernier concernant le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire y aura eu des échos, puisqu'une table ronde formée d'enseignantes et d'enseignants a ouvert le congrès. Présidée par Félix Bouvier, Louise Caron, Michel Demers, Gaétan St-Arnaud et Madeleine Vallières répondront à la question *Afin de favoriser la réussite des élèves, quels seraient les changements à apporter au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire?*

Dans un deuxième temps, sous la présidence de Marc-André Éthier, la tenue d'une séance conjointe Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ)/ Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF) ayant pour titre *La Conquête, l'histoire nationale et le nouveau curriculum d'histoire et éducation à la citoyenneté,* avec Charles-Philippe Courtois, professeur d'histoire au Collège militaire royal de Saint-Jean, Michel Sarra-Bournet, historien et chargé de cours en histoire à l'Université du Québec à Montréal, Josiane Lavallée, historienne, et David Lefrançois, de l'Université du Québec en Outaouais.

Dans un troisième temps, sous la présidence de Michel Sarra-Bournet, une deuxième séance conjointe SPHQ/IHAF se sera tenue, avec la conférence de M. Denis Vaugeois, invité de la SPHQ, dont le titre est *Le mystérieux destin d'une carte. De Guillaume Delisle à George W. Bush.*

Dans un quatrième temps, plusieurs experts dont Serge Cantin, Michel Guay, Nicole Lebrun, Éric Bédard, Christian Morissonneau, Mathieu Bock-Côté, Martin Pâquet, Jacques Beauchemin, Sami Mesli et Marc Collin, vous auront entretenu de la Conquête de 1760, de l'écriture de l'histoire, de son enseignement, de l'histoire du Québec, de citoyenneté. Même le MELS devait être de la partie, puisqu'il devait y présenter une expérimentation d'une situation d'apprentissage portant sur la réalité sociale *Le changement d'empire*, mais cette présentation a malheureusement été annulée.

Et, dans un cinquième temps, le lancement du livre *André Lefebvre, didacticien de l'histoire* (2009), par Michel Allard et Félix Bouvier, avec la collaboration de Bernard Lefebvre, aux éditions du Septentrion. André Lefebvre, décédé en 2003, a enseigné pendant plus de quarante ans, principalement en tant que didacticien de l'histoire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

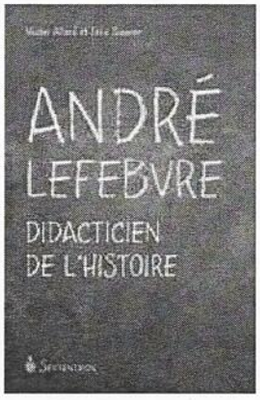
3. PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Depuis 1962, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. À cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information ou d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission. Elle regroupe surtout des enseignantes et des enseignants du secondaire, mais aussi du primaire, des didacticiennes et des didacticiens, des conseillères et des conseillers pédagogiques, des historiennes et des historiens et enfin des étudiantes et des étudiants en histoire ou en didactique de l'histoire.

Conformément à sa mission, la SPHQ a collaboré ou collabore avec plusieurs organismes tels que l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF), le musée McCord, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (programme et évaluation), les maisons d'édition de matériel didactique, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), le colloque national d'insertion professionnelle, la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, l'Université du Québec à Trois-Rivières, Tom Morton et Peter Seixas, Université de la Colombie-Britannique, l'Association québécoise d'histoire politique, le Groupe des responsables de sciences humaines (GRSH, devenu le GRUS), l'Assemblée nationale, le colloque annuel des étudiants du baccalauréat en enseigne-

Université du Québec à Trois-Rivières

UQÀM



ment secondaire, le Parlement des jeunes, d'autres associations d'enseignantes et d'enseignants, le Forum des enseignantes et des enseignants sur la démocratie parlementaire canadienne, Parcs Canada, la Fondation Lionel-Groulx, l'Association des professeurs d'histoire et géographie de France (APHG), l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) et la Chaire Hector Fabre d'histoire du Québec.

Outre le congrès annuel et cette collaboration assez large, plusieurs autres actions sont posées par la SPHQ dans la poursuite de sa mission : le concours Lionel-Groulx, la revue TRACES, la lettre d'information, le site Web, une recherche en cours à propos de l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec depuis les années 1960 jusqu'à nos jours et la coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire.

3.1. CONCOURS LIONEL-GROULX

Le concours a commencé en 1979. L'édition 2008-2009 était donc la 31e. Deux nièces du chanoine Groulx, Juliette Rémillard et Berthe Sapinsky, ont appuyé pendant plusieurs années le concours LG, pendant le congrès et auprès des élèves invités à recevoir des prix. Elles en ont aussi assuré l'administration et le secrétariat. Depuis 1986, la Fondation Lionel Groulx continue leur travail, en recevant et en acheminant le courrier. Vers la fin des années 1980, la SPHQ s'est jointe au concours et a pris en mains l'administration et une partie du secrétariat du concours. Rappelons que le concours Lionel-Groulx s'adresse aux élèves du secondaire et vise à accroître chez eux l'intérêt pour le patrimoine et l'histoire du Québec et du Canada. Il vise également à les sensibiliser aux grandes réalisations de la société et à leur héritage historique.

Sous le thème de l'Histoire locale, il s'agissait pour la 31e édition du concours Lionel-Groulx de 2008 de réaliser une entrevue avec un personnage historique ou encore de rendre compte, sous la forme d'une entrevue, d'un événement historique touchant votre quartier, votre village, votre ville ou votre région. Des prix ont été remis hier en fin d'après-midi aux gagnants de l' École d'éducation internationale de Laval. Enfin, le concours a été intégralement reconduit pour 2009-2010. Les informations utiles sont sur notre site Web, dans la rubrique Concours Lionel-Groulx.

3.2 LES MÉDIAS D'INFORMATION DE LA SPHQ

La SPHQ dispose de trois médias d'information : la revue TRACES, le site Web et la lettre d'information.

3.2.1 TRACES, LA REVUE DE LA SPHQ

Le comité de rédaction de TRACES est formé de Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Laurent Lamontagne (directeur), Josiane Lavallée et Michel Sarra-Bournet. La révision linguistique de chacun des numéros est assurée depuis longtemps et l'est toujours par Mme Suzanne Richard. Depuis le 46e congrès de 2008, cinq numéros ont été produits :

⇒ Novembre/décembre 2008 : 36 pages;
⇒ Hiver 2009 : 40 pages;
⇒ Printemps 2009 : 36 pages;
⇒ Été 2009: : 44 pages;
⇒ Automne 2009 : 28 pages, numéro du 47e congrès.

La numérisation des articles de TRACES s'est poursuivie. Certains d'entre eux ayant été écrits il y a bon nombre d'années, le lecteur est invité à en tenir compte. Plusieurs revêtent et d'autres gardent une grande valeur didactique. À titre d'exemple, vous y trouverez des écrits de didacticiens québécois de sciences humaines, tels que Félix Bouvier, Jean-François Cardin, Chantal Déry, Micheline Dumont, Marc-André Éthier, Christian Laville, Nicole Lebrun, Yves Lenoir, Robert Martineau et André Ségal. Quatre-vingt-dix-neuf d'entre eux (99) peuvent maintenant être consultés sur le site Web :

⇒ De 2006 à 2010, 14 articles;
⇒ De 2001 à 2005, 31 articles;
⇒ De 1996 à 2000, 18 articles;
⇒ De 1991 à 1995, 21 articles;
⇒ De 1986 à 1990, 15 articles.

3.2.2 LE SITE WEB

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (Récit). Il contient une douzaine de rubriques, une quarantaine de sous-rubriques, des dizaines d'articles et plus. Depuis février 2007, 155 000 internautes l'ont visité.

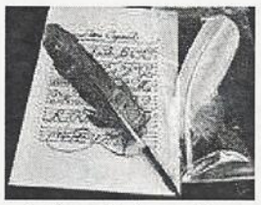
3.2.3 LA LETTRE D'INFORMATION DE LA SPHQ

La lettre d'information de la Société des professeurs d'histoire du Québec n'a aucune prétention d'exhaustivité et est produite dans le seul but d'informer les membres et le public en général, quant à l'histoire et son enseignement, conformément à la mission de la SPHQ. Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions y sont soulignés et elle peut être librement diffusée. La première lettre a été éditée en février 2007. Neuf l'ont été à ce jour en 2009 (volume 3), portant le



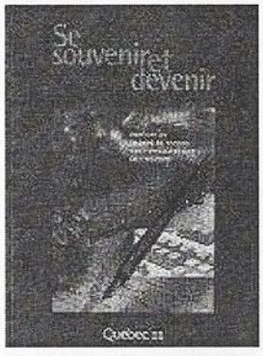
Le chanoine Lionel-Groulx à son pupitre de professeur, en 1927. Bilan du siècle, Université de Sherbrooke





Lettre d'information de la SPHQ

Rapport d'activités 2008-2009...



Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996)

Le 18 octobre 1995, M. Jean Garon, alors ministre de l'Éducation du Québec, annonçait la formation du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. M. Garon avait souligné que, durant les audiences publiques tenues à l'occasion des États généraux sur l'éducation, un grand nombre de personnes avaient manifesté de l'inquiétude quant à la situation (...) de l'enseignement de l'histoire et avaient demandé qu'elle soit améliorée. La formation de ce groupe de travail visait donc à "donner à l'histoire nationale et universelle sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes" (présentation du document).

nombre de lettres à 33. Elles sont toutes disponibles sur le site Web, dans la rubrique du même nom. Faites-nous part de toute information que vous souhaiteriez voir transmise à vos collègues.

3.2.4 L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC À TRAVERS LA REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC (JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL, FÉLIX BOUVIER, UQTR)

Cette recherche se poursuit et vise à retracer, à travers le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec (aujourd'hui la revue TRACES), l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec, tant aux plans des conceptions que des pratiques, depuis les années 1960 jusqu'à nos jours. Les retombées pour la Société sont de plusieurs ordres. Actuellement, elles se traduisent principalement par des textes publiés dans la revue TRACES. En 2006, par résolution, le C.A. de la SPHQ avait accordé à cette recherche un montant de 5000$.

3.2.5 LA COALITION POUR L'HISTOIRE

Pendant les années 1990, une première coalition pour la promotion de l'histoire au Québec avait vu le jour, dans le contexte de l'après-référendum, du rapport final des États généraux sur l'éducation et du rapport Lacoursière. Plusieurs réunions s'étaient tenues et de nombreuses recommandations sur l'enseignement de l'histoire avaient été faites (voir le Bulletin d'histoire politique, volume 5, no 1, automne 1996). De juin à octobre 1996, la coalition, présidée par M. Jean-Claude Germain, avait entrepris une véritable croisade pour élargir la place de l'histoire à tous les niveaux. La Société St-Jean-Baptiste de Montréal l'avait initiée, et ses activités se déroulaient en même temps que les comités instaurés suite au rapport des États généraux. La SPHQ en avait fait partie dès le début. Les principes mis de l'avant étaient : la présence de l'histoire à tous les niveaux du système scolaire ; la promotion et la revalorisation de l'histoire dans l'ensemble de la société ; la nécessité de l'enseignement de l'histoire nationale. Plusieurs recommandations émises par cette coalition et par le Rapport Lacoursière de 1996 n'ont été que partiellement réalisées. Ces recommandations visaient à ce que le ministère de l'Éducation offre des cours d'histoire à chaque année du primaire et du secondaire, et qu'il augmente les cours d'histoire au collégial.

La nouvelle coalition a pour mandat de faire la promotion de l'enseignement de l'histoire à tous les ordres d'enseignement pour permettre aux jeunes québécois de toutes origines d'acquérir une meilleure connaissance de l'histoire du Québec, du Canada et du monde occidental et non occidental. Elle a des objectifs et des moyens d'action à court et à moyen terme visant non seulement à faire pression sur le gouvernement et à sensibiliser la population, mais aussi à produire des études sur l'état des lieux et des outils pédagogiques pour les enseignants.

Attendu la mission de la SPHQ, qui est de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec sous tous ses aspects, de mener des campagnes d'information ou d'éducation, de faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec et de développer des alliances avec d'autres organismes ; attendu sa résolution unanime ratifiée au 46e congrès de 2008, mandatant le CA pour rencontrer d'autres organismes en faveur de la promotion de l'histoire ; attendu sa résolution unanime ratifiée au 45e congrès de 2007, demandant que la question nationale soit rendue beaucoup plus visible dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire, la SPHQ est partie prenante de cette deuxième coalition pour l'enseignement de l'histoire, qui reprend notamment des éléments exprimés par les enseignantes et enseignants dans leurs lettres envoyées au printemps 2009 à madame la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, notamment que le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire puisse être enseigné sur deux ans.

Plusieurs organismes se sont joints à la Coalition, tels que l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ), la Société du patrimoine politique du Québec, la Fédération des sociétés d'histoire du Québec (FSHQ), la Fondation Lionel-Groulx, la Fondation du Prêt d'Honneur, le Mouvement national des Québécoises et des Québécois, les Lieux de mémoire communs franco-québécois, la Société historique de Montréal ainsi que des intervenants et des chercheurs. Les recommandations touchent tous les ordres d'enseignement, mais principalement celui du secondaire. Les voici:

1. Que le régime pédagogique du ministère de l'Éducation soit modifié de manière à ce que le *temps non réparti* et *indicatif* inscrit dans le régime pédagogique pour le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* au 2e et 3e

cycles du primaire devienne du temps « réparti » à raison de 3 heures / semaine et prescriptif et que le domaine d'apprentissage soit renommé Sciences humaines au lieu d'Univers social.

2. Que le programme du primaire soit révisé de manière à permettre aux élèves de comprendre l'évolution de la société québécoise à travers une trame chronologique qui met en lumière les dates charnières de l'histoire nationale, politique, économique, sociale et culturelle du Québec et du Canada.

3. Qu'un programme d'histoire de 100 heures soit obligatoire à chaque année du secondaire et que le domaine d'apprentissage soit renommé Sciences humaines au lieu d'Univers social.

4. Que le régime pédagogique du ministère de l'Éducation soit modifié de manière à ce que le nombre d'heures consacrées à l'histoire soit prescriptif et non à titre indicatif.

5. Que le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* de 3e et 4e secondaire soit révisé afin que le contenu du programme soit scindé en deux de la manière suivante:

⇒ 3e secondaire: De la préhistoire amérindienne à 1840.

⇒ 4e secondaire: De 1840 à nos jours.

6. Que le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* de 3e et 4e secondaire soit révisé afin que la question nationale et la dimension politique soient rendues beaucoup plus visibles dans le contenu du programme.

7. Que la référence Québec-Canada soit dans le titre du programme.

8. Que le programme *Monde contemporain* obligatoire de 5e secondaire à partir de septembre 2009 soit facultatif et qu'un programme sur l'histoire du XXe siècle soit obligatoire.

9. Que l'actuel programme : Histoire et éducation à la citoyenneté de la 1ère à la 4e secondaire soit révisé afin que le contenu historique ne soit plus subordonné au présent et à l'éducation à la citoyenneté et ce afin que la discipline historique redevienne le cœur du programme.

10. Que l'éducation à la citoyenneté soit orientée vers le développement de l'esprit critique et de l'autonomie intellectuelle des élèves québécois.

11. Que la politique d'évaluation du MELS pour le primaire et le secondaire soit révisée afin que les enseignantes et enseignants puissent évaluer les connaissances acquises par leurs élèves au même titre que les compétences.

12. Que le programme de formation pour les futures enseignantes et enseignants au primaire comporte un minimum de formation disciplinaire en histoire de 9 crédits.

13. Que le programme de formation de quatre ans pour les futures enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire comporte un minimum de 20 cours en histoire totalisant 60 crédits.

14. Que tous les finissants du niveau collégial soient en mesure de reconnaître les fondements historiques du Québec contemporain.

15. Que la réussite d'un cours d'histoire du Québec soit obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.

16. La création d'une 5e section de l'Institut national de recherche scientifique (INRS) consacrée à l'histoire politique du phénomène national au Québec.

REMERCIEMENTS

Ce rapport d'activités se voulait simple et succinct. À titre de président de la SPHQ, je désire remercier :

⇒ tous les animateurs, sans qui il ne pourrait y avoir de congrès annuel et tous les enseignantes et enseignants qui ont pu être présents au 47e congrès;

⇒ les membres du C.A. pour leur implication;

⇒ Louise Hallé, qui gère le recrutement depuis plusieurs années;

⇒ Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996, qui continue à la supporter activement;

⇒ Suzanne Richard, Jean-Claude Richard, Michel Allard et Marcel Caya, directeur du département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal;

⇒ tous nos appuis et exposants (voir notamment le cahier du 47e congrès);

Et toutes les personnes qui ont travaillé de près ou de loin au succès du 47e congrès de 2009 et, enfin, vous tous qui nous lisez et qui démontrez par le fait même de l'intérêt pour les affaires de votre association professionnelle et, surtout, pour l'enseignement de l'histoire au Québec.

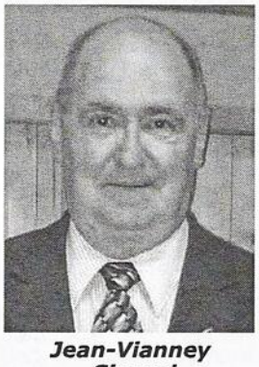
***

LE 47E CONGRÈS DE LA SPHQ

JEAN-VIANNEY SIMARD,

PRÉSIDENT DE LA SPHQ DE 1992 À 1996

LES 16 ET 17 OCTOBRE DERNIERS SE TENAIT À L'UQAM LE 47E CONGRÈS DE LA SPHQ. J'AI EU LE PLAISIR D'Y PARTICIPER ET JE SOUHAITE BRIÈVEMENT ET SIMPLEMENT PRÉSENTER AUX LECTEURS DE TRACES UN APERÇU DU CONGRÈS, VOUÉ ESSENTIELLEMENT À L'HISTOIRE. JE NE PARLERAI QUE DES ACTIVITÉS AUXQUELLES J'AI ASSISTÉ COMME CONGRESSISTE.



Jean-Vianney Simard
président de la SPHQ de 1992 à 1996.

Conquête et changement d'empire était le thème du congrès. Un très bon choix, si l'on considère qu'il y a 250 ans, la prise de Québec par les Anglais était le début de la fin pour l'Empire français en Amérique et en même temps l'annonce d'un changement de régime pour les habitants de la vallée du St-Laurent. Pour des professeurs d'histoire, il s'agit là d'un événement majeur dont il faut parler aux élèves. C'est pourquoi plusieurs activités, tables rondes, ateliers ou séances conjointes avec des associations travaillant à promouvoir l'histoire, comme le fait la SPHQ, avaient comme toile de fond ce thème.

Une table ronde présidée par M. Félix Bouvier, de l'UQTR, a réuni l'ensemble des congressistes dans la salle Alfred-Laliberté de l'UQAM et a ouvert le congrès. Quatre enseignantes et enseignants d'histoire du 2e cycle du secondaire y participaient. Ils devaient répondre à la question suivante : « *Afin de favoriser la réussite des élèves, quels seraient les changements à apporter au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire?* ». Après avoir fait un historique du nouveau programme d'études depuis 2006, le président de la table ronde s'est demandé, compte tenu que le Québec est reconnu comme une « nation », si la question nationale était suffisamment présente dans le nouveau programme. Ensuite, chacun des participants a présenté des aspects positifs et négatifs du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Il en est ressorti que le programme d'histoire, tel qu'il existe actuellement au 2e cycle du secondaire, ne permet pas aux professeurs de l'enseigner entièrement, en particulier la période 1960 à nos jours, ou encore que des événements importants, comme la Conquête ou la lutte des Patriotes pour l'obtention de la démocratie, étaient à peine effleurés. Il faudrait donc que le programme soit réparti sur deux ans. Il est à noter que les interventions des congressistes sont également allées dans ce sens. Il ressort aussi que l'acquisition de connaissances par les élèves doit être suffisante pour que les professeurs puissent évaluer adéquatement les compétences. Il faut donc dans un premier temps évaluer les connaissances et ensuite, les compétences. Enfin, plusieurs ont déploré que l'enseignement par thème oblige, dans la pratique, à répéter la chronologie qui a été vue dans le thème précédent, ce qui n'existait pas ou existait moins avant le renouveau pédagogique. Je crois résumer assez bien cette table ronde en citant ce qu'a dit un enseignant : « *Connaissances d'abord, et les compétences viendront par le fait même.* »

Après une pause de trente minutes qui a permis aux congressistes de visiter les kiosques des exposants, tout le monde s'est retrouvé dans la même salle pour une deuxième table ronde où, cette fois, la Société des professeurs d'histoire du Québec et l'Institut d'histoire de l'Amérique française partageaient la présentation. Le sujet était *La Conquête, l'histoire nationale et le nouveau curriculum d'histoire et éducation à la citoyenneté*. Ont pris part à la présentation M. Charles-Philippe Courtois, professeur d'histoire au Collège militaire royal de St-Jean, M. Michel Sarra-Bournet, historien et chargé de cours en histoire à l'UQAM et M. David Lefrançois, du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

M. Courtois a réalisé une étude qui a eu beaucoup de retentissement, où il a analysé le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire. L'Institut de recherche sur le Québec l'a publié en mai 2009 et M. Courtois y affirme que le programme est superficiel, qu'il a une orientation « *tronquée, dénationalisante, multiculturaliste et trudeauiste* ». À titre d'exemple, il a souligné le peu d'importance accordée à la Conquête, qui est devenue dans le programme *Le Changement d'empire*. Quant à lui, M. Sarra-Bournet s'est intéressé au contenu des manuels d'histoire utilisés dans les écoles du Québec. Il a constaté que l'on tait des côtés importants de notre histoire. Par exemple, là aussi, la Conquête est tout simplement devenue un changement de régime et la rébellion des Patriotes n'est qu'un événement parmi d'autres. En somme, c'est une histoire dénationalisée qui est présentée aux élèves. M. Lefrançois, pour sa part, s'est intéressé au traitement fait dans les manuels d'histoire aux autochtones, aux anglophones, aux francophones et aux immigrants récents. Il a davantage parlé des Amérindiens, qui oc-

Le 47e congrès de la SPHQ

cupent le septième du contenu d'un certain manuel. Il en a profité pour souligner que les éditeurs suivent de trop près le programme du MELS. Il a parlé de vision « essentialiste ». On n'approfondit pas par exemple la volonté d'affirmation des collectivités. On tait aussi l'injustice qu'ont subie et subissent encore les peuples amérindiens. Enfin, les manuels prônent des valeurs libérales comme le droit de vote et la liberté d'expression.

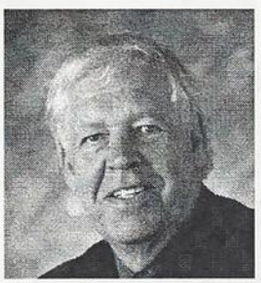
À la période de questions, des enseignants n'ont pas manqué de rappeler que la façon dont la période de la Conquête et ses suites étaient abordées faisait penser aux années 1960 quand des historiens de l'école de Montréal parlaient du « drame de la Conquête », alors que ceux de l'école de Québec disaient que ça n'avait pas changé grand-chose. Le point de vue de cette dernière école semble bien être la position du MELS.

Dans l'après-midi, les congressistes de la SPHQ se sont joints à ceux de l'Institut d'histoire de l'Amérique française pour assister à la conférence de M. Denis Vaugeois, que les professeurs d'histoire connaissent bien. M. Vaugeois a intitulé sa conférence *Le mystérieux destin d'une carte*. Intéressant à suivre, il a d'abord fait un rappel historique de la colonisation faite par les Britanniques, les Français et les Espagnols en Amérique du Nord. Puis il a invité son auditoire à examiner sous un angle nouveau la capitulation de Montréal de 1760, le traité de Paris de 1763 (cession officielle du Canada par la France à la Grande-Bretagne) et le traité de 1783 (fin de la guerre d'Indépendance américaine). Sous quel angle, me demanderez-vous ? Sous celui de la carte de Vaudreuil mais aussi à l'aide d'une carte de 1718 qu'il a trouvée, celle de Guillaume Delisle. Essentiellement, cette carte a servi à écrire l'article 7 du traité de Paris de 1763, qui concerne la Louisiane. Cette carte, selon M. Vaugeois, est à l'origine des revendications des Américains sur ce territoire et de ce qui s'en suivit, c'est-à-dire son achat, le Manifest Destiny, la conquête de l'Ouest, la fixation de la frontière Canada-États-Unis au 19e siècle et, si l'on poursuit jusqu'à aujourd'hui, le fait pour les Américains de nommer eux-mêmes leur pays « America », même si les États-Unis ne sont qu'une partie du continent nord-américain. Bref, ce fut un agréable cours d'histoire qui a toutefois passé trop vite! Beaucoup de professeurs d'histoire auraient apprécié être présents.

Après une pause de trente minutes, le travail dans les ateliers a commencé. Ce bloc comptait 6 ateliers, vendredi en fin de journée : 1. Peut-on penser historiquement au primaire? 2. L'identité nationale, le multiculturalisme et l'enseignement de l'histoire dans le Québec contemporain. 3. L'évaluation en histoire et éducation à la citoyenneté au 2e cycle du secondaire. 4. Le comité d'élèves au primaire : mise en place d'une structure participative citoyenne. 5. La collection Histoire : Douze projets, douze réalités. 6. Le drame de la conquête anglaise. Comme on peut le voir, chacun des ateliers était lié directement à l'histoire. Pour ma part, je suis allé à l'atelier sur l'évaluation, le numéro 3. Animé par madame Caroline Ouellet et monsieur Pierre Barbe, du MELS, cet atelier regroupait des enseignants du 2e cycle du secondaire et, étonnamment, quelques professeurs du collégial.

Les animateurs, chiffres à l'appui, ont commenté l'examen de juin 2009. Ils ont fait part de leurs remarques basées sur un échantillonnage représentatif d'élèves qui ont été soumis à l'examen. En voici quelques-unes. Les élèves ne font pas appel aux connaissances historiques; ils recopient les informations contenues dans un texte au lieu de les commenter; ils confondent arguments et information; à une question posée, où on s'attendait à une réponse courte (2 ou 3 lignes), de nombreux élèves ont répondu par une page ou plus en donnant beaucoup de détails, sans répondre à la question et en fournissant peu de repères spatio-temporels. Plusieurs de ces remarques rejoignent celles formulées par les enseignantes et les enseignants : copie ou répétition par les élèves des informations contenues dans les documents; manque de connaissances historiques et d'indications chronologiques; réponses vagues et incomplètes; évaluation difficile des compétences; pondération trop élevée accordée à certaines compétences; grilles d'évaluation trop permissives; correction de textes souvent longue et pénible à cause des fautes d'orthographe et de grammaire.

Il est difficile de bien résumer l'atelier. Toutefois, un commentaire fait par une professeure de cégep a attiré mon attention. Elle se demandait si la réforme en histoire au secondaire allait permettre une meilleure compréhension de l'histoire au collégial. Ce que les gens du MELS ont constaté de même que les enseignantes et enseignants du secondaire est exactement ce qu'elle vit au collégial : les étudiants manquent de connaissances histori-



Denis Vaugeois

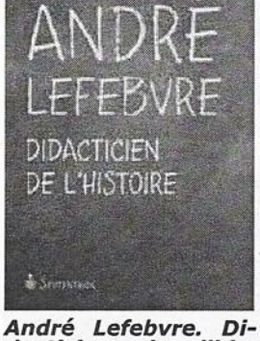


Guillaume de l'Isle, ou Delisle

(1675-1726) était le fils de l'historien et géographe Claude Delisle et le frère de l'astronome Louis De l'Isle de la Croyère. Il fut l'élève de Cassini. Il publia en 1700 ses premières cartes, La Carte du monde et La Carte des continents. Sur la base du travail des astronomes de la seconde moitié du XVIIe siècle, de tous les livres de navigation et de toutes les cartes disponibles, il produisit de nouvelles cartes supérieures aux précédentes.

corpusetampois.com

Le 47e congrès de la SPHQ



André Lefebvre. Didacticien de l'histoire (2009), *Michel Allard, Félix Bouvier, Septentrion*

APHCQ

Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec

ques, recopient mot à mot un document historique qu'on leur demande plutôt de commenter et formulent dans un long texte une réponse n'ayant pas de rapport avec la question posée. Les animateurs du MELS ont assuré l'auditoire que pour l'épreuve de 2010, ils feraient tout ce qu'ils pourraient afin de rendre plus compréhensible ce qui est demandé aux élèves et aux enseignants.

La première journée du congrès s'est terminée par le lancement du livre *André Lefebvre, didacticien de l'histoire (2009),* par Michel Allard et Félix Bouvier, avec la collaboration de Bernard Lefebvre, aux éditions du Septentrion. Après le mot de bienvenue de monsieur Laurent Lamontagne, président de la SPHQ, l'un des co-auteurs du livre, M. Félix Bouvier, professeur de didactique des sciences humaines à l'UQTR, a fait une brève présentation du livre et a invité M. Denis Vaugeois, historien et éditeur, à faire connaître aux congressistes et aux invités ce grand pédagogue québécois que fut André Lefebvre. M. Vaugeois nous a parlé de la vie, des études et de la carrière bien remplie d'André Lefebvre comme enseignant, comme didacticien de l'histoire et comme auteur. Plusieurs anecdotes racontées part M. Vaugeois ont contribué à faire connaître l'homme et son œuvre. Ce que j'ai retenu de l'exposé et qui incidemment est en lien avec le contenu des tables rondes et des ateliers du congrès est ce qu'il a écrit à la fin de la préface du livre : *André Lefebvre ne cache ni les acteurs ni les événements Il cherche par-dessus tout le développement des compétences, mais en lien avec les connaissances. (p.16).Si l'étude du présent conduit à des événements lourds de conséquences que le cours* (d'histoire) *ne cherche pas à occulter, ça va. Pour le dire franchement, j'imagine mal André Lefebvre chercher à cacher 1760. (loc.cit).* En somme, la première journée du congrès a été bien remplie en contenu historique, ce que les enseignants n'ont pas manqué de souligner dans les conversations.

La deuxième journée a commencé tôt, par l'assemblée générale annuelle que j'ai eu le plaisir de présider. Bien sûr, les membres ont procédé à l'adoption des différents rapports et procès-verbaux après avoir eu des réponses à leurs questions. Dans le bilan financier, ils ont apprécié la diminution des coûts pour la production de *Traces,* dont ils ont souligné la qualité. Les membres ont ensuite discuté du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2e cycle du secondaire. Tous voulaient que le cours d'histoire soit sur deux ans. La question du développement des compétences en lien avec l'acquisition des connaissances est au premier plan. Par ailleurs, la SPHQ, comme dans les années 1990, représente les professeurs d'histoire à la coalition pour l'histoire, mise sur pied récemment. Tous sont invités à signer la pétition qui circule actuellement. Enfin, les postes à combler au conseil d'administration l'ont été.

Ensuite les ateliers du samedi ont commencé. Répartis en quatre blocs, plus de vingt étaient offerts aux enseignantes et enseignants. Comme pour la première journée, les contenus étaient liés à l'histoire, à son enseignement et à l'évaluation. Il y en avait pour les intérêts et les goûts de chacun. Pour ma part, j'ai participé à l'atelier *Les grands travaux de reconstruction étatiques en Égypte et en Mésopotamie.* J'y suis allé parce qu'il était animé par Monsieur Michel Guay, de l'UQAM, que j'ai toujours beaucoup apprécié comme animateur aux congrès de la SPHQ. Les membres de la SPHQ et les professeurs d'histoire qui n'étaient pas présents mais qui l'ont connu se souviennent assurément de son dynamisme. M. Guay, avec toute la passion qui le caractérise, nous a entretenu des grands travaux publics des sociétés égyptienne et mésopotamienne, qu'il s'agisse de murailles, de temples ou de pyramides. Ces travaux étaient très coûteux pour l'État et nécessitaient une grande masse d'ouvriers. Ce sont les fonctionnaires qui préparaient et surveillaient avec zèle les ouvriers et les travaux. Illustrations à l'appui, cartes Google incluses, M. Guay a fait état des fouilles archéologiques actuelles. Puis il a répondu aux questions des participants. Un atelier fort apprécié de tous !

Après la pause de 30 minutes, je me suis rendu à l'atelier *Quelle continuité au collégial pour le domaine des sciences humaines?* En tant qu'ex-enseignant au collégial, je voulais savoir où en était rendu l'enseignement de l'histoire. Messieurs Gilles Laporte et Luc Lefebvre, qui enseignent l'histoire au Cégep du Vieux-Montréal, animaient cet atelier. Je dois dire que je suis très heureux qu'une collaboration fructueuse existe entre les professeurs du collégial et la SPHQ. Les animateurs ont expliqué aux participants qu'il était important pour eux de connaître ce qui est enseigné au secondaire pour que l'arrimage secondaire-collégial puisse se réaliser harmonieusement. Après avoir expliqué les modifications importantes apportées dans les années 1990 au programme collégial de sciences hu-

Le 47e congrès de la SPHQ

maines, dont l'histoire, ils ont un peu décrit les forces et les faiblesses des étudiants. Si la majorité a assez de facilité à s'exprimer oralement, il en est tout autrement dans l'écriture, pour beaucoup d'étudiants. Les cégépiens ne maîtrisent pas le français (orthographe et grammaire), ont de la difficulté à résumer un texte, confondent arguments et informations, recopient leurs notes de cours pour répondre à une question précise, rédigent un long texte qui ne répond pas à la question. Bref, on fait les mêmes constats dont on a parlé dans l'atelier du MELS portant sur l'évaluation, où il était question de son examen. Comment améliorer la situation ? Vue de l'extérieur, il semble bien que la réforme des sciences humaines au collégial, en particulier en histoire, n'ait pas donné les résultats attendus. D'où, insistent les animateurs, l'importance d'une collaboration étroite entre les professeurs du collégial et ceux du secondaire. Il est « essentiel » que les élèves acquièrent des connaissances en histoire pendant leur passage au secondaire. Encore une fois, on le constate ici, pour obtenir des compétences en histoire, il faut nécessairement acquérir des connaissances.

Au début de l'après-midi, j'ai choisi l'atelier animé par M. Jean-Pierre Raymond. Membre de l'Ordre des ingénieurs de Québec, M. Raymond s'intéresse depuis toujours à l'histoire et à la généalogie. Dans cette présentation, il a personnifié Michel Chartier de Lotbinière, qui fut ingénieur et seigneur. A travers son personnage, il présente plusieurs événements de l'histoire auxquels Chartier et ses descendants ont participé : la Conquête, l'Acte de Québec, la révolte des colonies américaines et l'Acte constitutionnel de 1791. Il a terminé sa présentation en évoquant l'existence de son « petit petit fils », Henri-Gustave Joly de Lotbinière. Cette présentation originale nous rappelle qu'il est important, sans aller dans les détails, de connaître des dates et des événements importants de notre histoire. Habitué à faire cette présentation lors de divers événements commémoratifs, on peut dire que Jean-Pierre Raymond contribue à la promotion de l'histoire. Il est à souligner que la SPHQ et des sociétés d'histoire sont partenaires dans divers événements.

Pour en finir avec le technicien maître, sortir des œillères de l'histoire de réformes de l'éducation, c'est ainsi que s'intitulait le dernier atelier auquel j'ai participé. L'animateur était M. Benoît Bergeron, enseignant de biologie à la commission scolaire de Montréal. M. Bergeron s'est intéressé à la réforme de l'éducation au secondaire en ce qui regarde la biologie, mais il a étendu sa recherche à d'autres disciplines, dont l'histoire. Il se demande quel est le sort réservé aux enseignants par les réformes. Quel est leur statut et leur rôle dans l'éducation, sont-ils des techniciens ou des professionnels ? Selon lui, le MELS « *s'est immiscé dans des actes dévolus aux maîtres* » et il les invite par la suite à « *une réflexion sur les rôles d'accompagnateur et de médiateur.* » Il voit là une contradiction. À l'aide de nombreux tableaux et schémas, il a montré qu'il y a des erreurs dans les énoncés des compétences. En fait, « *la réforme impose à un enseignant ce qu'il doit faire* ». Et en plus, selon lui, « *les connaissances sont laissées de côté* ». Pour l'animateur, la conclusion est que « *la réforme du curriculum est incohérente* »

Voilà donc ce que fut le 47e congrès de 2009. Il y a eu beaucoup de contenu historique et j'en suis bien content. Plusieurs enseignants qui avaient délaissé la SPHQ étaient heureux d'y revenir et ils l'ont fait savoir. J'ai senti chez les congressistes la volonté que le programme Histoire et éducation à la citoyenneté soit bien enseigné et ils sont loin d'être convaincus que ce programme est une amélioration sur l'ancien. Plusieurs y voient même un recul. L'évacuation de connaissances de base et celle de la chronologie en sont des exemples. Tous demandent que le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté soit enseigné sur deux ans et que l'on ne prenne pas de dates aléatoires pour cerner des périodes. Tous disent que certains événements importants de l'histoire du Québec ne doivent pas être évacués sous prétexte de neutralité ou de rectitude politique. Ainsi, qu'on le veuille ou pas, la Conquête et la rébellion des Patriotes ont eu des répercussions jusqu'à nos jours.

Je suis très heureux d'avoir participé à ce congrès et je souhaite de tout cœur qu'une solution soit trouvée pour que tous les enseignants d'histoire se retrouvent dans une même association.

***



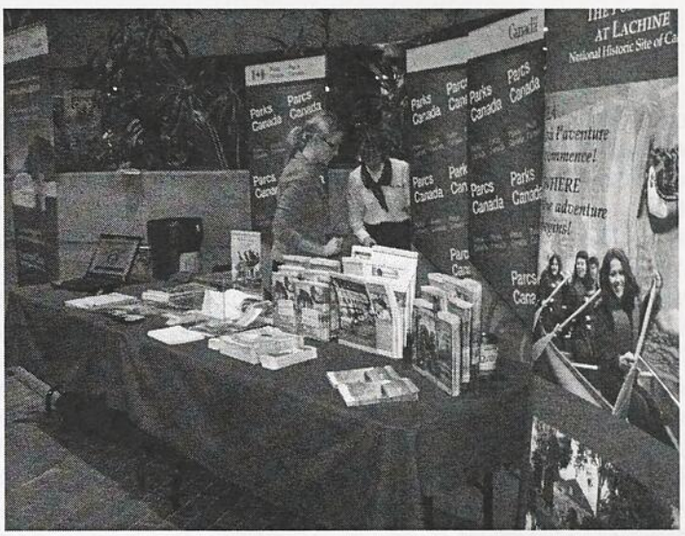
Le marquis Michel Chartier de Lotbinière
(1723-1798), troisième seigneur de Vaudreuil et de Rigaud.
histoirequebec.qc.ca



L'Acte de Québec
est une loi britannique qui reçoit la sanction royale le 22 juin 1774 et entre en vigueur le 1er mai 1775. L'Acte étend les frontières de la province de Québec pour inclure, à l'est, le Labrador, l'Île d'Anticosti et les îles de la Madeleine, et à l'ouest, le territoire des indiens au sud des Grands Lacs, entre le fleuve Mississippi et la rivière Ohio. (L'Encyclopédie canadienne) ; csmb.qc.ca

LE 47E CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS...

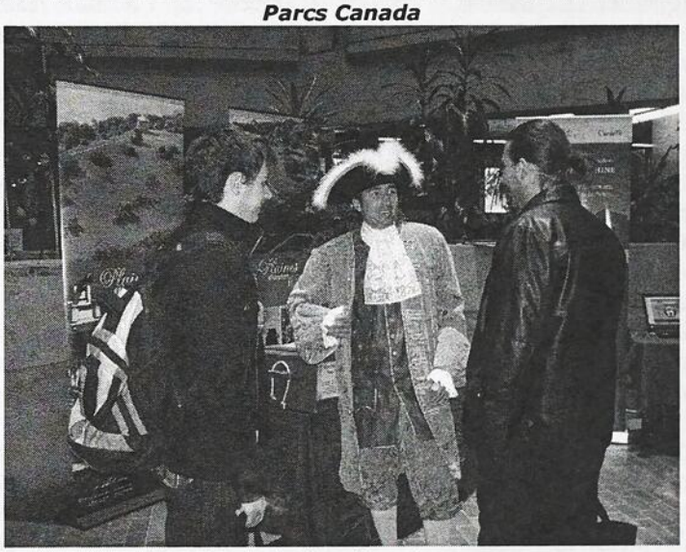
VOILÀ BIEN L'ÉLÉMENT QUI MANQUE SOUVENT: DES PHOTOS! EH BIEN EN VOICI ONZE, PRISES LE VENDREDI PENDANT LA JOURNÉE, AU LANCEMENT DE LIVRE EN FIN D'APRÈS-MIDI ET LE SAMEDI. VOUS Y VOYEZ PARCS CANADA, LES PARTICIPANTS À UNE TABLE RONDE, LA COMMISSION DES CHAMPS DE BATAILLES NATIONAUX, LA TABLE D'ACCUEIL, LES REPRÉSENTANTS DE LA COMMISSION DE LA CAPITALE NATIONALE, DENIS VAUGEOIS EN CONVERSATION AVEC CHRISTIAN LAVILLE, UNE PARTIE DE L'AUDITOIRE À UNE TABLE RONDE, LE QUARTIER GÉNÉRAL, MARTIN PÂQUET, DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, UN ATELIER DU MELS ET ENFIN LES REPRÉSENTANTS D'OMNITOUR. EN PASSANT, MERCI À YVES BISSON, À SON ÉPOUSE CLAIRE ET À MARTINE CYR.



Parcs Canada



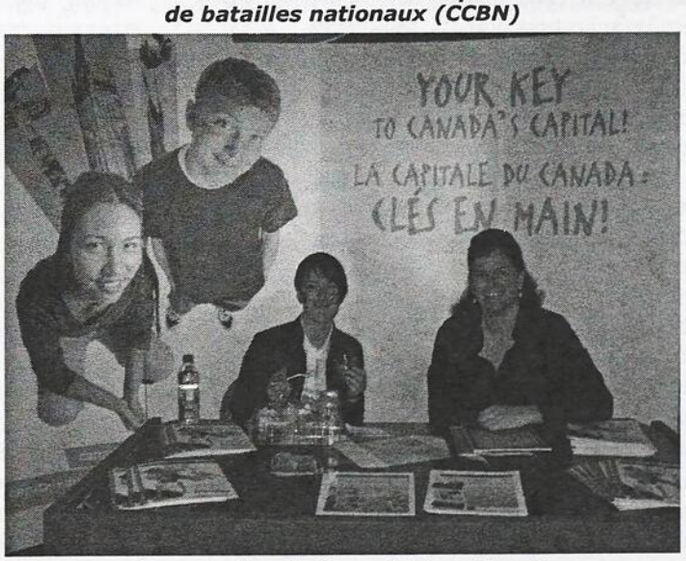
Michel Demers, Louise Caron, Félix Bouvier, Gaëtan St-Arnaud et Madeleine Vallières



Commission des champs de batailles nationaux (CCBN)

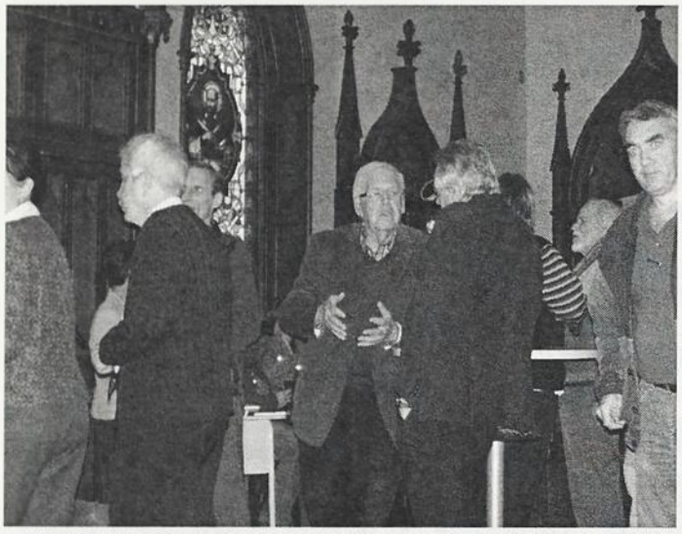


Table d'accueil

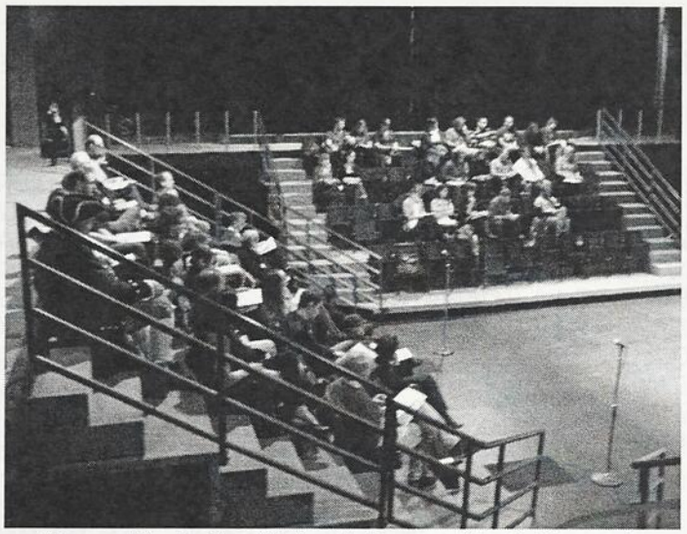


Commission de la capitale nationale

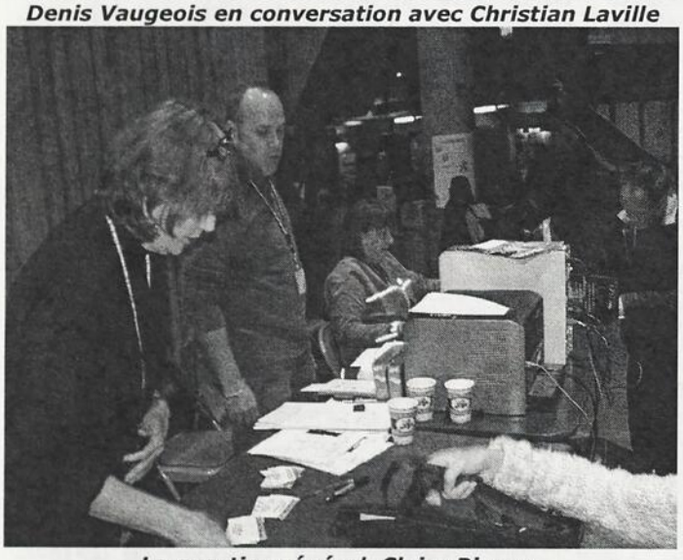
Le 47e congrès de la SPHQ en photos



Denis Vaugeois en conversation avec Christian Laville



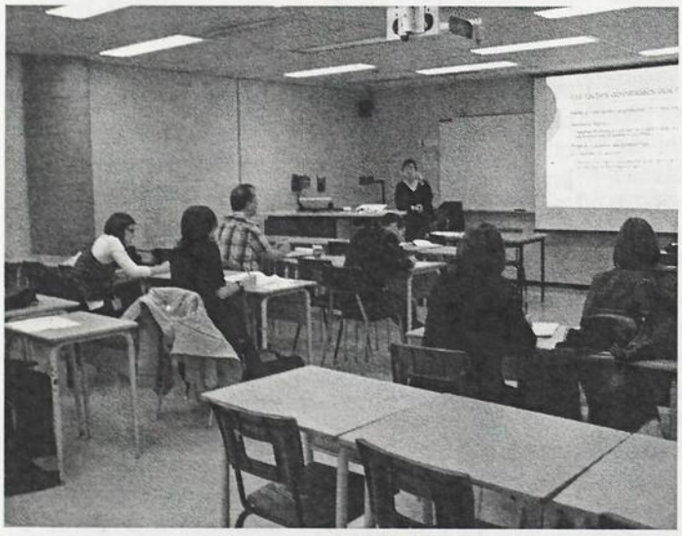
Une partie de l'auditoire de la première table ronde



Le quartier général. Claire Bisson, Pascal Debien, Martine Cyr



Martin Pâquet, Université Laval



Atelier du MELS

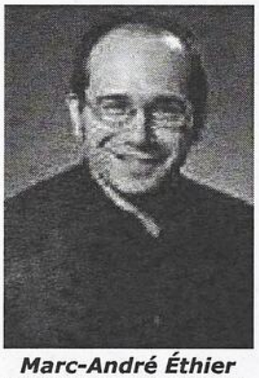


Représentants d'Omnitour

Pour un enseignement ambitieux de l'histoire[1]

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, PROFESSEUR DE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE,
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, MEMBRE DE LA SPHQ

LE 12 DÉCEMBRE DERNIER, LOUIS CORNELLIER CONSACRAIT SA CHRONIQUE À LA PLATEFORME DE LA SOI-DISANT *COALITION POUR L'HISTOIRE*, QUI A REÇU L'APPUI DE PLUSIEURS ENSEIGNANTS D'HISTOIRE. AU MÊME MOMENT, DANS UNE ENTREVUE AU MAGAZINE *À BÂBORD*, UN DES FONDATEURS DE LA COALITION RÉPÉTAIT LES ARGUMENTS DES AUTEURS DU RECUEIL *CONTRE LA RÉFORME PÉDAGOGIQUE* ET D'AUTRES COLLABORATEURS DE L'AXE FORMÉ PAR LA *COALITION POUR L'HISTOIRE*, LE *COLLECTIF POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ* OU *STOPPONS LA RÉFORME*. LE 17 OCTOBRE PRÉCÉDENT, *LE DEVOIR* AVAIT D'AILLEURS DÉJÀ OFFERT UN CAHIER SPÉCIAL À LA DIFFUSION DES RECOMMANDATIONS DE LA *COALITION POUR L'HISTOIRE*.



Marc-André Éthier
professeur de didactique de l'histoire, Université de Montréal, membre de la SPHQ.

COALITION POUR L'HISTOIRE

www.coalitionhistoire.org

Comme, à ce jour, peu de didacticiens de l'histoire ont nourri la réflexion publique sur les positions de ce bloc, je commente ici brièvement le pis-aller que propose la Coalition et qui conforterait à mon avis l'ignorance et l'incompétence des élèves et produirait sur ceux-ci plus d'effets incapacitants que le statu quo. Je propose que la SPHQ se sépare de cette coalition. Je présente ensuite une plate-forme de rechange indépendante, centrée sur l'action la plus efficace et la plus bénéfique que les enseignants peuvent accomplir en classe pour éduquer des citoyens, c'est-à-dire les aider explicitement à acquérir, développer et utiliser, à l'école comme ailleurs, les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour s'interroger, enquêter et délibérer sur les événements et phénomènes d'hier et d'aujourd'hui.

Ce que veulent les coalisés

Les coalisés demandent, dans leur plate-forme, que l'importance accordée aux compétences diminue dans les programmes d'histoire, mais qu'il diffuse des connaissances essentielles de l'histoire politique et en évalue la conservation. À mon sens, à l'école primaire ou secondaire, le but d'un cours d'histoire (du Québec ou d'autre chose) ne doit pas plus se réduire à faire retenir un chapelet de dates et de personnages ayant reçu l'imprimatur des juges de la Coalition qu'un cours de sciences ne doit se limiter à faire énoncer le tableau périodique. Dans les deux cas, il s'agit là soit d'effets secondaires, soit de moyens. Ce qu'il faut plutôt, c'est commencer à développer un esprit scientifique instrumenté. Cela ne s'accomplit pas sans faire travailler les élèves. Ils ne peuvent être seulement bercés par une belle histoire, aussi divertissante sa consommation soit-elle.

Ensuite, certains membres de la Coalition revendiquent que les programmes d'histoire ne soient plus socioconstructivistes. Que veulent-ils dire ? Que l'histoire est le produit immuable de l'opération de langues de feu tombées sur les historiens à la Pentecôte ? Alors, ils ont tort. Les historiens font de la recherche et leurs conclusions sont des construits humains révisables, débattus et parfois cumulatifs : des construits sociaux, en somme.

D'autres membres de la Coalition prétendent-ils plutôt que les élèves ont le savoir infus ou le reçoivent par l'imposition des mains ? Alors, ils ont encore tort : le savoir n'est pas inné et les élèves n'apprennent pas non plus par magie. Ces derniers doivent lire, écrire, chercher, comparer, etc., en trois mots : construire leur savoir. Ils font ce travail en écoutant un enseignant, en débattant avec des camarades de classe, en lisant des livres, etc., et ce, au moyen d'une langue : apprendre résulte d'une construction sociale, pas des découvertes d'un Robinson. La SPHQ reconnaît-elle tout cela pour des lapalissades ? Qu'elle se dissocie alors publiquement de ceux qui énoncent ces inepties et qui traquent en vain le spectre socioconstructiviste qui les hante, car avec des collaborateurs semblables, la SPHQ n'a pas besoin d'ennemis.

Toutes les revendications de la plate-forme ne sont certes pas ineptes, mais les plus louables résultent souvent de compromis arrachés de haute lutte qui en affaiblissent l'utilité ou la clarté. Ainsi, la plate-forme demande d'orienter l'éducation à la citoyenneté vers le développement de l'esprit critique et de l'autonomie intellectuelle des élèves, alors qu'il s'agit déjà de l'objectif central des programmes d'histoire du secondaire. Qu'est-ce que cela signifie ? Faut-il relater un récit unique servant à justifier à rebours les conclusions des coalisés pour être moins utilitariste et tendancieux à leurs yeux?

Enfin, la Coalition affirme que le programme (du deuxième cycle du secondaire) est au service d'une vision idéologique de l'histoire visant à promouvoir le multiculturalisme canadien. Pourtant, il promeut déjà l'attachement à l'État-nation québécois, plus que jamais sans doute, et non à la fédération canadienne. Faut-il en conclure que certains membres (ou tous les membres) de la Coalition aspireraient à un embrigadement autre ? Je crois pour ma part que l'histoire devrait au contraire n'endoctriner à aucune

Pour un enseignement ambitieux de l'histoire

idéologie, mais fournir aux élèves les moyens de se forger leur propre identité, leur propre opinion, une opinion informée, et d'en débattre.

Ce que serait un programme d'études de l'histoire ambitieux

Une fois sortis de l'école, les élèves devraient non seulement répéter les anecdotes que leur auront contées leurs enseignants, s'émouvoir de spectacles, romans et films historiques, visiter des musées et sites historiques, participer à des reconstitutions historiques et à des compétitions de *Tous pour un*, collectionner des souvenirs ou s'adonner à la généalogie, s'inscrire à des cours d'histoire à l'université ; ils devraient aussi et surtout vouloir explorer les causes des phénomènes historiques, comme, pour reprendre notamment les exemples de Normand Thériault (*Le Devoir*, 17 octobre), la déclaration de Parizeau sur les « votes ethniques », l'héritage de Duplessis, le rapport Durham, les 92 Résolutions, la bataille des plaines d'Abraham.

En somme, l'histoire ne doit pas être inerte, mais être mobilisée la vie durant et devenir une matière à penser librement et profondément la vie quotidienne dans ses aspects individuels ou collectifs, qu'ils concernent les rapports sociaux, politiques et économiques ou les manifestations culturelles. Elle doit permettre d'ouvrir, de clarifier ou de disposer des débats sociopolitiques argumentés et appuyés sur des « preuves ».

Or, retourner à un enseignement orienté vers la restitution d'un catalogue d'événements politiques (liés au récit de la nation québécoise ou à n'importe quel autre fil conducteur présenté comme immanent à l'histoire), plutôt que sur une pratique critique, est sans doute plus souvent néfaste qu'utile au développement de l'apprentissage d'une telle pensée ou à la prise en compte des dimensions interprétatives, situées et construites de l'histoire.

Pour participer à cette éducation libératrice, l'enseignement de l'histoire doit aider à développer et à outiller la discipline mentale et l'autonomie intellectuelle et non s'en tenir à la transmission d'une mémoire ou à l'adhésion affective à des dogmes. Un cours d'histoire peut y arriver (et l'enseignement donné par plusieurs enseignants le démontre), dans la mesure où il initie – et c'est déjà énorme – les élèves aux rudiments de ce qui forme l'essence de la pratique des historiens : problématiser (s'interroger) et chercher soi-même les solutions, et ce, en suivant une démarche critique, rigoureuse et soumise à l'examen des pairs. Cela exige de centrer explicitement l'enseignement sur l'apprentissage de cette démarche heuristique et inductive et sur son transfert.

Or, pour apprendre cette démarche, il faut la pratiquer, notamment en lisant des documents « activement » (avec une intention d'enquête), et il faut, pour comprendre le contexte de ces documents et établir les faits, acquérir des connaissances disciplinaires (techniques, concepts, faits). Comme leurs prédécesseurs, les programmes actuels ne proposent pas autre chose, et avec raison. Le problème se trouve ailleurs.

Mettre les bœufs avant la charrue, pas l'inverse

Si l'on veut que tous les élèves développent une pensée informée, autonome et agissante, il faut consentir des efforts consistants.

Centrer les cours d'histoire sur le développement de la pensée critique, comme le demandent en principe les programmes québécois d'histoire depuis 40 ans, est nécessaire, mais insuffisant.

Pour que les enseignants d'histoire (et les autres !) puissent traduire en actes les velléités officielles, il faudra aussi et surtout leur donner des moyens de s'affranchir de contraintes, antérieures au renouveau pédagogique, qui surdéterminent de l'extérieur leur enseignement.

Les enseignants ne doivent plus être ravalés à la fonction d'exécutants, aux prises, de surcroît, avec des contraintes excessives.

Les examens certificatifs nationaux (appelés « épreuves uniques ») doivent disparaître et le programme d'études obligatoire commun, être minimal.

Les maîtres doivent enseigner à moins de groupes et à des groupes moins populeux, pour disposer du temps de rassembler la documentation à faire analyser par les élèves, de faire travailler ces derniers à fond et de suivre de près leurs travaux.

Les voies d'obtention du brevet d'enseignement doivent être diversifiées et l'octroi de contrats permanents doit être accéléré pour limiter la précarité d'emploi et la peur de la censure.

L'accès des enseignants aux outils pour déterminer et satisfaire eux-mêmes leurs besoins de formation continue doit augmenter.

L'école publique doit être universalisée et offrir aux élèves en difficulté des services spécialisés suffisants ; tous doivent bénéficier gratuitement d'un enseignement également ambitieux et efficace, sans ségrégation sociale, religieuse ou linguistique.

En somme, accordons plus de moyens et de liberté aux enseignants et à l'école publique ! Le reste suivra.

Demander autre chose revient, à mon avis, à mettre la charrue devant les bœufs : ce n'est pas le contenu du programme d'études de l'histoire qu'il faut changer, du moins pour l'instant (et pas comme la Coalition le demande), mais le contexte d'enseignement.

Sans cela, je vois mal comment un cours d'histoire, quel qu'il soit, pourra faire sa part pour contribuer à atteindre, par exemple, des objectifs de lutte contre la discrimination sociale et l'oppression politique historiques des francophones au Canada et au Québec.

La Coalition fait fausse route en s'en prenant au programme. La SPHQ doit prendre un autre chemin que ce cul-de-sac, si elle veut mener une action qui aidera les élèves et la société.

Si l'école et la société déçoivent ces aspirations et briment le droit de tous à une éducation libératrice, la vie durant, alors il faudra bien en venir à exhumer les racines sociales du problème, pour l'éradiquer.

Note

[1] Une première version de ce texte a été envoyée au *Devoir* le 13 décembre 2009. Cette version-ci a été remaniée, à l'invitation du comité de rédaction.

***

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

UNE DEUXIÈME COALITION POUR L'HISTOIRE

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENCE DE LA SPHQ, MEMBRE FONDATEUR DE LA COALITION

AGITER DES ÉPOUVANTAILS NE FAIT PEUR QU'À CEUX QUI LES AGITENT. PENDANT LES ANNÉES 1990, UNE PREMIÈRE COALITION POUR L'HISTOIRE AVAIT VU LE JOUR, DANS LE CONTEXTE DE L'APRÈS-RÉFÉRENDUM, DU RAPPORT FINAL DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION ET DU RAPPORT LACOURSIÈRE. LA SOCIÉTÉ ST-JEAN-BAPTISTE DE MONTRÉAL (SSJB) L'AVAIT INITIÉE ET LA SPHQ EN AVAIT FAIT PARTIE DÈS LE DÉBUT. LES PRINCIPES ÉTAIENT LA PRÉSENCE DE L'HISTOIRE À TOUS LES NIVEAUX DU SYSTÈME SCOLAIRE, LA PROMOTION ET LA REVALORISATION DE L'HISTOIRE DANS L'ENSEMBLE DE LA SOCIÉTÉ ET LA NÉCESSITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE. PLUSIEURS RECOMMANDATIONS ÉMISES PAR CETTE COALITION ET PAR LE RAPPORT LACOURSIÈRE N'ONT PAS ÉTÉ RETENUES. LA NOUVELLE COALITION EST ENCORE PLUS LARGE, PUISQUE QU'ELLE TOUCHE À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT. LE PROBLÈME EST DEVENU SYSTÉMIQUE. IL FALLAIT DONC S'Y ATTAQUER DE FAÇON SYSTÉMATIQUE.

À nouveau, la SSJB a initié la coalition. Plusieurs rencontres ont eu lieu en 2009 et d'autres se tiennent régulièrement. Un site Web a été mis sur pied et une pétition a été lancée le 2 décembre, à Trois-Rivières.

La position de la SPHQ est connue. Elle soutient le renouveau pédagogique, mais souhaite que des correctifs y soient apportés. Elle demande que la question de la place du Québec dans le Canada et ses différents points de vue, c'est-à-dire la question nationale, soit rendue beaucoup plus visible dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) du 2e cycle du secondaire. Elle demande aussi que le temps consacré aux programmes d'HEC soit prescriptif. Enfin, elle demande un cours d'histoire obligatoire du XXe siècle en cinquième secondaire, cours disparu de la grille-horaire, en dépit des consensus établis (rapports Lacoursière, Inchauspé et Corbo). En 2009, à son assemblée générale, il a été résolu que le programme d'HEC puisse être enseigné sur deux ans et que la SPHQ joigne la coalition. L'action de la SPHQ s'inscrit donc dans une continuité, plus longue dans le temps que celle évoquée ici, car je ne remonte pas aux années 1970. Conséquemment, il est hors de question que la SPHQ se sépare de la coalition.

Neuf recommandations de la coalition sur seize visent le secondaire, une le primaire, deux le collégial, une l'évaluation au primaire et au secondaire, deux la formation des enseignantes et des enseignants, et une l'ordre universitaire. De plus, plusieurs d'entre elles s'appuient sur le rapport Lacoursière.

Il est vrai de dire que la coalition demande que les connaissances soient évaluées au même titre que les compétences, en parfait accord avec le discours ministériel, mais il l'est moins de dire, comme le fait mon collègue et ami Marc-André Éthier, que les coalisés demandent que l'importance accordée aux compétences diminue dans les programmes d'histoire, qu'il diffuse des connaissances essentielles de l'histoire politique et en évalue la conservation ou encore que certains coalisés revendiquent que les programmes d'histoire ne soient plus constructivistes. Tel qu'écrit, je ne vois nulle trace de ces points de vue dans les recommandations. J'ai pourtant contribué de près à leur élaboration et à leur écriture. Et même s'ils y étaient, serait-il devenu interdit de s'en réclamer? Au nom de quoi?

COALITION POUR L'HISTOIRE

Il y a bien eu des compromis, de part et d'autre, mais ils sont le ciment qui renforcent les recommandations et qui garantissent leur clarté, non leur inutilité ou leur opacité. Concernant l'histoire politique, la recommandation 6 dit bien que *le programme (...) soit révisé afin que la question nationale et la dimension politique soient rendues beaucoup plus visibles.*

La SPHQ n'aurait pas besoin d'ennemis… Quoique le mot soit fort, je ne lui en connais pas. Seulement quelques individus qui ont tenté de l'entraîner dans une fusion, en 2006. Raisonnons à l'inverse: en un sens, ce piège, s'il s'était refermé, aurait eu pour effet, dans notre milieu, de mettre de l'avant une pensée unique en enseignement de l'histoire au Québec, celle du MELS et de l'infrastructure pédagogique qui le soutient et qui, elle, fait de même avec les enseignantes et les enseignants.

Quant à savoir si le programme d'HEC (et celui d'Éthique et culture religieuse) est multiculturaliste, je laisse ce débat aux experts. Le fait est que nous sommes plongés dans un débat identitaire, comme en Europe. Toutefois, le MELS s'est chargé d'asseoir la mienne. Mes ancêtres étaient des *arrivants*, comme on peut le lire sur son site Web, dans la section le Système scolaire au Québec, où il est question des « Gens du pays »: «*D'abord occupé par une population autochtone, le Québec a successivement accueilli des arrivants de France, des îles Britanniques, puis d'un nombre toujours croissant de pays. Il reçoit plus de 38 000 nouveaux arrivants par année. Ces immigrants, originaires de plus de 150 pays, se trouvent principalement dans la région de Montréal. (...)* ». Nous serions donc un peuple *d'arrivants*. Voilà ce qui explique, sans doute, la vision qu'a le MELS de nos programmes d'études. Ils doivent être pour *tous les arrivants*.

Les recommandations de la coalition doivent être lues globalement, avec ouverture, et non en se braquant sur un seul de ses éléments. L'enseignement de l'histoire nationale du Québec, pour tous les jeunes Québécois, est souhaitable et permet pour le moins tout autant le développement d'habiletés intellectuelles que tout autre objet d'apprentissage présent dans le programme. Joignez la coalition, signez la pétition.

LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU PRIMAIRE : MISE EN PLACE D'UNE STRUCTURE PARTICIPATIVE CITOYENNE

CATHERINE PACHE-HÉBERT ET NICOLE LEBRUN,
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA FORMATION DU CITOYEN À L'ÉCOLE, DÈS LE PRIMAIRE, NÉCESSITE UNE RÉFLEXION. L'ÉCOLE PEUT-ELLE TENTER DE FORMER DES ÉLÈVES QUI AURONT UN DÉSIR D'ENGAGEMENT POUR LA SOCIÉTÉ, MAIS SURTOUT COMMENT DOIT-ELLE S'Y PRENDRE? ON PEUT DONC SE QUESTIONNER À SAVOIR COMMENT L'ÉCOLE PEUT CONTRIBUER À FORMER DES ÉLÈVES ENGAGÉS POUR LEUR COMMUNAUTÉ, CONSCIENTS DU MONDE QUI LES ENTOURE ET DÉSIRANT DEVENIR DES ACTEURS DE CHANGEMENT DANS LEUR MILIEU. MÊME SI À CE JOUR, LE COMITÉ D'ÉLÈVES DEMEURE UNE STRUCTURE PARTICIPATIVE PEU UTILISÉE AU NIVEAU PRIMAIRE, SA MISE EN ŒUVRE ET SA CONTRIBUTION REPRÉSENTENT UNE PISTE INTÉRESSANTE POUR ENCOURAGER L'ENGAGEMENT CITOYEN DES ÉLÈVES.

L'éducation à la citoyenneté démocratique

Pour l'école québécoise, l'éducation à la citoyenneté constitue un champ de formation en plein développement puisque celle-ci est à la fois incluse dans le domaine général de formation « *Vivre-ensemble et citoyenneté* » et dans le « *Programme de l'univers social au primaire* » (Gouvernement du Québec, 2001). C'est en ce sens que l'école est un lieu important pour l'apprentissage de la citoyenneté. La microsociété qu'elle représente permet aux élèves de se connaître, de devenir autonomes et de développer les habiletés pour vivre en harmonie avec les autres (Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001). Aussi, le Conseil supérieur de l'éducation relevait en 2006 qu'une véritable culture de la citoyenneté contribue à la pérennité de la démocratie. Afin de renforcer cette culture citoyenne, il est nécessaire de vivre une expérience personnelle du fonctionnement démocratique à l'école (Xypas, 2003). À cet effet, tous s'entendent pour accorder une grande importance à l'action directe des élèves dans leur milieu de vie (CSE, 2006; Conseil de l'Europe, 2007; Galichet, 2002; Print et Ornstrom, 2002). Ainsi, il ne suffit pas de connaître les processus démocratiques, il faut aussi vivre des expériences tangibles de cette démocratie.

L'éducation à la citoyenneté démocratique vise entre autres à promouvoir une culture de la démocratie et des droits de l'Homme en tentant de renforcer la cohésion sociale, l'entente entre les individus et la solidarité. Plus spécifiquement, elle désire amener les citoyens à prendre part de façon active et responsable à la prise de décisions dans leur milieu de vie et cela, en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités au sein de la société (Conseil de l'Europe, 2007). L'éducation à la citoyenneté démocratique est ainsi envisagée comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie (Conseil de l'Europe, 2003) visant à provoquer un goût d'action pour la communauté (Mougniotte, 1994). Dans cette optique, le comité d'élèves peut représenter entre autres une structure participative très intéressante pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école.

Le comité d'élèves comme structure participative citoyenne

Au Québec, depuis 1998, le comité d'élèves dispose d'une reconnaissance juridique. La loi sur l'instruction publique prévoit la formation de ce type de comité au second cycle de l'enseignement du secondaire en le définissant comme un regroupement de représentants élus des élèves d'une école. Il est toutefois important de souligner que le comité d'élèves est facultatif dans les établissements d'enseignement du niveau primaire.

Par ailleurs, une étude récente traitant des comités d'élèves en lien avec l'éducation à la citoyenneté démocratique (Pache-Hébert, 2009) a permis de relever plusieurs effets bénéfiques à la mise en œuvre d'un comité d'élèves comme structure participative au niveau primaire. Selon l'expérience des différents acteurs impliqués dans cette étude, le comité d'élèves représente une structure qui permet d'accorder un pouvoir décisionnel aux élèves tout en les responsabili-

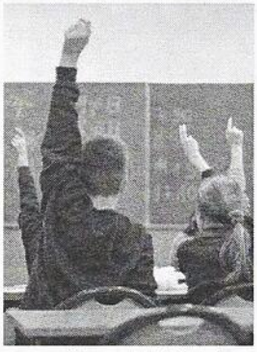


Catherine Pache-Hébert



Déclaration des droits de l'homme et du citoyen
formation.paris.iufm.fr

Le comité d'élèves au primaire...



media.paperblog.fr

sant. Considéré comme un lieu de dialogue, de prise de décisions communes et de communication entre les différents acteurs de l'école, le comité d'élèves exige non seulement une collaboration importante de tous ses membres, mais également un engagement leur permettant de s'approprier leur école. En effet, les élèves participant au comité d'élèves sont amenés à faire valoir leurs idées et leurs opinions, à s'exprimer en public, à se sentir partie prenante de la prise de décisions de leur école et à développer leur conscience de l'autre, composantes importantes dans le développement des compétences citoyennes. Parmi les défis relevés dans la mise en œuvre de cette structure, notons la création de mécanismes qui assurent la consultation, les échanges et les débats de l'ensemble des élèves de l'école afin d'encourager l'engagement de tous, et non uniquement des élèves membres du comité d'élèves.

Le rôle de l'adulte accompagnateur dans un comité d'élèves

À ce stade-ci, il est impossible de ne pas mentionner l'importance du rôle que détient l'adulte accompagnateur du comité d'élèves dans la mise en œuvre de ce dit comité et dans le soutien offert aux élèves. L'adulte accompagnateur doit assurer un encadrement dynamique, souple et responsable des élèves (Assemblée nationale du Québec, 2007). Étant le premier interlocuteur des élèves, il est à la fois un guide, un animateur, un éducateur et un médiateur. Bien souvent, l'adulte accompagnateur du comité d'élèves est considéré comme l'acteur central du fonctionnement du comité. La façon dont il conçoit son rôle ainsi que sa vision de celui des élèves guideront ses actions au cours de l'année scolaire (Pache-Hébert, 2009).

Guider les élèves. L'adulte accompagnateur doit davantage guider les élèves pour leur apprendre à se structurer. Toutefois, il est nécessaire qu'il leur permette progressivement de devenir les acteurs centraux de leur structure. L'objectif principal de l'adulte accompagnateur est d'encourager l'autonomie des participants (Assemblée nationale du Québec, 2007; Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001; Le Gal, 2002; Marsollier, 2005). Pour assurer le bon fonctionnement du comité d'élèves, le personnel et la direction de l'école doivent travailler de concert à l'atteinte des objectifs souhaités par le comité, cette tâche ne revient pas exclusivement à l'adulte accompagnateur (Assemblée nationale du Québec, 2007; Le Gal, 2002). Bien qu'une personne soit responsable de l'accompagnement du comité, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un travail qui concerne l'ensemble de l'équipe-école où tous doivent s'y sentir interpellés et concernés.

Relation avec l'équipe-école. La relation de l'adulte accompagnateur avec l'équipe-école doit être bonne, tout en ayant une bonne connaissance de la structure de l'école (Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001). La personne accompagnant le comité d'élèves doit assurer cette fonction par choix et en être motivée. Elle doit elle-même adhérer aux valeurs et aux pratiques préconisées par le comité afin que la structure soit pleinement efficace. L'engagement de l'adulte accompagnateur pour le comité d'élèves vient sans contredit influencer la perception du comité par les différents acteurs de l'école et bien sûr, l'avancement des travaux menés par les membres.

Composantes décisionnelles. Afin d'établir des attentes communes et tenter d'éviter certaines frustrations, il est important de définir clairement les domaines dans lesquels les élèves ont la pleine responsabilité des décisions, ceux où ils peuvent négocier et ceux qui relèvent uniquement des adultes. Ainsi, les élèves verront réellement la portée possible de leurs décisions (Le Gal, 2002).

Finalement, la mise en œuvre et l'accompagnement d'un comité d'élèves demandent un investissement de la personne qui en est responsable, mais aussi de la direction et de l'équipe-école. Il est donc important que chaque école détermine la façon dont elle désire opérationnaliser son comité d'élèves et cela, en tenant compte de l'intérêt et de l'investissement des principaux acteurs et intervenants impliqués.

Des ressources pour la mise en œuvre d'un comité d'élèves

Les enseignants qui désirent s'impliquer activement dans la mise en œuvre d'un comité d'élèves au sein de leur école peuvent consulter un certain nombre de ressources mises à leur disposition.

Forum jeunesse. Dans toutes les régions du Québec se retrouve un Forum jeunesse, organisation financée par le Secrétariat à la jeunesse du gouvernement du Québec. Les Forums jeunesse régionaux visent à susciter la participation sociale des jeunes dans leur région, tout en les encourageant à devenir de véritables acteurs du développement local et régional. Plusieurs ressources et projets sont mis en œuvre par région et un agent de participation citoyen est disponible dans tous les Forums jeunesse du Québec pour répondre à des

besoins de formation et de développement, le cas échéant.

Parlement au primaire. Le projet de Parlement au primaire et de Parlement au secondaire, de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant de l'Assemblée nationale du Québec, outille les écoles qui désirent mettre en place une structure de comité d'élèves, inspirée de l'Assemblée nationale. Les écoles qui adhèrent à ce projet bénéficient gratuitement d'un support professionnel (personne ressource et formations) et matériel (guides pédagogiques, matériel technique).

Directeur général des élections du Québec. Le directeur général des élections du Québec offre gratuitement des guides pédagogiques sur la mise en place et l'accompagnement d'un conseil d'élèves, tant au primaire qu'au secondaire. Le site internet de Jeunes Électeurs suggère plusieurs outils et ressources éducatives en lien avec la sensibilisation et l'éducation à la démocratie. Des ateliers et des formations sont offerts autant pour les élèves que pour les enseignants.

Des défis à relever

L'instauration et la mise en place d'un comité d'élèves dans une école comportent plusieurs éléments positifs tant pour l'élève que pour le fonctionnement de la vie scolaire. À certains égards, il représente une structure des plus intéressantes pour encourager l'éducation à la citoyenneté des élèves, et ce dès le primaire. Toutefois, la mise en œuvre d'un comité d'élèves comporte un certain nombre de défis, que ce soit au niveau de la répartition du pouvoir avec les élèves ou de la mise en place de mécanismes de consultation de tous les élèves de l'école. De plus, un engagement de l'ensemble des acteurs de l'école est nécessaire afin de faciliter et de maximiser sa portée éducative auprès des élèves. Finalement, l'adulte accompagnateur détient un rôle fort important dans la réalisation des travaux du comité d'élèves, autant pour guider les élèves que pour établir un lien avec l'équipe-école.

Références

Assemblée nationale du Québec. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 25 octobre 2007 : www.assnat.qc.ca/FRA/education/index.html

Choquette, Sylvie, Pierre Chartrand et Sophie Desjardins. 2001. L'école, une microsociété pour l'apprentissage de la citoyenneté : guide promotionnel du conseil d'élèves. Montréal : Commission scolaire de Montréal, 8p.

Conseil de l'Europe. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 30 octobre 2007 : http://www.coe.int/t/dg4/education/edc

Conseil supérieur de l'éducation. 2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006. Sainte-Foy (Québec) : Les publications du Québec, 111p.

Galichet, François. 2002. «La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté». Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVIII, no 1, p. 105-124.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 2001. Programme de formation de l'école québécoise. Sainte-Foy (Québec) : Les publications du Québec, 350p.

Le Gal, Jean. 2002. Les droits de l'enfant à l'école: Pour une éducation à la citoyenneté. Bruxelles : De Boeck & Belin, 214p.

Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.6.

Marsollier, Christophe (dir.). 2005. Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble. Paris: L'Harmattan, 276p.

Morgan, William et Matthew Streb. 2001. «Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Values». Social Science quarterly, vol. 82, no 1, p. 154-169.

Mougniotte, Alain. 1994. Éduquer à la démocratie. Coll. «Recherches morales. Positions». Paris: Cerf, 174p.

Pache-Hébert, Catherine. 2009. « Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 174p.

Print, M. et S Ornstrom. 2002. «Education for democratic processes in schools and classrooms». European Journal of Education, vol. 37, no 2, p. 193-210.

Wallin, Dawn. 2003. «Student Leadership and Democratic Schools: A case Study». NASSP Bulletin, vol. 87, no 636, p. 55-78.

Xypas, Constentin (dir.). 2003. Les citoyennetés scolaires: de la maternelle au lycée. Paris: Presses universitaires de France, 325p.

***



Parlements au primaire
parlementsausecondaire.com

LE DIRECTEUR GÉNÉRAL DES ÉLECTIONS DU QUÉBEC

Directeur général des élections du Québec
electionsquebec.qc.ca

Jeunes électeurs
jeuneselecteurs.qc.ca

Forum jeunesse
fjim.org/v3/

ENSEIGNER L'HISTOIRE DANS UN CONTEXTE DE CRISE DES INSTITUTIONS, DE REMISE EN CAUSE TERRITORIALE, ET DE DÉCLIN DE L'AUTORITÉ

GÉRARD NAUDY, CITÉ SCOLAIRE INTERNATIONALE DE LYON

DANS LA NUIT DE L'ABSOLU, TOUS LES CHEMINS QUI MÈNENT À LA MÉMOIRE SONT GRIS. LE PROFESSEUR D'HISTOIRE INTERCEPTE LE TEMPS DANS L'ESPACE ET PIÈGE LE FLUIDE PAR LE DUR : ENTRE QUATRE MURS. MAIS CELA TOURNE ENSUITE AU DIALOGUE DE SOURDS DÈS QU'IL S'AGIT DE SAVOIR COMMENT LE TRANSMETTRE. ON N'ENTEND PAS LA MÊME CHOSE SOUS L'APPELLATION « ENSEIGNER L'HISTOIRE » : CONTINGENCE CULTURELLE, CONDUITE FORCÉE DES MÉMOIRES, PRÉTENTION MESSAGÈRE, OUTIL DE PROPAGANDE DE L'EXAMEN. C'EST QUE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS, ET EN PARTICULIER CEUX LIÉS À L'HISTOIRE, EST FONDÉE À L'INSTAR DE TOUTE SOCIÉTÉ POLITIQUE SUR UN INVARIANT SYMBOLIQUE QUI CONJUGUE LES NÉCESSITÉS D'UNE INSTITUTION, D'UNE AUTORITÉ ET D'UN TERRITOIRE DONT ON PEUT AUJOURD'HUI INTERROGER LES BIEN-FONDÉS. L'ÉLÈVE FAIT LA CHASSE AU DIFFÉRÉ TOUT EN NE SUPPORTANT PAS LES CONTRAINTES ET LES ERREMENTS DU DIRECT. CE QUI PEUT DOMESTIQUER LE TEMPS EST DÉSORMAIS FLOU. L'HISTOIRE EST ABANDONNÉE À UN BROUILLAGE IMAGINAIRE DES PISTES. ENTRE NOS MOYENS DE MAÎTRISE DE L'ESPACE, RÉALITÉ VISUALISABLE ET REPRODUCTIVE ET NOS MOYENS DE MAÎTRISE DU TEMPS (L'IMAGINATION ET LE DISCURSIF) SE SITUE UN HIATUS INVOLONTAIRE MAIS GRANDISSANT. ON NE CESSE D'APPRIVOISER L'ESPACE ET L'ACTUEL PRÉCÈDE L'INACTUEL. L'ESPACE AVALE LE TEMPS. QU'ALLONS-NOUS DEVENIR, QUE « CETTE HEURE ARRÊTÉE AU CADRAN DE LA MONTRE...QUE CE BALBUTIEMENT »? (ARAGON)



Gérard Naudy
Cité scolaire internationale de Lyon

Crise des institutions

Les institutions sont des « appareils capables de transformer des valeurs en normes et des normes en personnalités individuelles » (Dubet et Martuccelli). Les normes s'identifient à des principes, explicites ou implicites, qui prescrivent des conduites aux individus. Elles ont aussi pour fonction de faire incorporer ces normes aux individus au point que celles-ci deviennent naturelles. L'idéal scolaire est que l'élève en vienne à apprendre par lui-même, en humaniste. Cet ordre fondu dans les esprits et dans les corps est celui de l'institution. L'éducation a son côté totalitaire. L'institution, entre autre trait spécifique, est un héritage de l'histoire. Et l'histoire a son pendant institutionnel. « Si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales…s'il ne devient pas citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui n'aime pas son fusil, l'instituteur aura perdu son temps. » (Ernest Lavisse, 1912). L'institution semble avoir existé de tout temps, elle est légitime, ne se discute pas, ne suscite aucune interrogation, aucun doute, et pourtant...L'enseignement de l'histoire a traduit cette prescription depuis l'Antiquité en inscrivant le rapport au savoir dans la tradition des fondements : s'imprégner de la parole de celui qui a droit à la parole comme pour en inclure toute la sagesse (sagesse et connaissances se disent de la même façon : sophia). Apprendre en écoutant dire. C'est ce qu'entretient le bon cours d'histoire à l'ancienne. « L'élevage des poussières » diraient certains. Il fait peu de cas de l'aspect esthétique. L'intérêt désintéressé qui se manifeste pour les ruines n'est pas lié à une plus-value nationaliste ni à une religion patrimoniale. Les traces des autres (cultures, époques, pays) ne sont valorisées en quelque sorte que pour elles-mêmes. La dramatisation est de rigueur. L'enseignement de l'histoire se trouve inféodé au « devoir de mémoire », tarte à la crème de l'officialité. C'est la pérennité de l'Etat Educateur style III^{ème} république, statuomane parce que sûr de sa légitimité, qui pousse encore à préempter la mémoire des générations futures en leur jetant du devoir de mémoire plein la vue. On se shoote à la trace. On entérine, reconduit, défend. Les ruines sont bien entretenues. L'obsession culturelle rappellerait pour peu la soif de savoir, mode encyclopédique. Nos capacités de saisie, stockage, traitement et compactage de l'information ont fait croître les fonds, réinventé l'inventaire, affiné le document par une sorte de boulimie de sauvegarde de la mémoire. Nos révolutions mnémotechniques successives ont démultiplié nos moyens de conservation et même quelquefois fait acte de résurrection : la silhouette de Ramsès, l'Acropole d'Athènes renaissent avec le numérique. Le professeur empile les

Enseigner l'histoire dans un contexte de crise...

connaissances historiques en se refusant à faire un inventaire du minimum à connaître. Tout est bon dans le cochon.

Le déploiement toujours plus coûteux et sophistiqué de son paraître culturel ne laisse plus le choix à l'élève que dans la désaffection et le détournement. Et le paraître menace chaque fois que la culture veut faire l'impasse sur l'éducation. Car cet enseignement, savoir pour le savoir, devient énigme si personne n'est là pour le faire parler (le mégalithe breton n'exhibe que la tristesse du majestueux)... Et dans ce dédale surdimensionné de son cours, axial et central, on n'apercevrait plus dans le professeur-servant qu'un hybride ringard et rhétorique et de propagande, d'académisme et d'idéologie. Nous ne sommes évidemment pas la première génération anxieuse de perdre le fil, le continuum, le feu sacré. Cela vaut mieux que le vandalisme, mais est-ce une preuve de vitalité ou un effet d'évanescence ? L'enfant n'est-il qu'un adulte en miniature auquel on demande de consentir à un compromis momentané avec le passé ou avec la mort?

L'institution dans cette acceptation historique est en crise. A plusieurs titres. Le plus grave, c'est le mépris dans lequel notre société tient la culture aujourd'hui. Autrefois, du temps où les codes familiaux étaient remplacés par les codes de l'Ecole, la culture générale constituait le viatique d'une assimilation au sens de l'intégration. Actuellement, reliée à la politique actuelle de la diversité, elle a valeur de discrimination. Le mépris dans lequel on la tient est à l'égal de celui des bolchéviks à l'égard de la culture bourgeoise, il fut un temps. Certes, l'utilisation perverse d'une prétendue culture générale à des fins de sélection est discriminante quand bien même la culture importe par la réflexivité, le recul qu'elle autorise et que nous devons exiger. Ensuite, notre enseignement « institutionnel », dans sa pesanteur et sa lourde et locale fixité, est pris de vitesse, enfoncé par l'accélération des flux d'information, la virtualisation des références, la virevolte nomade. L'hégémonie mémoriale de cet enseignement est battue en brèche par la montée en puissance de l'ordinaire et de l'immédiat. La discipline collective, qui ne distinguerait pas l'école publique du monastère ou de l'armée, paraît aujourd'hui intolérable, au sens où les modes de transmission et des relations entre les générations ont changé. La transmission est vue comme de nature inégalitaire et dissymétrique. Or un modèle de transmission horizontale – des pairs aux pairs, c'est-à-dire des jeunes aux jeunes – a pris la place d'un modèle vertical – des parents aux enfants – et à fortiori du professeur à l'élève, ce qui lui évoque une « crise des transmissions ».Les cartographies familiales et affectives, la légèreté de l'autorité paternelle, le recentrage sur l'enfant-roi mettent à rude épreuve les liens constitutifs de la filiation sociale et naturelle en particulier. Les médias de l'histoire sont par ailleurs obscurs et s'érodent de jour en jour: la langue écrite qui inscrit l'usager dans la suite des siècles se contracte.

On commence par oublier son manuel scolaire où se placent sur le même pied d'égalité le témoignage historique, et l'article de journal –le réflexif et l'informationnel- mais l'élève n'oublie généralement pas son portable. La langue parlée s'impose, entretenue savamment par des méthodes de questions-devinettes aux réponses hâtives et des pédagogies où l'élève n'est sollicité que pour écouter et réécrire, et finalement bavarder. La dilution du symbolique qui reliait par triangulation les sujets à eux-mêmes et entre eux par référence à un Autre, dont l'enseignement de l'histoire apportait son lot (évènements fondateurs, situation significative…,) favorise la montée des postures narcissiques que le professeur affectionne déjà pour lui même. Désormais, l'Autre, c'est moi.

L'enseignement de l'histoire ne semble pouvoir survivre que dédramatisé et sociologisé. Or, la gratuité délibérée de notre enseignement exige des donateurs, des souscripteurs, pas des consommateurs. Une fois débarrassée de son sens, il ne reste de l'école que la violence par endroits et la consommation utilitariste. L'histoire comme ressource fonctionnelle « ça sert pour le bacc ». Ce qui nous rend quelque peu… invalide. L'examen est un soldat de surplomb. La signalétique déplace le symbolique. L'examen devient le seul totem de continuité. L'enseignement qui le précède prend le corps d'un édifice silencieux sans credo ni message qui se commémore lui-même et expose l'élève au risque de ne plus avoir à intérioriser de souvenir. L'enseignement de l'histoire alors ne rappelle ni n'appelle. C'est la prééminence de la société civile sur la citoyenneté.

La remise en cause du territoire

La mémoire doit se cheviller à des lieux alors que les élèves sont sans collier. Mémoire et sol vont de pair. Il faut des chemins à la campagne pour se rendre à l'école, se familiariser avec l'espace et le temps. Vaut mieux d'ailleurs s'y rendre à pied, il en va de la bonne

La discipline collective, qui ne distinguerait pas l'école publique du monastère ou de l'armée, paraît aujourd'hui intolérable, au sens où les modes de transmission et des relations entre les générations ont changé. La transmission est vue comme de nature inégalitaire et dissymétrique. Or un modèle de transmission horizontale – des pairs aux pairs, c'est-à-dire des jeunes aux jeunes – a pris la place d'un modèle vertical – des parents aux enfants – et à fortiori du professeur à l'élève, ce qui lui évoque une « crise des transmissions ».

Enseigner l'histoire dans un contexte de crise...



François de Montcorbier dit Villon
(né en 1431 à Paris, disparu en 1463) est un poète français de la fin du Moyen Âge. Il est probablement l'auteur français le plus connu de cette période. Les romantiques en firent le précurseur des poètes maudits. (Wikipédia)
litteratureaudio.com

santé anthropologique. Il faut des routes pour généraliser l'écrit, le journal ou le livre, en un mot transmettre le message du passé.

L'enseignement de l'histoire peut aussi demander un sursis à la poussière s'il est pris comme un discours intransitif, un décodage exigible, un apprentissage. L'enseignement- message n'a d'usage autre que symbolique, la transmission d'une lettre sous enveloppe adressée par une époque à la suivante. Sans motivation éthique ou esthétique, cet enseignement n'est pas fait pour qu'on se souvienne de lui en tant que tel mais pour être utile. Sa valeur est métaphorique, il ne renvoie pas à une institution cette fois mais à un milieu, un savoir-faire. Il est mêlé au quotidien, au terrain, à la vie. Il murmure l'humilité à l'oreille. « Frères humains qui après nous vivrez, n'ayez contre nous le cœur endurci... » (Villon). Mais son objet est aussi de replacer, souvent inconsciemment une période tragique sous l'horizon d'un avenir meilleur. Se mettre en relation avec l'histoire passée de l'humanité, une fois assimilée, nous permet de devenir meilleurs que nous sommes. Le poilu du haut du monument sur la place du village postule que l'histoire a un sens et son enseignement une utilité en soi. L'évolution d'une culture, est d'ailleurs une suite de ruptures conjurées et de traumas surmontés, ce qui a valeur de continuité. Le professeur d'histoire semble alors perdre de sa vertu professionnelle de l'historien qui est le discernement des singularités, et moins la mise en avant des universaux. Mais le laborieux fantassin peut aussi se faire aviateur. « Il faut marcher pour apprendre et planer pour comprendre » (Claudel).

Disons-le. Trop de mobilités actuelles, sous forme de déplantation de masse, de dispersions forcées, font le deuil de l'idée de nation, de socle commun. Elles coupent les humains de leur premier territoire, lieu de mémoire et de formation identitaire. La transmission cultive le génie du lieu quand notre époque développe le génie de l'instant. Ce qui finit par nuire à la socialisation imaginaire, familiale, civique des élèves. Force alors est donc de renchérir sur l'héritage au risque d'un certain intégrisme communautaire. Nos interconnexions aujourd'hui franchisent les frontières. On peut s'en réjouir, mais notre enseignement pâtit alors d'un partage très limité de la trame des dates au profit d'une perspective d'avenir commune. A défaut d'adhérence, ne nous faudrait-il pas alors transfigurer la mémoire en projet ?... C'est de l'enseignement sur coussins d'air, hors sol, dans lequel nous sommes confinés, comme il y a des élevages en feed-lots. Nos fêtes nationales deviennent survivances aseptisées : qu'en sera-t-il du 11 novembre, sans plus aucun poilu à l'appel ? La culture-monde, l'économie mondialisée, un mode de vie planétaire nous rendront-ils demain transnationaux où sous-nationaux ?

Le mythe chrétien fait exemple et parabole. Toute filière de transmission profane- de savoir, de valeurs ou de mémoire- exige des matériaux et un collectif. Des traces matérielles- documents, monuments, des plaques commémoratives...- et une institution (au sens d'une communauté) qui est là pour garantir le sens et la valeur. Il ne peut y avoir de conviction intime sans extériorisation. On ne voit que ce que l'on sait. Je suis au Musée de l'automobile de Rochetaillée, petite localité près de Lyon. Je m'arrête devant la Mercedes blindée, l'unique, la seule, qu'Adolf Hitler utilisait pour les parades. Celle que l'on voit sur les images d'archives. Elle est là devant moi. Ici, là, debout, depuis ce siège, Hitler saluait la foule. Regarder cette automobile, c'est certes regarder l'histoire en face. Elle transmet alors une forte valeur d'émotion, d'évocation ou de restitution. Parce que je sais. Cependant, nos cours d'histoire se dématérialisent au rythme d'une forme scolaire dialoguée et du numérique. Le renvoi aux faveurs du fragile et à l'éphémère, lorsqu'on succombe à délégation de la mise en mémoire à des supports vidéo ou à des conférenciers de rencontre ou autres moniteurs de recherche plus technologiques, nous désapprend la métrique du passé. L'utilisation informationnelle des documents vidéo ou audio, ajoutée à la perte du collectif miné par un individualisme forcené ne prédispose pas à saisir les voies de la transmission culturelle, ses soubassements lourds et ses lents cheminements. L'autorité ne vient plus d'une admiration pour le savoir prodigué, on le sait déjà. Mais remplacer le travail médiateur par l'impact médiatique, c'est même sacrifier le message. La réciprocité émetteur-récepteur fait l'accolade à la symétrie entre les opérateurs, composant un horizon rassurant vu du fonds de la classe. Le message qui leur est commun est celui du « message » lui-même. Le même l'emporte sur l'altérité et le rapport d'autorité dont notre enseignement a besoin car il oblige à un processus d'initiation...

Déclin de l'autorité

L'enseignement de l'histoire se cache parce que

Enseigner l'histoire dans un contexte de crise...

l'autorité politique se cache. En amont du bâti, cherchez l'institution. Elle se fait invisible. Au plus près de nous, si l'on peut dire, le chef d'établissement à son corps défendant se voit assiégé par des conseils d'ordre contemplatifs, comités, instances, d'où naissent des compromis médiocres ou des remises de peine. Le technocrate et le juge sont au final les deux figures de son déchu pouvoir politique. Cette rationalité actuelle le conduit à des arrangements locaux et transitoires, des compromis instables et révocables, des ajustements faillibles, des modifications de structure. Difficile de reconnaître le sujet institutionnel capable de choisir, convaincre, de décider seul, affronter si nécessaire. L'hypertrophie démocratique née de la révolution apprivoise les souverains en les privant des aspects les plus agressifs de leur souveraineté. Notre hiérarchie pédagogique n'est pas en reste. Elle n'est plus que la garante des visibilités consensuelles, et de la surcharge cognitive. Son discours est sans dédicace, le message est gommé. La dérive est proche. La rumeur peut avoir tout à coup des vertus scientifiques et des « courriers » en sous-main deviennent même critères de discernement...Copinage pour les uns et ostracisme pour les autres tiendraient presque lieu de seul pilotage pédagogique. La souveraineté est ici par contre savamment préservée...

Dans ces conditions, quelle réforme pourrait prendre des droits d'auteur sur ce qui se passe vraiment dans la classe ? La liberté pédagogique définit un cyberespace impénétrable. Aucune réforme ne franchit la porte. Alors que nous aurions tous à y gagner. Rousseau et Kant parlaient de « ruse de la souveraineté » en évoquant leur projet de République européenne. Une façon de changer de sens la souveraineté des Etats. Emprisonner l'Etat dans un cadre nouveau où sa souveraineté se dissout et qui lui permettrait d'exprimer sa puissance d'une autre manière. Traduit en langage Education nationale, toute réforme d'intérêt transversal (les TPE, le socle commun dernièrement), en estompant les repères de la dramaturgie unité de temps, de lieu et d'action qui doivent encore régir l'acte d'enseigner « forcerait » les professeurs à être plus libres. Sans conduire à volatiliser complètement la liberté propre de décision de son propre enseignement. On en est loin.

Il y a les situations d'apprentissages explicitement construites par l'enseignant, mais il y a surtout déconstruction par les élèves affairés à d'innombrables interactions avec leurs pairs – interactions qui leur sont imposées en partie par la forme scolaire. Les élèves opèrent une transgression de l'exercice proposé en y investissant d'autres enjeux. L'enseignant ne peut s'habituer à ces parasitages, métaphore d'une école dépassée par l'expérience de ses propres élèves. Elle se traduit par la violence latente entre eux et l'institution scolaire, incarnée par l'enseignant, puis par ses différents acteurs de leur vie en collectivité. C'est dans ces entreprises constantes de transgression de l'ordre scolaire que se trouve la crise de l'école. Notre mission de passeur ne fait plus partie de ce qui « va de soi ». Elle oblige à une perpétuelle négociation qui dit la grandeur de l'autorité au sens classique qu'elle suppose. Les élèves sont déjà en partie des citoyens, avec leurs identités et leurs revendications mais aussi leur besoin de reconnaissance et quelque part d'autorité. Ceux qui sont déjà entre les murs n'ont pas besoin d'un film pour leur rappeler.

L'autorité se perd. L'enseignement de l'histoire est le premier à en souffrir. Pour les raisons déjà évoquées. Mais aussi parce que le geste de célébrer, de se retourner sur ses pas, de rendre l'invisible envisageable a toujours été un acte d'autorité et de volonté. L'enseignement de l'histoire est solidaire d'un espace temps long. Connecter les âges oubliés et leurs successeurs prend du temps. Celui-ci, de plus en plus bref, mêlé à un idéal de rapidité rappelé chaque fois par la perte d'attention des élèves sujets aux emplois du temps démesurés font que toutes nos émissions souvent patiemment programmées et construites ne durent pas. Tout ce qui négocie aujourd'hui avec le temps devient saugrenu et contre-productif. Peu à peu, une génération s'ignorant héritière demande qu'on lui soustraie davantage de mémoire avec le consentement de ceux qui n'ont gardé de l'enseignement de l'histoire que le souvenir de dates à apprendre. Et puis advient un monde qui ne se sent plus en rien dans le prolongement de l'ancien. Ce saumâtre état des lieux n'appelle pas une complainte humaniste. On ne pourra jamais se décharger de notre dette généalogique uniquement sur des monuments ou des musées, abandonnant la mémoire à une appréciation individuelle et donc subjective. La continuité fait grise mine parce qu'elle est collectiviste et collégiale et ne se dissout pas dans nos sociétés de consommation privilégiant l'individu déjà propulsé par la sclérose de nos institutions. Elle se réaliserait mieux, l'ecclésiaste dont on ne doute pas de l'autorité



Le ministère de l'Éducation nationale est le ministère français chargé de l'enseignement scolaire. L'actuel ministre de l'Éducation nationale est Luc Chatel.

education.gouv.fr

Enseigner l'histoire dans un contexte de crise...

vous le dirait, dans les chaudes célébrations sous les voûtes, alors qu'on a de cesse de vouloir construire des établissements aériens et translucides. On attendait de la mémoire, voilà du monumental. L'intérieur se transforme en ruche d'abeilles dont la vie, on le sait, est réglée par une communication codée. Il faut enfin regarder de près les processus extrêmement ritualisés de la perpétuation des secrets de métier et des tours de main de charpentier pour comprendre que la démocratisation n'est pas non plus le meilleur contexte à la réflexion. Il n'est pas improbable qu'au final on ne transmette pas grand-chose dans nos enceintes, dès lors que notre enseignement général continuera de reposer quel que soit le public sur un principe connu : un adulte sait et transmet son savoir et son expérience à un élève qui ne sait rien et auquel on suppose un intérêt à priori pour le savoir de l'adulte.

Considérons plutôt que l'école a, une fois de plus, des difficultés à s'adapter à cette nouvelle donne. Non pas que les enseignants n'en aient pas pris acte, loin de là. Même si la qualification s'oppose encore souvent à la compétence. Mais ils ont besoin de disposer des moyens institutionnels – au sens courant – pour le faire. Le système scolaire ne s'est pas suffisamment adapté à ce nouveau public, n'a pas toujours su introduire des innovations pédagogiques, de nouvelles façons d'enseigner (ou alors on les a dédaignées) pour répondre au défi qui lui était lancé. Le collège unique par exemple s'est ainsi limité à être un prélude au lycée et son sacro-saint baccalauréat, alors qu'il reçoit un public, plus diversifié qu'auparavant dans ses attentes et ses ressources.

Ne désespérons-pas pour autant. L'allègement du poids de l'histoire peut cependant être assimilé à un soulagement. Le déni de transmission s'expose en bonne humeur et en amour du prochain. Le bio est un hommage profond au rattachement à la terre. Le repli sur le tangible et le visible, la frénésie de consommation portent à leur envers l'appétence antiquaire. La dictature du tout et tout de suite a son contrepoids du codé, de l'intransitif et du stable. Le marbre remonte par les flux. La circulation impérative et le transit généralisé suscitent des vides de centralité qui font appel d'air. L'enseignement de l'histoire aura droit à une seconde vie. La mutation en cours est celle de la modernité elle-même et elle n'a pas que des aspects négatifs, et ne sonne pas le glas de la vie sociale. Plutôt que de se laisser emporter par un sentiment de chute parce qu'on n'imagine pas d'autre avenir qu'un passé idéalisé, il nous faut essayer de maîtriser les effets de cette mutation en inventant des figures institutionnelles plus démocratiques, plus diversifiées et plus humaines. Les valeurs de la République n'ont de sens qu'auto-réalisées par les acteurs eux-mêmes. Les élèves arrivant à se déterminer que parce qu'ils sont coauteurs, par le langage qui sied à la délibération collective. Dans cette modalité d'apprentissage, l'intention de transmettre un savoir d'autrui cède alors la place à celle de formaliser des savoirs souvent à partir d'un travail de recherche et sur l'expérience des élèves eux-mêmes. De là naîtra une nouvelle définition de l'autorité. « Est-ce le châtiment, cette fois, Dieu sévère ? Alors, parmi les cris, les rumeurs, le canon, il entendit la voix qui lui répondait : « non ! » (Victor Hugo, Les châtiments).

***

Projet de recherche La pensée historique dans les écoles canadiennes, Dr. Peter Seixas, Université de la Colombie-Britannique (UBC)

Ce projet de recherche examine l'enseignement de la pensée historique dans le contexte des classes canadiennes, ainsi que la compréhension qu'ont les élèves de la pensée historique. Les résultats de cette étude aideront les éducateurs/enseignants à développer des stratégies dans le but d'améliorer l'enseignement de l'histoire. La recherche consiste à remplir un questionnaire qui prendra environ 30 minutes. Si vous désirez de plus amples renseignements sur l'étude, vous pouvez soit communiquer avec le Dr. Peter Seixas au (604) 822-5277, ou encore avec Mme Ulrike Spitzer, ulrike.spitzer@ubc.ca

www.cshc.ubc.ca ou www.histori.ca/benchmarks/ ?language=FR

5e Voyage d'étude annuel des champs de bataille canadiens, 19 au 31 juillet 2010

Les voyages d'études des champs de bataille canadiens 2010 de l'Institut Historica-Dominion visent à faire découvrir aux enseignants les principaux champs de bataille et mémoriaux canadiens de France et de Belgique. Depuis le grand pèlerinage de Vimy en 1936 jusqu'aux récentes commémorations du Jour J et du Jour de la Victoire en Europe, ces lieux de mémoire forment un important chapitre de notre histoire nationale et continuent d'attirer de nombreux Canadiens.

www.historica-dominion.ca

COMPTE-RENDU : SAM WINEBURG, *HISTORICAL THINKING AND OTHER UNNATURAL ACTS: CHARTING THE FUTURE OF TEACHING THE PAST*

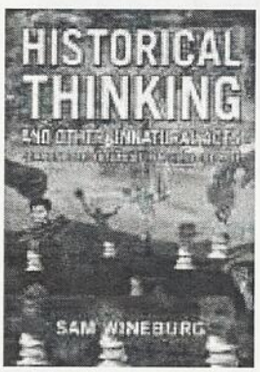
ALEXANDRE LANOIX, M.A. HISTOIRE

DOCTORANT EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

CET OUVRAGE EST UN RECUEIL D'ARTICLES ÉCRITS PAR WINEBURG ET CERTAINS DE SES COLLABORATEURS. ON N'Y TROUVE DONC PAS BEAUCOUP D'ÉLÉMENTS CONCEPTUELS DÉVELOPPÉS EN DÉTAILS PUISQUE LES TEXTES SONT ASSEZ COURTS. CEPENDANT, WINEBURG Y LIVRE CHAQUE FOIS DES OBSERVATIONS SUR DES ÉLÉMENTS PRÉCIS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. À DÉFAUT D'ÊTRE UN TEXTE CONTINU, LE LIVRE DE WINEBURG A COMME FIL CONDUCTEUR, TOUT COMME LE RESTE DE SON ŒUVRE, DE S'ATTARDER À CE QUE LES GENS CONNAISSENT DE L'HISTOIRE ET COMMENT ILS COMPRENNENT LE PASSÉ. WINEBURG RÉITÈRE D'AILLEURS UNE IDÉE DIRECTRICE DE SES RECHERCHES: IL NE FAUT PAS SUPPOSER QUE LES ÉLÈVES NE CONNAISSENT RIEN À L'HISTOIRE PARCE QU'ILS RÉUSSISSENT MAL AUX EXAMENS STANDARDISÉS QU'ON LEUR FAIT PASSER (P. VIII).

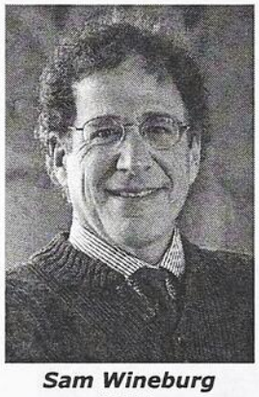
Dans le premier chapitre, Wineburg rend compte d'un atelier qu'il a animé avec des enseignants. Il affirme au départ que la pensée historique (historical thinking) n'est pas quelque chose qui vient naturellement et qu'on doit le développer (p. 7). Notre réflexe serait plutôt de voir le passé à travers un regard fondé sur le présent, en contextualisant mal ou peu les événements (p. 19). Wineburg affirme que la contextualisation n'est pas comme l'assemblage des pièces d'un casse-tête, c'est une tâche complexe qui demande du travail et surtout des remises en question (p. 21). En travaillant avec des enseignants sur des extraits d'un manuel scolaire, il a constaté qu'après avoir critiqué, remis en question et réécrit une partie du texte, les enseignants reproduisaient presque exactement les mécanismes des manuels traditionnels, c'est-à-dire qu'ils ne citaient pas leurs sources, que l'historien n'était pas présent dans le texte et qu'ils écrivaient à la troisième personne dans un style « narrateur omniprésent et omniscient » (p. 16-17). Selon Wineburg, ce qui est à la base de la pensée historique est une humilité devant l'ampleur de la tâche qu'est celle d'appréhender le passé et un doute perpétuel face à notre capacité à accomplir cette tâche qui nous pousse à nous dépasser (p. 24).

Le deuxième chapitre fait un peu l'histoire de la recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire. Wineburg note que des chercheurs se sont intéressés à cette question dès le début du XX^{e} siècle. Thorndike, par exemple, suggérait d'enseigner l'histoire en ordre chronologique inverse afin d'éviter les pièges d'un modèle cause/conséquence trop simple (p. 30). Aux États-Unis, la recherche s'est surtout intéressée à l'enseignement de connaissances factuelles jusqu'aux années 1970 (p. 30-37). Par contre, les britanniques ont mené des recherches en utilisant un modèle piagétien dès les années 1950. Ils se questionnaient sur la possibilité pour les élèves d'atteindre le stade de la pensée opératoire formelle, jugée primordiale en histoire (p. 37-40). Ces recherches ont généralement montré que très peu d'élèves atteignaient ce stade. Dans les années 1970, des recherches menées dans une optique piagétienne ont démontré que certains élèves pouvaient atteindre un niveau assez sophistiqué de compréhension de la discipline historique (p. 42). Puis, la « révolution cognitive » a amené beaucoup de recherches dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et plusieurs de ces recherches ont montré qu'il était possible de produire du matériel pédagogique et d'adapter l'enseignement pour favoriser le développement de la pensée historique (p. 46-47). Wineburg termine ce chapitre en affirmant que la conception de la pensée historique qui est utilisée dans les recherches doit aller bien au-delà de la simple localisation d'information dans un texte (p. 51).



Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past, *Sam Wineburg, Philadelphie, Temple University Press, 2001, 255 p.*

Compte-rendu: Sam Wineburg...



Sam Wineburg
news-service.stanford.edu

Le troisième et le quatrième chapitre s'attardent à comprendre l'application de méthodes de recherche et d'analyse propres à l'histoire. Wineburg rapporte d'abord les résultats d'une étude dans laquelle il comparait la façon de lire des textes historiques chez des élèves et des enseignants. Dans la majorité des cas, les enseignants ont mieux fait que les élèves, pas parce qu'ils avaient davantage de connaissances historiques, mais parce qu'ils savaient mieux lire, extraire l'information et contextualiser. (p. 76). Wineburg suppose que la faiblesse des élèves à ce chapitre provient du fait que ces habiletés sont peu développées dans l'enseignement en général et dans les manuels scolaires en particulier (p. 77). Wineburg rend ensuite compte d'une étude dans laquelle il a fait lire des textes sur Abraham Lincoln à des enseignants provenant de différents milieux. En bout de ligne, il ne réussit pas à établir un lien concret entre la formation académique et la capacité à contextualiser l'information (p. 109). Il note cependant que « historical thinking [...] is essential in teaching people how to understand others different from themselves » (p. 110).

Le cinquième chapitre expose les résultats d'une étude menée auprès d'élèves afin de comprendre comment ils se représentaient le passé. Les élèves devaient produire des illustrations représentant certains événements de l'histoire (p. 116-117). En se penchant sur le sexe des personnages des illustrations, les chercheurs ont constaté que les garçons dessinaient des hommes dans 76% des cas (p. 129), alors que les filles dessinaient des femmes dans 23% des cas (p. 128). Les chercheurs s'attendaient à une association beaucoup plus prononcée des filles aux femmes de l'histoire. Ce résultat a mené les chercheurs à des réflexions sur la présence des femmes et des autres groupes marginalisés dans les représentations de l'histoire. Selon eux, les femmes, qui ont longtemps été absentes de l'histoire, sont aujourd'hui ajoutées comme une annexe à l'histoire des hommes (p. 130). Encore aujourd'hui, les représentations de l'histoire, dans les manuels scolaires, mais encore plus dans les productions d'Hollywood, reposent largement sur les grands hommes, la politique et l'économie (p. 130). Wineburg affirme en conclusion qu'il n'est pas suffisant d'exposer les élèves à des représentations de l'histoire prémâchées. Pour réellement en saisir la complexité et la diversité, ils doivent eux-mêmes expérimenter la production de l'histoire (p. 131).

Les sixième et septième chapitres se penchent sur l'enseignement et les façons de faire des professeurs. Le chapitre six rend compte d'une étude menée auprès de quatre enseignants des sciences sociales (social studies) et de leur conception respective de l'histoire (p. 141). Wineburg souligne d'abord que ces enseignants ont des bagages académiques assez différents et que ce bagage influence grandement leur perception des liens de causalité (p. 145-146). Les enseignants qui avaient une formation en histoire ne connaissaient pas toute la matière, mais étaient habiles à chercher l'information manquante (p. 150-151). Ceux qui n'avaient pas de formation en histoire étaient davantage dépendants des manuels et avaient tendance à simplement aligner les faits, sans véritable analyse (p. 152). De cette étude, Wineburg retient que la connaissance de la structure de la discipline est fort importante dans l'enseignement de cette discipline (p. 152). Le chapitre sept se penche sur quelques cas intéressants d'enseignement de l'histoire particulièrement efficaces et dynamiques. Wineburg explique son choix de faire fréquemment des études de cas par le fait que la plupart des études à grande échelle montrent que l'enseignement de l'histoire est plutôt traditionnel et ne favorise pas le développement de la pensée historique (p. 155-156). En faisant des études de cas, il désire voir aussi ce qui se fait de bon. Les deux cas étudiés présentent des enseignants qui utilisent des stratégies complètement différentes, une étant très effacée dans la classe, l'autre étant très présent. Wineburg note deux ressemblances entre ces deux cas: 1- les deux enseignants ont une très bonne connaissance de la discipline historique et utilisent une variété de moyens pour créer des ponts entre cette connaissance et l'apprentissage des élèves, 2- les élèves étaient très motivés par les stratégies employées et continuaient à parler d'histoire, même après la fin des cours (p. 168-170).

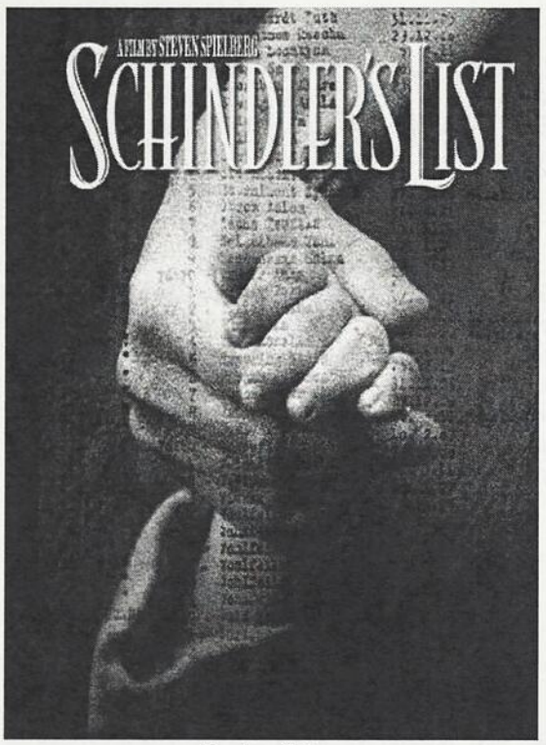
Le dernier chapitre rend compte d'une entrevue réalisée avec une famille dans le cadre d'une étude sur l'apprentissage de l'histoire. Wineburg a retenu cette entrevue parce qu'elle est révélatrice d'un phénomène plus large à l'œuvre dans la société. L'entrevue traite de la place que l'histoire occupe dans la famille, principalement l'histoire des années 1960 et de la guerre du Vietnam. Au fil de la conversation, qui touche principalement le lien émotif qui lie cette famille à l'histoire, on découvre que le fils tire une grande partie de sa compréhension de

l'histoire d'œuvres de fiction, comme les films *Schindler's List* ou *Forrest Gump* (p. 238-240). *Forrest Gump* est devenu particulièrement important pour cette famille et en vient à se substituer aux visites dans les musées ou aux lieux de mémoire comme les monuments (p. 241). Le fils, en particulier, se rappelle certains moments du films et les assimile à l'histoire elle-même (p. 241). En ce sens, cette œuvre de fiction, tout comme l'enseignement dispensé à l'école et l'information véhiculée dans les médias, contribue à nourrir sa représentation de l'histoire. Ce phénomène souligne l'importance de la culture populaire et de la mémoire collective dans la compréhension de l'histoire. On tient souvent pour acquis certains épisodes de l'histoire qui ont été repris par les médias ou dans les films, mais qui sont marginaux en bout de ligne (p. 242). Par exemple, on a souvent l'impression qu'il n'y avait que de l'opposition à la guerre du Vietnam aux États-Unis alors qu'il existe plusieurs cas de manifestations en faveur de la guerre. Ainsi, la mémoire collective structure et filtre la connaissance et l'apprentissage de l'histoire, occultant ou mettant en évidence certains événements (p. 248). L'enseignement ne peut à lui seul modeler la mémoire collective.

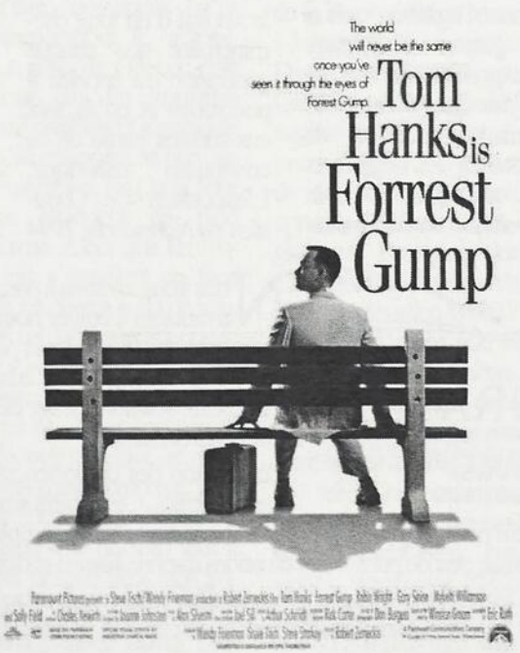
Commentaire

Comme le livre de Wineburg est composé de plusieurs textes assez courts, il ne propose pas de théorie élaborée sur l'analyse de l'enseignement de l'histoire. Il propose cependant plusieurs pistes intéressantes qui méritent d'être explorées, comme l'influence de l'enseignement de l'histoire sur la mémoire collective et l'identité et les mécanismes d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent contribuer à développer la pensée historique. Le principal élément qui ressort du livre de Wineburg est plutôt l'importance de varier l'échelle des observations. Ce dernier accorde beaucoup d'attention à des problèmes ou des cas spécifiques parce qu'il prétend qu'on s'attarde le plus souvent à trouver ce qui cloche dans l'enseignement de l'histoire. En s'attardant à des cas où un enseignement innovateur obtient des résultats intéressants, on peut aussi contribuer à diffuser des exemples à suivre et ainsi contribuer à l'amélioration générale de l'enseignement de l'histoire.

***



schindlerslist.com



smartideamarketing.com

LE WEBÉDUCATIF

GÉRALD VARICHON, FRÉDÉRIC BARRY ET DENIS LAPOINTE

WEBÉDUCATIF OFFRE TROIS EXPOSITIONS VIRTUELLES COUVRANT TROIS PÉRIODES DE NOTRE HISTOIRE PRÉVUES DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, TEL QUE DÉFINI PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC, DANS LE DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.

La traite des fourrures marque non seulement les relations politiques et commerciales entre les Autochtones et les Français, mais aussi entre les sociétés autochtones elles-mêmes. Ces nouveaux rapports laissent leur empreinte et affectent la culture et les conditions de vie des uns et des autres. L'exposition *Champlain 1609*, permet aux étudiants de découvrir le commerce des fourrures et ses conséquences. 21 objets témoins de cette époque, issus de nombreux musées, sont présentés en 3D. Vous pourrez visiter l'intérieur d'une maison longue amérindienne avec une vue panoramique de 360 degrés.

En 1774, l'Acte de Québec est promulgué par George III. Par cette loi, le gouvernement britannique fait d'importantes concessions aux Canadiens sur le plan territorial, judiciaire, religieux et politique. L'Acte de Québec vise notamment à éviter ainsi que les Canadiens ne se rallient à la cause des Treize colonies, là où la tension monte, l'agitation croît et la guerre se prépare. L'exposition *La bataille du fort Saint Jean 1775*, permet aux élèves de découvrir les origines et les conséquences de la révolution américaine sur la province du Québec. 12 objets témoins de cette époque, issus de nombreux musées, sont présentés en 3D. Vous pourrez manipuler ces objets sans y toucher.



Lors de l'étude des réalités sociales inscrites au programme, les élèves sont amenés à comprendre que la démocratie est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre et qu'ils font eux-mêmes partie de ce continuum historique. L'exposition *Un Canadien en Normandie 1944* permet aux élèves de comprendre l'importance de défendre la démocratie, tel que spécifié par le ministère de l'Éducation. 22 objets témoins de cette époque, issue de nombreux musées, sont présentés en 3 D, dont l'intérieur d'un char d'assaut de la Deuxième Guerre mondiale avec une vue panoramique de 360 degrés.

Une évaluation formative est disponible pour chaque exposition du service éducatif.

WebEducatif est un service en ligne qui permet à un élève qui a visité les expositions de faire état de son savoir dans diverses matières, sur divers objectifs des programmes d'études et plus particulièrement en histoire. Il voit les objectifs atteints et non atteints de son contenu. Cette forme d'évaluation formative devient un jeu pour les élèves.

Pour l'enseignant, c'est un système de gestion des cheminements particuliers d'apprentissage de ses élèves (il voit même le nombre d'essais fait par chacun pour atteindre chaque objectif). C'est aussi un générateur de banques d'items d'évaluation pour créer des tests constamment modifiables dans les objectifs, les questions, les prescriptions, le nombre de questions à poser, le seuil de réussite et divers autres paramètres d'un test. Veuillez nous contacter pour recevoir votre identifiant ainsi que votre mot de passe.

Gérald Varichon, responsable du service éducatif, au (450) 248-2257, Varichon7777@hotmail.com

Frédéric Barry, développeur web, au (514) 704-3733.

fredericbarry.com

Denis Lapointe, infographiste, au (450) 349-2667

***

ÉDITIONS GRAHEL

1006, Ovila-Forget, Deux-Montagnes (Québec), J7R 6Z1
514-835-2706/ 514-374-0552
WWW.EDITIONSGRAHEL.COM

Nous vous invitons à parcourir nos différentes collections afin de découvrir tous les avantages à utiliser notre matériel. Pourquoi ne pas avoir un matériel qui répond vraiment à vos exigences et par le fait même à celles du renouveau pédagogique ? C'est grâce à la complicité des enseignants utilisateurs que notre matériel évolue constamment. Une solution idéale, clé en main, voilà notre devise ! Rien à préparer ! Aucun examen à construire !

L'évaluation des compétences disciplinaires et transversales est facilitée par de nombreuses grilles. Ces cahiers aux contenus riches en activités sont accompagnés de guides qui contiennent une kyrielle d'outils pédagogiques : des diaporamas, des activités complémentaires, des synthèses, des corrigés, des fiches méthodologiques… Notre mandat premier, c'est de publier des situations d'apprentissage et d'évaluation qui sont signifiantes pour l'apprenant.

Nous sommes présentement à la recherche d'enseignant (es), de différentes matières qui souhaitent produire et publier leurs situations d'apprentissage. De plus, veuillez noter qu'il est maintenant possible pour une institution scolaire d'obtenir des licences numériques qui seront accordées annuellement !

Par Claude Gravel et Didier Helliet.

LE DRAME DE LA CONQUÊTE

ÉRIC BÉDARD, HISTORIEN, PROFESSEUR

TÉLÉ-UNIVERSITÉ (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL)

C'EST PAR UN CURIEUX CONCOURS DE CIRCONSTANCES QUE J'EN SUIS VENU À ÉCRIRE UNE SÉRIE DE CHRONIQUES SUR LA CONQUÊTE ANGLAISE DANS LE *JOURNAL DE QUÉBEC* DURANT L'ÉTÉ 2009. BIEN QUE MES DERNIERS TRAVAUX PORTENT SUR L'HISTOIRE POLITIQUE DES IDÉES ET SUR LE 19E SIÈCLE[1], J'AI TOUT DE MÊME ACCEPTÉ DE ME LANCER ET DE LIRE LES OUVRAGES LES PLUS RÉCENTS SUR LA GUERRE DE SEPT ANS, LE SIÈGE DE QUÉBEC ET LA CÉLÈBRE BATAILLE DES PLAINES D'ABRAHAM. NON SANS PLAISIR, JE ME SUIS PLONGÉ DANS LES SOURCES DE CETTE FASCINANTE ÉPOQUE (JOURNAUX DE MONTCALM ET DE LÉVIS, CORRESPONDANCE, ETC.), FACILEMENT ACCESSIBLES SUR LE SITE DE LA GRANDE BIBLIOTHÈQUE DU QUÉBEC. AUSSI, JE N'AVAIS PAS LE SENTIMENT DE PRENDRE LA PLACE DE QUICONQUE PUISQUE NOS UNIVERSITÉS N'ONT FORMÉ AUCUN SPÉCIALISTE DE CE GRAND MOMENT DE NOTRE HISTOIRE DEPUIS GUY FRÉGAULT...

Malgré de bons enseignants au secondaire et au collégial, malgré l'obtention d'un doctorat en histoire, je me suis rapidement rendu compte que j'ignorais à peu près tout de ces événements. Bien sûr, comme tout bon étudiant en histoire, j'étais au fait des querelles d'écoles ; je connaissais assez bien les diverses interprétations de la Conquête qui avaient opposé nos grands historiens des années cinquante et soixante ; j'avais même un parti pris favorable pour l'école de Montréal. Je savais ce qu'il fallait penser de la Conquête mais je n'avais pas une idée claire de ce qui s'était véritablement passé. Si je fais candidement cet aveu, c'est que je suis convaincu que je ne suis pas le seul dans cette situation – j'ose donc à peine imaginer ce qu'il en est de mes compatriotes. Les réactions enthousiastes à mes chroniques hebdomadaires m'ont convaincu qu'un certain public québécois est demandeur, que d'une certaine façon je venais combler un vide.

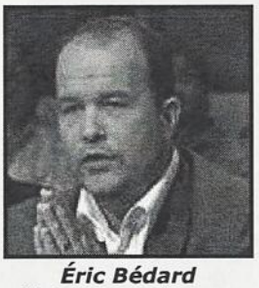
À bien des égards, notre discipline est devenue un sous-produit des sciences sociales, et plus récemment, des études littéraires. L'histoire sociale devenue culturelle, toujours hégémonique dans nos départements, continue de bouder les grands événements politico-nationaux et leurs acteurs. Castrée par la théorie et le jargon, cette histoire ignore une donnée fondamentale de l'action humaine : la contingence. En effet, et c'est là une conviction inébranlable chez moi, *rien n'est écrit d'avance*. L'histoire est faite de décisions, de hasards et de malentendus, ce qui fait d'ailleurs tout son humanité. Ignorer la contingence, décrire les événements comme s'ils devaient arriver, c'est se priver d'un atout fondamental de notre discipline, pourtant légué par les grands maîtres : le récit. La matière du passé est riche ; elle regorge de rebondissements et de nœuds dramatiques. Tout est là, prêt à être *raconté*. De vastes continents de notre passé attendent toujours leurs historiens.

Le siège de Québec et la bataille des plaines d'Abraham font parti de ces territoires inexplorés par nos historiens de profession. Lorsque les Anglais remontent le fleuve en avril 1759, ils sont loin d'être convaincus qu'ils remporteront la victoire. La prise de Québec était pour eux un immense défi militaire et logistique. S'ils anticipent le pire, les Français et les Canadiens les attendent de pied ferme. Alors que les Anglais s'installent en face de Québec à la fin de juin, ils ne débarqueront que le 13 septembre. Il s'en est donc fallu de peu pour que Wolfe et son armée déclarent forfait et s'en retournent chez eux. Voilà une histoire étonnante, un drame humain tout à fait unique dans nos annales.

Je renvoie le lecteur intéressé par mon récit des événements au site : www.teluq.uqam.ca/ebedard. On y trouvera mes dix-neuf chroniques du *Journal de Québec* parues du 14 juin au 4 octobre 2009. Dans le texte qui va suivre, je me concentrerai sur trois questions qui me semblent importantes.

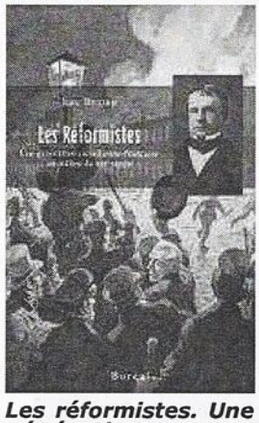
La France nous a-t-elle abandonnée ?

Cette thèse de l'abandon de la France, elle remonte à James Wolfe lui-même. Dans son adresse aux Canadiens, le général anglais invitait nos ancêtres à demeurer à l'écart de ce conflit qui devait opposer la France à l'Angleterre. Pourquoi les Canadiens devaient-ils rester neutres selon Wolfe ? Précisément parce que la France les avaient abandonnés, parce que cette mère-patrie ingrate les avait laissés tomber. Dans de telles circonstances, toutes formes de résistances n'étaient-elles pas vaines, suicidaires ? Ce même argument reviendra 80 ans plus tard sous la plume de Lord Dur-



Éric Bédard
Historien, professeur
Télé-Université (UQAM)
www.teluq.uqam.ca/ebedard

Le drame de la Conquête



Les réformistes. Une génération canadienne-française au milieu du XIX^e siècle (2009), *Éric Bédard, chez Boréal*

ham pour justifier cette fois-ci l'assimilation des Canadiens français. Cette thèse de l'abandon sera relayée au 19e siècle par l'historiographie nationale naissante. Dans son *Histoire du Canada*, François-Xavier Garneau décrit Louis XV comme un roi décadent et maudit ou Madame de Pompadour, l'ancienne maîtresse du monarque, qui aurait eu la main haute sur la politique étrangère de la France au milieu du 18e siècle.

Qu'en est-il vraiment ? Peut-on parler d'abandon ? Ces questions méritent une réponse nuancée. Certes, la Nouvelle-France était une immense colonie, très peu peuplée (à peine la population de Drummondville !). Ce colosse aux pieds d'argile coûtait cher à la Métropole et rapportait beaucoup moins que les petites colonies antillaises. On ne s'étonnera donc guère que certains aient recommandé la cession du Canada à l'Angleterre[2]. Cela étant dit, tout au long des années 1750, la France déploie d'importants moyens pour protéger la Nouvelle-France. Une série de forts sont construits autour des Grands Lacs et dans la vallée de l'Ohio pour protéger les positions françaises. Dès qu'éclate la guerre de Sept ans en 1756, la France, qui doit pourtant affronter la puissante armée prussienne sur le Vieux Continent, dépêche 6 000 soldats de son armée régulière, un énorme contingent pour l'époque. Elle mandate également un militaire d'expérience, le général Montcalm, pour défendre sa colonie du Nouveau Monde. Les victoires de 1757 (William Henry) et de 1758 (Carillon) montrent que l'homme avait rapidement su s'adapter aux circonstances particulières d'une guerre en Amérique, laquelle l'obligeait de composer avec des miliciens canadiens et des autochtones.

Si les choses en étaient restées là, la France aurait probablement conservé ses positions en Amérique du Nord. Mais voilà : l'Angleterre n'avait pas dit son dernier mot. Selon toute vraisemblance, le point tournant se produit en décembre 1757 lorsqu'un nouveau gouvernement prend place à Londres. À sa tête, on retrouve William Pitt, un homme politique audacieux qui change complètement la stratégie de son pays. Il décide en effet de laisser l'Europe aux alliés prussiens et de concentrer sa marine et son armée en Amérique du Nord. Son objectif ? Attaquer la France là où elle est le plus faible, peut-être même créer un deuxième front. Avec le recul, on a l'impression qu'une telle stratégie allait de soi, qu'elle s'imposait même. Et bien non : c'était un pari extrêmement risqué qui fut immédiatement critiqué par les adversaires de Pitt. Risqué mais surtout coûteux. Une fois la guerre terminée, les Américains refuseront d'ailleurs de payer la note, avec les conséquences que l'on connaît. La nouvelle stratégie anglaise donne rapidement des fruits. En 1758, l'armée du général Jeffrey Amherst prend la ville-forteresse de Louisbourg. James Wolfe, jeune officier de 31 ans, s'y fait remarquer.

L'état-major français posté en Amérique prend acte de la nouvelle stratégie et demande des renforts. Durant l'hiver 1758-1759, Montcalm mandate son aide de camp, le jeune Louis-Antoine de Bougainville, d'aller convaincre Versailles. Au moment de prendre une décision, le gouvernement français a d'autres projets que de protéger la Nouvelle-France, notamment celui de procéder à un débarquement en Angleterre, une entreprise pour le moins téméraire et sans lendemains. Tout au plus, le gouvernement de Louis XV consent-il à envoyer plusieurs bateaux chargés de vivres mais pas de soldats, une décision discutable mais compréhensible dans les circonstances.

Nos ancêtres se sont-ils mobilisés contre l'envahisseur ?

Lorsque je me suis lancé dans mes lectures, j'étais bien curieux de savoir comment les Canadiens avaient réagi à cette invasion étrangère. À ma grande honte, je dois admettre que ma connaissance du sujet s'est longtemps résumée à une réplique passionnée de Maurice Duplessis à Adélard Godbout dans le quatrième épisode de la célèbre série *Duplessis* écrite par Denys Arcand : « Achale-moi pas avec ça la bataille des plaines d'Abraham, hurlait un Jean Lapointe alité, incarnant l'ancien chef de l'Union nationale, ça a même pas duré une demi-heure. C'étaient des régiments français qui se battaient là. Il y avait quelques Canadiens mais c'était une minorité. Nos habitants étaient chez eux tranquilles en train de faire leurs foins. On a jamais été en guerre contre personne, Adélard[3] ». J'en appris un peu plus en lisant François-Xavier Garneau pour mes travaux sur le 19e siècle. Notre premier historien national dépeint les miliciens canadiens comme de vaillants guerriers, probablement plus aguerris que les soldats français qui connaissaient mal le terrain.

Qu'ai-je découvert lors de mes lectures ? D'une part que nos ancêtres n'avaient pas l'habitude des armes (plusieurs n'en possédaient pas d'ailleurs), qu'ils n'étaient pas suffisamment entraînés et, surtout, que les longues campagnes militaires indisposaient bon

nombre de miliciens. C'est du moins ce que montre, de façon assez convaincante, le grand livre posthume de Louise Dechêne. Cela étant, une chose ressort clairement des sources autant que des ouvrages consacrés au siège de Québec, c'est la très forte mobilisation des Canadiens durant l'été 1759. Entre 10 000 et 15 000 hommes se mobilisent pour défendre leur terre, ce qui est énorme pour une population d'environ 65 000 habitants. Des enfants et des vieillards, à qui on refuse l'enrôlement sous les drapeaux, ne se privent pas de lancer des projectiles lorsque des soldats anglais s'approchent trop près des berges. S'ils ne sont peut-être pas des soldats aguerris, les miliciens canadiens se battent et font preuve de courage. Le chevalier de Lévis, le numéro deux de l'armée française en Amérique, salue leur ardeur au combat après que ses troupes eurent repoussées les Anglais à Montmorency, le 31 juillet 1759. Lors des escarmouches qui précèdent le débarquement du 13 septembre, des sources indiquent que les Canadiens, miliciens et civils, hommes et femmes, ne s'en laissent pas imposer, que plusieurs résistent. Y eut-il des désertions parmi les miliciens Canadiens ? Bien sûr, surtout à partir de la fin d'août. Il faut dire à leur décharge qu'à ce stade du siège, plusieurs, dont le gouverneur Vaudreuil lui-même, commençaient à croire que Wolfe, paralysé par la maladie pendant une dizaine de jours, n'attaquerait pas Québec. Cette rumeur en poussa un certain nombre à retourner à leurs champs.

Comment expliquer l'ampleur de cette mobilisation ? Les historiens ne s'entendent pas. La peur a certainement joué un grand rôle. Un petit nombre d'Acadiens ayant échappé à la déportation vont trouver refuge dans la vallée du Saint-Laurent. Il y a fort à parier que leurs récits de cette opération de « nettoyage ethnique »[5] a dû semer la panique. Avec son mandement du 17 février 1759, l'Église en rajoute : « l'ennemi fait des préparatifs immenses, pouvait-on lire. Tout semble nous manquer à la fois et jamais la colonie ne s'est trouvée dans un état si critique et si dangereux ». À cette peur des Anglais alimentée par l'Église, sur laquelle insiste beaucoup Louise Dechêne, s'ajoute une autre explication avancée de façon implicite par les historiens de sensibilité nationaliste. Un historien comme Guy Frégault par exemple laisse voir un peuple uni par une sorte de protonationalisme. Les Canadiens n'auraient pas seulement défendu leur terre et leurs biens mais aussi leur Pays. En 1759, ceux-ci n'étaient plus des Français; ils partageaient donc une sorte d'attachement pour ce coin de l'univers qui les avait vus grandir. Les historiens matérialistes, soucieux de voir *démontrer* cet attachement, frappent généralement le sentiment national d'un lourd soupçon. S'il semble clair que d'autres facteurs que le patriotisme permettent d'expliquer cette mobilisation, rien ne permet encore d'exclure cette dimension fondamentale de l'agir humain.

Wolfe voulait-il en finir avec les Canadiens ?

Les guerres révèlent souvent la part la plus ombrageuse de la nature humaine, quel que soit les nations ou les époques. Le Bien et le Mal n'appartiennent jamais à un seul camp. Les Canadiens et leurs alliés autochtones ont commis des atrocités durant les jours qui vont suivre la prise du fort William-Henry en 1757. Révoltés par ces massacres, des Américains vont créer des corps de milices : les Rangers. Animés d'un sentiment de vengeance, ces miliciens américains n'auront pas froid aux yeux. Leurs nombreux raids sur la Côte-du-Sud et dans Charlevoix marqueront les esprits. C'est que plusieurs de ces hommes feront partie de l'expédition de 1759, ce qui explique en partie l'attitude vindicative de James Wolfe à l'égard des ancêtres Canadiens.

Pour ce militaire de carrière, qui nourrissait de grandes ambitions, l'expédition de Québec était un défi de taille. À 32 ans, il commandait pour la première fois une armée qui, si l'on inclue tout le personnel de soutien, comprenait presque 40 000 personnes. Wolfe avait du tempérament et se faisait une très haute idée de sa mission et de son personnage. Plus jeune que les trois brigadiers de son état-major (Monckton, Murray et Saunders), il ne s'en laissait pas imposer. Il était même en proie à des excès de colère lorsqu'on osait discuter ses ordres. Le 6 mars 1759, il écrit à Jeffrey Amherst, censé le rejoindre à Québec au cours de l'été :

Si, pour cause d'un accident dans le fleuve, de la résistance de l'ennemi, de maladies ou de tueries dans l'armée, nous jugions peu probablement que Québec tombe entre nos mains (…), je propose que nos canons mettent le feu à la ville, qu'ils détruisent les récoltes, les maisons et le bétail, tant en haut qu'en bas, et je propose d'expédier en Europe le plus grand nombre possible de Canadiens en ne laissant derrière moi que *famine et désolation*[6].

Comme le montre bien cette lettre, l'expédition de Québec n'avait rien d'une balade touristique,



Louis-Joseph de Montcalm
XIX^e siècle, artiste inconnu
Bibliothèque et Archives Canada
1991-209-1, C-27665
civilisations.ca



James Wolfe
Joseph Highmore
Bibliothèque et Archives Canada
1995-134-1, C-003916
civilisations.ca

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le drame de la Conquête



Maurice Séguin

Natif de Horse Creek, en Saskatchewan, ses parents, originaires de Rigaud, décident de revenir s'installer au Québec. En 1934, il entreprend un cours classique au Collège Saint-Ignace, puis à Jean-de-Brébeuf, où il obtient un baccalauréat en arts en 1942. Il reçoit par la suite un diplôme en lettres de l'Université de Montréal en 1944, puis un doctorat ès lettre en 1947. En 1948, Guy Frégault l'engage comme chargé de cours au département d'histoire de l'Université de Montréal. Il obtient son agrégation en 1950. Le 1er juin 1959, il devient titulaire de la chaire Lionel-Groulx et reçoit la même année sa titularisation au département d'histoire. Ce maître à penser de l'école néo-nationaliste est l'auteur de l'ouvrage «Les normes», dans lequel il présente sa conception de l'histoire des «deux Canada». Il est nommé professeur émérite peu de temps avant sa retraite et son décès qui surviennent en 1984.

bilan.usherbrooke.ca

et James Wolfe n'avait nullement l'intention de festoyer avec Montcalm. Le général anglais était déterminé à prendre Québec et à assujettir tout un peuple.

Son plan original était de débarquer ses troupes sur les plages de Beauport et de prendre Québec par l'est, comme l'avait fait l'amiral Phips en 1690. Mais Montcalm anticipe la manœuvre et fait construire des redoutes. Résultat : le siège de Québec sera beaucoup plus long que prévu. Installés à la Pointe Lévy, les Anglais commencent à bombarder Québec durant la nuit du 12 juillet. D'un strict point de vue militaire, ces opérations nocturnes n'ont pas de sens puisque les soldats français sont postés à Beauport. Selon l'historien canadien-anglais Charles Stacey, Wolfe adopte alors une véritable « politique de terreur » qui, en cherchant à créer un effet psychologique chez les populations civiles, annonce les grands raids aériens du 20e siècle[7]. Ces bombardements nocturnes font d'immenses ravages. Du 12 juillet au 2 septembre, les Anglais auraient lancé 13 089 boulets de fer (de 24 à 32 livres), 4 418 obus (de 10 à 13 pouces de diamètre) et 376 bombes incendiaires (les fameuses « carcasses »). Plus de 530 maisons sont brûlées et il ne reste plus de la vieille cathédrale que la charpente. Ces ravages n'émeuvent pas seulement les habitants de Québec. Le 2 septembre, un volontaire anglais écrit à un proche :

Par trois fois j'ai vu Québec tout enveloppée de flammes sous l'effet des bombes et des carcasses, sans parler des nombreux incendies de moindre importance. La basse-ville est une scène de destruction totale, et la situation de la haute-ville est à peine meilleure – tristes conséquences de la guerre, qui n'épargne rien, même de ce qui est sacré, et qui a réduit en cendres une cathédrale dont aurait pu s'enorgueillir la plus fière des villes d'Europe[8].

Pendant très longtemps, James Wolfe a été dépeint comme un véritable génie militaire. Il incarnait le preux chevalier qui, au sacrifice de sa vie, avait remporté une bataille décisive contre un ennemi héréditaire à un moment clef de l'histoire de la Grande-Bretagne. Le héros est cependant tombé de son piédestal lorsque des historiens anglo-saxons spécialisés dans les questions militaires ont cherché à comprendre son plan d'attaque. C'est que Wolfe semble avoir beaucoup hésité durant l'été 1759. Le siège de Québec connaît en effet deux phases. Jusqu'au 31 juillet, Wolfe souhaite attaquer les Français à partir du flanc est. Après sa convalescence du début d'août, il se laisse convaincre de débarquer à l'ouest de la capitale, d'où les escarmouches à Neuville et à Deschambault. Au début septembre, son état-major élabore un plan de débarquement à Saint-Augustin. Après avoir donné son aval, Wolfe change d'avis et fixe son choix sur l'Anse-au-Foulon autour du 10 septembre, une décision extrêmement controversée qui soulève l'ire de sa garde rapprochée. Pour installer son armée sur les plaines d'Abraham, Wolfe doit en effet débuter son opération en pleine nuit, prévoir les effets capricieux de la marée, gravir les 150 pieds d'une falaise assez abrupte. Un pari très risqué qu'il remporte, au péril de sa vie, le 13 septembre 1759.

**

Cette victoire des Britanniques sur les plaines d'Abraham aura d'immenses conséquences géopolitiques. L'Amérique du Nord devient presque intégralement anglaise. La prise de Québec annonce, d'une certaine façon, la naissance d'un immense empire sur lequel, plus tard, le soleil ne se couchera jamais. Pour notre pays, les conséquences sont énormes. Renvoyons cependant dos à dos ces interprétations excessives : la « jovialiste » et la « catastrophiste ».

Francophobes et traditionnalistes ont été nombreux à saluer la Conquête anglaise qui aurait apporté de salutaires libertés à un peuple longtemps soumis à une tyrannique monarchie absolue. Cette Conquête « providentielle » aurait également permis d'éviter les affres de la Révolution française et les nombreux changements de régime. Plus récemment, on y a vu la victoire du « pluralisme », voire du multiculturalisme. La Conquête nous aurait confronté à l'Autre, nous pauvres Canadiens repliés sur nous-mêmes. Cette perspective « jovialiste » insulte notre intelligence car elle fait l'impasse sur le drame humain vécu par les anciens Canadiens. Aussi, elle gomme la subordination politique, économique et culturelle de tout un peuple.

Une subordination qui ne fut cependant pas totale, contrairement à ce que laisse croire les « catastrophistes », souvent inspirées par les sombres thèses de l'historien Maurice Séguin. Les Canadiens devenus Canadiens-Français se sont servis de l'Église comme d'un bouclier pendant le « long hiver de la survivance », pour reprendre la formule de Fernand Dumont. Ils ont aussi tenté de tirer le meilleur parti de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique. En 1960, les Québécois ont eu recours à leur État pour mettre fin à l'infériorité économique des fran-

cophones et reprendre le contrôle de leur économie.

La Conquête a été dramatique mais, heureusement, elle ne fut pas fatale. En dépit des vicissitudes de l'histoire, aux heures les plus sombres, notre peuple a su rebondir, pour le meilleur et pour le pire. Et il n'en tient qu'à nous de façonner notre avenir.

Notes

[1] Éric Bédard, *Les Réformistes. Une génération canadienne-française au milieu du XIX^e siècle*, Montréal, Boréal, 2009, 416 p.

[2] « J'aime beaucoup mieux la paix que le Canada, écrit Voltaire au ministre Choiseul le 6 septembre 1762, et je crois que la France peut être heureuse sans Québec ». Cité dans Charles-Philippe Courtois, *La Conquête. Une anthologie*, Montréal, Typo, 2009, p. 217.

[3] Denys Arcand, *Duplessis*, Montréal : VLB, p. 202.

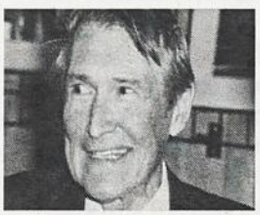
[4] *Le Peuple, l'État et la Guerre au canada sous le Régime français*, Montréal : Boréal, 2008.

[5] Fred Anderson, *Crucible of War. The Seven Years' War and the fate of Empire in British North America, 1754-1766*, New York, Vintage Books, 2001, p. 114.

[6] Cité dans Peter MacLeod, *La vérité sur la bataille des plaines d'Abraham. Les huit minutes d'artillerie qui ont façonné un continent*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2008, p. 56-57.

[7] C.P. Stacey, *The Siege and the Battle. Quebec 1759*, Londres, Pan Books, 1959, p. 67.

[8] Cité dans Jacques Lacoursière et Hélène Quimper, *Québec ville assiégée 1759-1760, d'après les acteurs et les témoins*, Québec, Septentrion, 2009, p. 164.



Fernand Dumont

Sociologue et philosophe, Fernand Dumont a fait ses études au Petit Séminaire de Québec et à l'Université de Laval, où il a obtenu une maîtrise en sciences sociales. Il détient aussi un doctorat en sociologie de la Sorbonne et un doctorat en théologie de l'Université Laval. Il devient professeur titulaire de théorie sociologique à l'Université Laval, et il a été président-directeur général de l'Institut de recherche sur la culture jusqu'en 1990. Il est cofondateur de la revue Recherches sociographiques, directeur de Questions de culture et membre de plusieurs sociétés savantes. Il fait également partie du Conseil scientifique de l'association des universités de langue française et du Conseil de direction de la Chaire sur la culture française en Amérique.

classiques.uqac.ca

***

MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS
CANADIAN MUSEUM OF CIVILIZATION

AFGHANISTAN - Les trésors retrouvés, 23 octobre 2009 au 28 mars 2010

Cette exposition dévoile des trésors qui ont miraculeusement survécu à la guerre et au chaos en Afghanistan. On craignait que ces objets remarquables du Musée national de Kaboul aient été volés ou détruits. Mais ils ont été audacieusement cachés par un groupe de courageux Afghans… et redécouverts 20 ans plus tard. L'exposition présente plus de 200 artefacts, dont de superbes bijoux en or, de l'ivoire finement sculpté, de délicats objets en verre et de magnifiques sculptures. Datant de 300 avant J.C. à 100 de notre ère, ils révèlent une culture ancienne riche et diverse. Ces objets, qui proviennent de quatre sites archéologiques distincts, témoignent de la richesse de l'Afghanistan et de ses liens anciens avec de nombreuses régions du monde. Près de la moitié des trésors présentés au Musée des civilisations ont été mis au jour à Tillya Tepe, dans le nord du pays, site de l'une des plus grandes découvertes archéologiques au monde.

www.civilisations.ca



cegep-st-laurent.qc.ca

Le triolétaire, échanges sur le monde par des jeunes citoyens en devenir

Nicolas de Francesco enseigne à l'école secondaire du Triolet, et il a créé un petit outil qui est très amusant pour le cours de secondaire 5 intitulé Monde contemporain. C'est un forum de discussion ultra-organisé où les jeunes peuvent répondre à certaines questions moyennant des thèmes précis. Les étudiants seront appelés à utiliser les TICs pour arriver à clarifier leurs idées sur ce monde dans lequel on vit. Les enseignants de Monde contemporain de 5^e secondaire de l'école du Triolet on décidé de les y préparer plus rapidement que prévu. Passez consulter leur site Web:

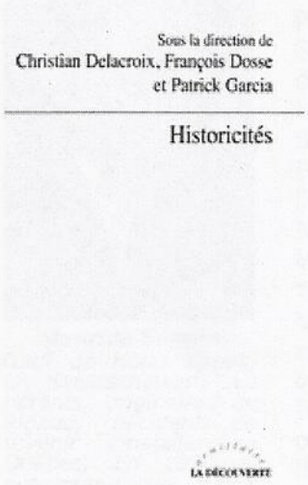
http://mondcontemporaintrio.forumprod.com/

DefrancescoN@csrs.qc.ca

MACÉDOINE

WEBMESTRE DU SITE INTERNET DE LA SPHQ

DIVERS FAITS, ÉVÉNEMENTS, CONGRÈS, COLLOQUES OU PARUTIONS SONT ICI SOULIGNÉS. FAITES-NOUS PART DE TOUTE INFORMATION QUE VOUS VOUDRIEZ Y VOIR. DEPUIS FÉVRIER 2007, 170 000 INTERNAUTES ONT VISITÉ NOTRE SITE WEB.



C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia (dir.), *Historicités*. Parution livre (collectif), 2009, Éditions La Découverte

La notion de « régime d'historicité » est devenue un mot de passe pour aborder le rapport qu'une société entretient avec son passé, son présent et son futur. Si elle est dotée d'une grande valeur d'inspiration, son caractère labile semble autoriser tous les emplois. Cet ouvrage s'efforce d'en retracer la généalogie, qui traverse à la fois les frontières nationales et disciplinaires, et d'en interroger les usages. Depuis les années 1980, les travaux de Paul Ricœur et de Reinhart Koselleck se sont progressivement imposés comme des références centrales pour les historiens – on trouvera ici in texte inédit de chacun d'eux. François Hartog fait quant à lui le point sur les usages de la notion de « régime d'historicité », qu'il a fortement contribué à diffuser. Il rappelle que ce qu'il qualifie de « présentisme » porte la menace d'une perte du statut spécifique aussi bien du passé que du futur. Mais ce renfermement sur le présentisme est-il bien devenu le cadre indépassable de notre historicité ? (La Découverte)

editionsladecouverte.fr

Colloque 2010 en enseignement secondaire, 26, 27 et 28 février 2010 (Université de Montréal)



Cette année, le colloque en Enseignement secondaire se fera sous le thème des Jeux Olympiques, puisqu'il se déroulera en même temps que les jeux de Vancouver et qu'il apparaît évident, à nos yeux, qu' « Enseigner, c'est tout un sport ! » En effet, la profession enseignante demande la rigueur physique et la solidité mentale d'un athlète de haut niveau. Il doit autant faire partie de l'équipe que la « coacher » et l'arbitrer. Quel défi !

aeesum.umontreal.ca/site.html

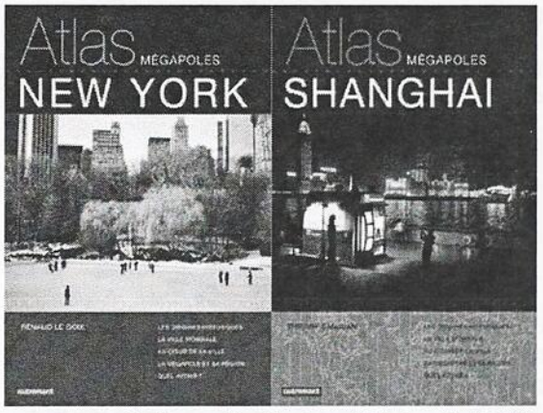
Avez-vous renouvelé votre abonnement à TRACES pour 2010? Faites-le maintenant! Contacter Louise Hallé, responsable du recrutement à lhalle@mediom.qc.ca ou allez consulter la rubrique Traces, sur notre site Web.



Des mégapoles mises en carte. (A) Renaud Le Goix, Cyrille Suss et Julien Daniel, *Atlas Mégapoles. New York*, 2009. (B) Thierry Sanjuan, Madeleine Benoit-Guyod et Julien Daniel, *Atlas Mégapoles. Shanghaï*, 2009.

La nouvelle collection « Atlas Mégapoles » des éditions *Autrement*, dirigée par Thierry Sanjuan, a pour ambition de donner à voir l'espace des mégapoles à travers une cinquantaine de cartes, un reportage photographique et des graphiques. Les deux premières parutions sont consacrées à New York, la mégapole occidentale par excellence, et à Shanghaï, son pendant asiatique. D'emblée, on se demande ce qui est entendu par « mégapole », et la deuxième de couverture répond à cette première interrogation en définissant les mégapoles comme de « gigantesques concentrations urbaines, carrefours portuaires et aéroportuaires, places de commandement économique, voire politique et militaire ». La composante mondiale est également affirmée par la définition des mégapoles comme « pôles structurants de la mondialisation ». (EspaceTemps.net)

espacestemps.net





Colloque étudiant en histoire de l'Université de Sherbrooke, 18 et 19 février 2010 (Université de Sherbrooke)

Appel de communications pour la 3e édition du colloque étudiant en histoire sur le thème « Cultures et pouvoirs ». Un de nos objectifs cette année est d'accueillir des étudiants des cycles supérieurs en histoire, mais aussi ceux étant rattachés à d'autres disciplines des sciences humaines (littérature, politique, anthropologie, sociologie...) L'intérêt de cette démarche s'inscrit dans l'ouverture, depuis ces dernières années, de la recherche historique à d'autres domaines complémentaires à l'histoire...

pages.usherbrooke.ca/reemhus/colloque.php

La Société des professeurs d'histoire du Québec vous envoie ses meilleurs vœux pour 2010. L'endroit et la date du 48e congrès de 2010 ont été déterminés en décembre dernier. Plus d'informations à venir. Soyez-y!

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834
Adresse de retour
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
LONGUEUIL, QC J4J 3X1

1/5/1 49 xx38(D)
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

