

PER

339

TRACES

Volume 31, N° 5 / Novembre-Décembre 1993

ISSN 0225-9710



IMPORTANCE DES SCIENCES HUMAINES
p. 18

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

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

Adresse postale de la revue

TRACES

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

Direction de la revue

Jean-Claude Richard
(514) 596-4271 • (514) 435-0244

Comité de rédaction

Gilles Berger
Pierre Carle
Jacques Pincince
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard

Conception graphique et correction d'épreuves

Jean-Claude Richard
Suzanne Richard

Infographie et impression

IMPRIMERIE des Éditions Vaudreuil

Publicité

Lina Forest

Distribution et abonnements

Denise Tellier

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication

— Date de parution: décembre 1993

— Numéro d'enregistrement
6323 - port de retour garanti

— Parutions: 5 numéros/année

— Tarifs: membres SPHQ -

inclus dans les frais d'adhésion -

abon. annuel - individus: 50\$

- institutions: 60\$

TPS en sus.

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

PAGE COUVERTURE:
LES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE.
Archives de **TRACES**

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

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

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

Les articles doivent être soumis sur disquette de type Macintosh ou IBM et rédigés à l'aide d'un traitement de texte courant. Deux copies de l'article, imprimées à interligne double sur papier 21 x 28 cm, accompagneront la disquette. À titre indicatif, pour obtenir une (1) page imprimée, vous devez fournir un texte de 20 à 24 mots de largeur sur 48 lignes de hauteur.

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

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

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

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

*ÉDITORIAL**ÉCHO DU PRIMAIRE**ÉCHO DU SECONDAIRE**ÉCHO DU COLLÉGIAL**TEMPS FORTS***LA SPHQ**

- Un retour aux sources 2
- Apprendre à apprendre 3
- Résultats du concours Lionel-Groulx 4
- Un manuel intéressant 5
- Le C.A. de la SPHQ pour 1993-1994 6
- La SPHQ en \$ 7
- Le concours Lionel-Groulx 8

*MOYENS**D'ENSEIGNEMENT**DOCUMENT***L'ENSEIGNEMENT**

- Une clé pour l'histoire 10
- Plongeon dans l'histoire 14

*L'HISTOIRE**QUI S'ENSEIGNE**LES GRANDS**ANNIVERSAIRES***L'HISTOIRE**

- L'importance des sciences humaines au primaire 18
- Une autre vision... de 1992 24

Un retour aux sources

par: Jean-Vianney Simard
Président - SPHQ

Dans le document *Faire avancer l'école* que la ministre de l'Éducation du Québec a rendu public récemment, on déplore, notamment chez les jeunes du secondaire — on pourrait facilement ajouter ceux du collégial et de l'université —, la «faible maîtrise du français écrit». On y souligne aussi avec justesse que les jeunes sortent de l'école secondaire «avec des connaissances de base éparses et fragiles (...) en histoire, en littérature et en arts».

Quand madame Robillard fait la proposition de «**renforcer l'enseignement du français, langue maternelle, en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue**», les professeurs d'histoire applaudissent à cette proposition. Car, nous le savons bien, le français est une nécessité pour le métier d'étudiant, un outil pour réfléchir, pour s'exprimer, pour communiquer, bref un outil essentiel. Et pour nous, professeurs d'histoire, comment communiquer la science historique à nos élèves, comment les faire s'ouvrir au monde, comment leur faire assimiler le passé humain sans cet instrument?

Et, plus particulièrement, comment lire un document et le faire «parler» si les élèves n'ont pas l'habileté de lire des oeuvres littéraires et de les faire «parler»? Comment présenter par écrit la signification de ces documents analysés, la synthèse de recherches, sans avoir appris à disserter et à commenter des oeuvres littéraires? Le métier de professeur d'histoire et celui de professeur de littérature se ressemblent étrangement par le regard qu'ils portent aux textes, aux hommes et à la langue.

Aussi, nous, les professeurs d'histoire, disons bravo à la ministre si, au Québec, on revient **vraiment** à l'essentiel, à la base, à la maîtrise de notre langue. Nous voulons que des moyens efficaces soient **vraiment** pris pour que la jeunesse québécoise de tous les niveaux d'enseignement parvienne à écrire correctement le français. La fidélité au passé et à l'histoire implique la fierté et le respect de notre langue.

De la même façon, quand la ministre de l'Éducation propose d'«**accentuer, tout au long du primaire et du secondaire, la visée d'une formation générale de bon niveau**», la population en général et les professeurs d'histoire ne peuvent faire autrement qu'être d'accord. En effet, dans n'importe quel pays du monde, peu importe le régime politique en place, quand on parle de formation générale, de culture générale, l'histoire apparaît comme la science humaine par excellence pour faire acquérir cette formation fondamentale.

Nous souhaitons encore mieux préciser nos ambitions de professeur d'histoire. Il ne faudrait pas que l'enseignement de l'histoire se limite au Canada et au Québec. Bien sûr, il est essentiel pour tout peuple de connaître son histoire, de la connaître assez intimement pour éprouver le sentiment intense de participer quotidiennement à la suite de cette histoire. Mais, dans un contexte de mondialisation des rapports humains, il est tout aussi essentiel pour la jeunesse québécoise d'avoir une connaissance «de **bon niveau**» de l'histoire générale, de connaître le passé humain. Mieux connaître l'histoire des humains, de tous les humains, pour mieux comprendre la place à tenir et le rôle à jouer, tout modestes qu'ils soient, ici, dès aujourd'hui, dans la suite de l'aventure humaine.

Il y a d'autres propositions dans le document *Faire avancer l'école*. La S.P.H.Q. a l'intention de participer, dans la mesure de ses moyens, à la consultation annoncée par la ministre. Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de la langue française, écrite et parlée, ainsi qu'une connaissance sérieuse de l'histoire constituent pour nous les fondements de la culture générale et de la formation fondamentale. Un même retour et une même fidélité aux sources. ♦

par: Ghislaine Couturier-Tremblay
Conseillère au primaire - SPHQ

Apprendre à apprendre

Sans doute, les bonnes dispositions de certains enfants facilitent la mise en mouvement plus rapide de certains processus mentaux. Mais, pour atteindre leur degré optimal de développement, l'enfant doit être soumis à une action éducative organisée. C'est à l'enseignant de prendre conscience de cette nécessité de conduire l'enfant à être ce qu'il est.

L'enseignant a comme obligation de créer autour de l'apprentissage un environnement agréable qui suscite l'intérêt, de donner à l'élève la vision d'un résultat accessible à atteindre à court terme, de soutenir l'enfant dans ses progrès afin de lui permettre d'avoir des sentiments de réussite.

À l'origine de tout apprentissage se trouve le vouloir. L'enfant ne peut rien apprendre s'il n'en a ni le goût ni le désir. Il apparaît aussi essentiel qu'il se fasse une représentation de l'objectif à atteindre, c'est-à-dire, une image mentale qui s'ordonne dans son esprit dans la perspective d'un projet à réaliser.

Pour Antoine de la Garanderie, les gestes qui font qu'un élève est bon en orthographe, bon en calcul, bon en sciences, bon en narration sont pratiquement toujours les mêmes. On peut donc les faire apprendre à tous. Pour lui, l'école est le lieu d'apprentissage des gestes mentaux (mémorisation, compréhension, réflexion, imagination) par des évocations spontanées ou dirigées qui permettent à l'élève de réussir.

Pour la Garanderie, l'évocation peut être visuelle ou auditive. Dans l'image visuelle, l'enfant se redonne l'image réelle ou se construit une image plus personnelle où il peut éventuellement jouer un rôle. L'évocation peut être auditive lors-

que l'enfant réentend le message comme il l'a entendu ou se réentend dire ce même message.

Pour la Garanderie, la condition nécessaire à tout apprentissage est l'évocation. Pour lui, l'absence d'évocation mentale d'une catégorie d'images (visuelles ou auditives) entraîne une inaptitude scolaire déterminée.

Monsieur Raymond Soucy, dans l'atelier sur *Apprendre à gérer son intelligence* présenté au congrès de Trois-Rivières, reprend la théorie d'Antoine de la Garanderie et mentionne que:

- L'enseignant doit donner aux élèves le projet de regarder et d'écouter pour revoir et redire.
- Il doit faire une double présentation (visuelle et auditive) de l'objet de perception ou du message.
- Il doit laisser à l'élève du temps pour évoquer (évocation visuelle et auditive).
- Il doit vérifier la justesse des évocations oralement ou par écrit, par des questionnements, des activités et des évaluations.

Il y a donc apprentissage lorsqu'il y a intégration mentale de conduites et de comportements, lorsqu'il y a installation de schémas mentaux dans la pensée en réponse à des situations nécessitant la recherche d'un meilleur équilibre.

Suggestions:

Projets présentés par monsieur Raymond Soucy à son atelier au congrès de la SPHQ à Trois-Rivières intégrant la démarche de gestion mentale dans la réussite scolaire et découverte par Antoine de la Garanderie.

Projets d'attention:

Observer un dessin.
Observation d'un paysage à reconstruire.

Projet de mémorisation:

Mémoriser un schéma et une légende.

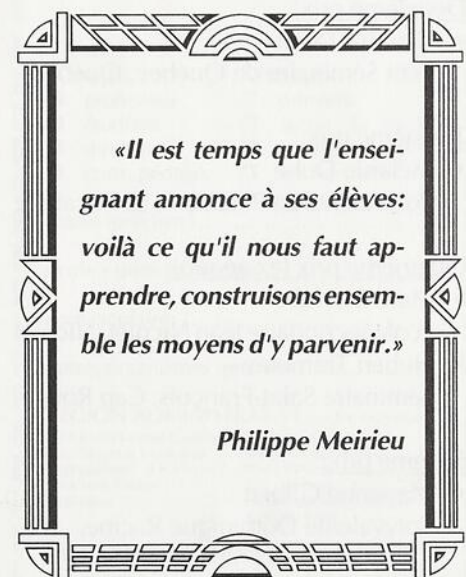
Planification d'un cours intégrant démarche d'apprentissage et gestion mentale:

La bataille des Plaines d'Abraam. ♦

RÉFÉRENCES:

Antoine de la Garanderie. *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris, 1987.

Raymond Soucy. *Apprendre à gérer son intelligence introduction à la gestion mentale*, Communication au Congrès de la SPHQ, Trois-Rivières, octobre 1993.



Par: Grégoire Goulet
Vice-président aux affaires externes - SPHQ

Résultats du concours Lionel-Groulx

Cette année marquait le quinzième anniversaire du concours; pour souligner cet événement, la Société a élargi la participation aux élèves des secondaires II, III, IV et V. C'est une première!

Placé sous le thème *Québec 1929: la décennie de la crise*, le concours de cette année a suscité l'intérêt de 6000 élèves de la deuxième à la cinquième secondaire de 40 écoles du Québec. Tant le volet traditionnel (examen objectif et dissertation) que le volet visuel (bandes dessinées, vidéo, diaporama, affiche ou caricature) ont attiré des concurrents; trente-trois prix s'échelonnant de 100\$ à 500\$ ont été accordés. On trouvera ci-après la liste des récipiendaires.

VOLET TRADITIONNEL: SECONDAIRE IV ET V

Premier prix:

- Jean-François Tremblay
Petit Séminaire de Québec, Québec

Deuxième prix:

- Claudia Tardif
Petit Séminaire de Québec, Québec

Troisième prix:

- Mélanie Dubé
Polyvalente La Pocatière, La Pocatière

Quatrième prix (ex aequo):

- Marc Dorval
École secondaire Jean Nicolet, Nicolet
- Hubert Tremblay
Séminaire Saint-François, Cap Rouge

Sixième prix:

- Marianne Gilbert
Polyvalente Dominique Racine,
Chicoutimi

Septième prix (quatre gagnants):

- Mélanie Desmeules
Polyvalente Dominique Racine, Chicoutimi
- Marc-André Fortin
Collège Sainte-Anne-de-La-Pocatière,
La Pocatière
- Geneviève Larose
Séminaire Saint-François, Cap Rouge
- Marie-Pierre Turcot,
Académie Antoine Manseau, Joliette

VOLET TRADITIONNEL: SECONDAIRE II ET III

Premier prix:

- Anne-Sophie Lucier
Petit Séminaire de Québec, Québec

Deuxième prix:

- Julien Hébert
Petit Séminaire de Québec, Québec

Troisième prix:

- Caroline Leblanc
École Jean-Baptiste Meilleur, Repentigny

Quatrième prix:

- François Brosseau-Laprè
Collège Sainte-Anne, Lachine

Cinquième prix:

- Charles Bergeron
École Jean-de-la-Mennais

Sixième prix (ex aequo):

- Mélanie Boulanger
École Jean-Baptiste Meilleur, Repentigny
- Karine Tousignant
École Jean-Baptiste Meilleur, Repentigny

Huitième prix:

- Valérie Gingras
École Jean-Baptiste Meilleur, Repentigny

Neuvième prix:

- Alexandre Lequin
École secondaire De-la-Salle, Trois-Rivières

Dixième prix:

- Guillaume Bourgault-Côté
École Le Sommet, Charlesbourg

VOLET VISUEL: BANDES DESSINÉES, VIDÉO, DIAPORAMA

Premier prix (ex aequo):

- Geneviève Houle et Alain Matte
Petit Séminaire de Québec, Québec
- Marie-Christine Parent et Le Phuong Tang
École Jean-Baptiste Meilleur, Repentigny

Deuxième prix (ex aequo):

- Jean-François Coulombe et
Philippe Bergeron
Petit Séminaire de Québec, Québec
- Véronique Landry et Cherif Milky
École Saint-Paul, Varennes

Troisième prix (ex aequo):

- Josée Beaulieu
Polyvalente La Pocatière, La Pocatière
- Sophie Cadieux et Claudine Landreville
École Mont La Salle, Laval

VOLET VISUEL: AFFICHE OU CARICATURE

Secondaire II et III

- Amélie Tremblay
École François Bourrin, Beauport

Secondaire IV et V

- Julien Lemire
École Saint-Paul, Varennes

Merci à tous les professeurs participants.

Le concours de 1993-1994 a pour thème *Le travail des enfants au Québec: 1850-1950*. Des cahiers de présentation sont disponibles à l'adresse suivante: Réal Lampron, 4319, Bégin, Cap Rouge (Québec). Téléphone: (418) 656-0917. ♦

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

Un manuel intéressant

Pour la session *Hiver 1993*, les professeurs du collégial enseignant le cours «Histoire de la civilisation occidentale» (330-910-91) ont pu bénéficier de la deuxième édition du volume de Michel Guay et de Bernard Dionne intitulé *Histoire et civilisations de l'Occident*.⁽¹⁾ Ce dernier représente une nette amélioration par rapport à la première édition. Bien structuré et utilisant une méthodologie rigoureuse, cet ouvrage sera d'un grand apport pour le corps professoral, d'après ce que prétendent un grand nombre de ses utilisateurs.

Dans un premier temps, la présentation pédagogique est tout simplement remarquable! Les cartes, les tableaux, les figures sont agrémentés de sources primaires et de photographies. Les rubriques répétitives portant sur l'économie, les structures de la société, la place des femmes, les grands systèmes de pensée, les arts et la culture, la science et la technologie permettent à l'étudiant de prendre connaissance, d'une façon logique et cohérente, des divers courants ayant façonné la civilisation occidentale à travers le temps. Un jeu d'acétates vient en outre enrichir et compléter l'ouvrage en donnant au professeur une solide illustration de la matière véhiculée en classe.

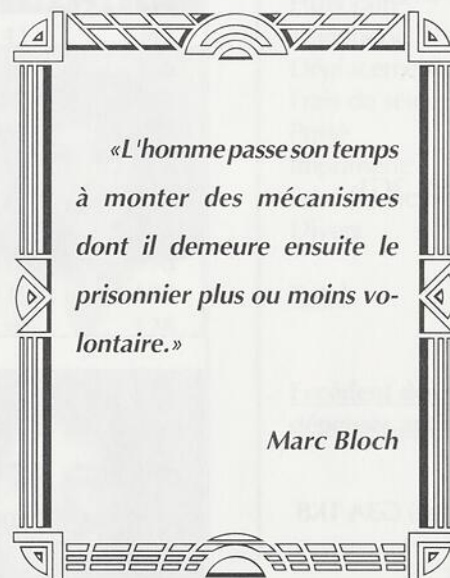
D'autre part, le traitement du contenu a également été remanié en profondeur et de façon profitable. Le découpage des chapitres en neuf thèmes, — les origines de l'Occident, l'univers romain, l'Europe chrétienne, l'Europe de la féodalité, la Renaissance, la Réforme et l'expansion de l'Europe, la grandeur et la décadence de l'Ancien Régime, l'ère des révolutions et, finalement, l'Occident remis en question au XXe siècle —, permet d'effectuer un périple substantiel à travers les périodes. Le tableau de synthèse des lignes de force,

à la fin du volume, s'avère un outil génial pour la récapitulation du cours.

Bien que certaines explications puissent porter à controverse, — comme la définition du fascisme et l'explication de la chute du communisme — et que la façon de présenter la matière pourrait à certains moments être améliorée, personne ne pourra contester l'utilité indiscutable de l'ouvrage de deux historiens qui se sont donné la tâche ingrate et difficile de faire revivre l'histoire du monde occidental au niveau de la périodisation longue. ♦

NOTES:

⁽¹⁾ Guay, Michel et Dionne, Bernard, *Histoire et civilisations de l'Occident*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1993, 533 p.



spmq

600, rue Fullum, 6e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Tél.: SPHQ (418) 692-5623
CPIQ (514) 873-3196

FORMULAIRE D'ADHÉSION

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

NOM

PRÉNOM

ou

NOM DE L'ORGANISME

à l'attention de

ADRESSE

n° rue

ville

code postal

téléphone rés. ()

bur. ()

FONCTION

professeur

étudiant

directeur

cons. pédago.

NIVEAU

primaire

secon.: 2e, 4e, 5e

collégial

universitaire

autres (précisez)

école - prim. ou secon.

com. scolaire:

autres organismes (précisez)

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

02 Saguenay-Lac-St-Jean

03 Québec

04 Trois-Rivières

05 Estrie

06.1 Nord de Montréal

06.2 Sud de Montréal

06.3 Île de Montréal

07 Outaouais

08 Abitibi-Témiscamingue

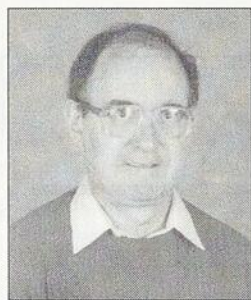
09 Côte-Nord

COTISATION ANNUELLE

Individu: 50\$ Organisme: 60\$ Étudiant: 22\$

Date: Chèque: Mandat:

Le C.A. de la SPHQ pour 1993-1994



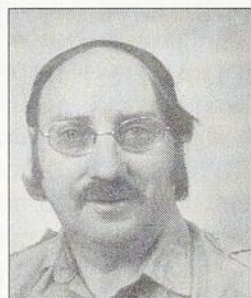
Jean-Vianney Simard
PRÉSIDENT

3330, rue François-Prime, #405
Sainte-Foy (Québec) G1W 4V2
Rés.: (418) 650-6428
Bur.: (418) 694-1020, poste 242
SPHQ : (418) 692-5623
Télécopie: (418) 694-0803



Louise Beaugard
SECRÉTAIRE AU RECRUTEMENT

78, rue Dorion
Saint-Hyacinthe (Québec) J2S 8S1
Rés.: (514) 771-2422



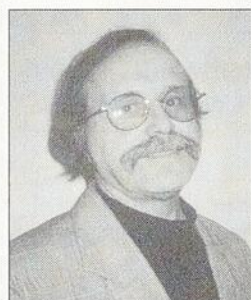
Lionel Bellavance
VICE-PRÉSIDENT
AUX AFFAIRES INTERNES

35, rue Belvédère
Arthabaska (Québec) G6P 6B1
Rés.: (819) 357-9848
Bur.: (819) 752-1534, poste 1534



Ghislaine Couturier-Tremblay
CONSEILLÈRE AU PRIMAIRE

125, de la Presqu'île
Saint-Nicolas (Québec) G0S 2Z0
Rés.: (418) 839-6814
Bur.: (418) 831-9545



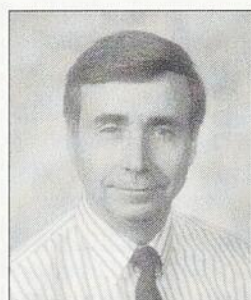
Grégoire Goulet
VICE-PRÉSIDENT
AUX AFFAIRES EXTERNES

7260, place Verneuil
Charlesbourg (Québec) G1H 4G4
Rés.: (418) 622-0252
Bur.: (418) 872-9836
Télécopie: (418) 872-8142



Johanne Noisieux
CONSEILLÈRE AU SECONDAIRE

389, de Ramesay
Mont-Saint-Hilaire (Québec) J3H 2W4
Rés.: (514) 467-6620
Bur.: (514) 773-7478



Jacques Décarie
TRÉSORIER

10805, Verville
Montréal (Québec) H3L 3G1
Rés.: (514) 334-4768
Bur.: (514) 686-6100



Joanne Côté
CONSEILLÈRE AU SECONDAIRE

268, rue Saint-Olivier, #2
Québec (Québec)
Rés.: (418) 649-0163
Bur.: (418) 833-1249
Télécopie: (418) 837-7592



Louise Hallé
SECRÉTAIRE

295, Moisan
Saint-Augustin (Québec) G3A 1K8
Rés.: (418) 878-3407
Bur.: (418) 839-4188



Jacques Pincince
CONSEILLER AU COLLÉGIAL

2775, rue Bilaudeau, #2
Montréal (Québec)
Rés.: (514) 354-8965
Bur.: (514) 376-1620, poste 306

La SPHQ en \$

ÉTAT DES REVENUS ET DES DÉPENSES 1992-1993

	1993 \$	1992 \$
REVENUS		
Concours Lionel-Groulx	10 000	10 200
Congrès	51 502	53 465
Cotisations	18 272	19 688
Publicité - TRACES	7 635	13 573
Revenus d'intérêts divers	3 531	404
Subventions	1 000	2 000
Total des revenus	91 940	99 330
DÉPENSES		
TRACES	15 206	23 691
Concours Lionel-groulx	1 138	7 866
Congrès	65 505	47 334
Assurances	436	463
Cotisation	69	717
Dépenses de bureau	141	242
Divers	115	356
Frais de banque	187	339
Frais de déplacements	3 954	4 564
Frais de séjour	2 754	12 408
Honoraires professionnels	2 127	2 988
Imprimerie	153	384
Poste	1 122	658
Téléphone	835	1 179
Publicité et représentation	0	128
Total des dépenses	93 742	103 317
Excédent des dépenses sur les revenus	- 1 802	- 3 387

ESTIMÉ DES REVENUS ET DÉPENSES 1993-1994

	\$
REVENUS	
Cotisations	18 000
Congrès 1993	8 000
Publicité - TRACES	7 500
Subventions	
Concours Lionel-Groulx	10 000
Autres	3 500
Total	47 000
DÉPENSES	
TRACES	12 000
Concours Lionel-Groulx	8 000
Assurances	450
CPIQ	375
Honoraires	2 000
Téléphone	500
Déplacements	4 000
Frais de séjour	3 000
Poste	700
Imprimerie	200
Frais financiers	200
Divers	500
Total	31 925
Excédent des revenus anticipés sur les dépenses anticipées:	15 925



Le concours Lionel-Groulx

Suspendu en 1991-1992 pour permettre la tenue du Concours franco-québécois, le «Concours national Lionel-Groulx» a été relancé en 1992-1993 sur le thème de **La décennie de la Crise**. Plus de 6000 élèves du Québec, de la deuxième à la cinquième secondaire, y ont participé. Ce fut un vif succès si l'on considère que la participation a plus que triplé.

Messieurs Réal Lampron et Grégoire Goulet n'ont ménagé aucun effort pour que les objectifs soient atteints malgré une diminution importante de la subvention du ministère de l'Éducation.

Rappelons que le «Concours national Lionel-Groulx», concours d'excellence en histoire, a été lancé par la SPHQ en 1978 pour marquer le centième anniversaire de naissance de notre historien national. À l'origine, la compétition ne s'adressait qu'aux élèves des 4e et 5e secondaire. Le Concours s'est ouvert depuis, aux élèves de 2e et 3e secondaire.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le «Concours national Lionel-Groulx» vise les grands objectifs suivants :

- encourager et développer le goût de l'histoire;
- susciter chez les élèves un intérêt accru pour l'histoire nationale;
- faire mieux connaître et comprendre une période importante de notre histoire;
- mettre les élèves en situation de réflexion à caractère historique;
- développer le goût du travail intellectuel et culturel.

LE PUBLIC VISÉ

Pour participer au «Concours national Lionel-Groulx», l'élève doit être âgé de moins de dix-huit ans et être inscrit à temps plein dans un établissement d'enseignement secondaire public ou privé du Québec. Le candidat ou la candidate peut se présenter à l'une des deux catégories suivantes : *2e et 3e secondaire* ou *4e et 5e secondaire*.

LE THÈME DE 1993-1994

Même si la SPHQ n'est pas assurée de la subvention du ministère de l'Éducation pour l'année en cours, le Conseil d'administration a décidé de maintenir le Concours. Il en a confié la responsabilité à madame Joanne Côté, conseillère au secondaire à la SPHQ et professeure d'histoire au Collège de Lévis.

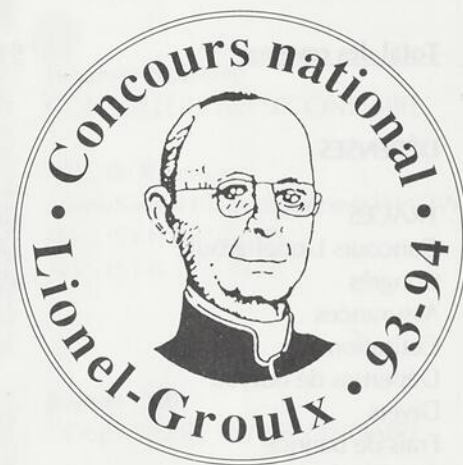
Sous le thème **1850-1950 : le travail des enfants**, les organisateurs du «Concours national Lionel-Groulx» vous proposent cette année de vous pencher sur la loi imposant l'instruction obligatoire votée par le gouvernement Godbout en 1943. Cette loi, rappelons-le, donnait suite à de nombreuses réclamations mises de l'avant par des personnes et des groupes qui avaient à coeur de relever le niveau culturel de notre peuple. Elle venait en même temps éliminer le travail des enfants qui maintenait notre nation dans un état d'infériorité.

Comme par le passé, le concours s'inspire des programmes d'enseignement du MEQ. D'une façon plus précise, il touche les objectifs 6,2 et 7,1 du programme d'histoire générale de la deuxième secondaire, les objectifs 5,2 et 6,1 du programme d'histoire nationale de quatrième

secondaire et les objectifs 3,1 et 3,2 du programme du XXe siècle de la cinquième secondaire.

DE NOUVEAUX PARTENAIRES

Le Conseil d'administration de la SPHQ remercie la Fondation Lionel-Groulx et toutes les personnes qui permettent le succès du «Concours national Lionel-Groulx». Pour assurer la survie de cette activité importante, il devient malgré tout nécessaire de trouver d'autres partenaires. Le C.A. s'attaque déjà à cette tâche.





La SPHQ remercie

la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal

et ses organismes affiliés,

le Prêt d'Honneur

et

la Fondation Langelier

pour l'appui financier qu'ils lui ont apporté.

Par: Denis Langlois et Gilles Forget
Polyvalente Calixa-Lavallée - CECM

Une clé pour l'histoire

N.D.L.R.

Les auteurs ont publié un premier article relié à leur expérimentation dans l'édition de janvier-février 1992 de **TRACES** (Volume 31, numéro 1, pages 16 à 19). Cet article s'intitulait *Un modèle d'activité synthèse*.

L'insatisfaction est à l'origine de bien des bouleversements. Celle que nous avons ressentie devant les piètres résultats de nos élèves aux examens de la commission scolaire ou du MEQ est à la source de l'expérimentation que nous menons depuis maintenant cinq ans. La réflexion qui a suivi notre prise de conscience nous a permis de mieux cerner l'inconfort que nous ressentions. Certes, nous faisons des choses intéressantes en classe; nos cours étaient variés, nous utilisions des cartes, des films, des documents, mais nous ne rejoignons pas nos élèves. Ou, plutôt, nos élèves ne nous rejoignaient pas... Notre démarche d'enseignement était-elle en cause?

C'est ainsi que, préoccupés par le manque d'intérêt et de motivation de nos élèves, déçus de leurs performances, nous en sommes arrivés à remettre en question notre propre pratique pédagogique. Avec l'aide de notre conseiller pédagogique qui nous a alimentés de ses réflexions théoriques et pratiques et de ses critiques constructives, nous nous sommes mis à l'ouvrage, avec ce que cela comporte d'essais, d'erreurs, de retours à la case départ... et de bons coups.

C'est au cours de ces expériences que nous avons constaté que les élèves qui réussissent le mieux savaient organiser leurs connaissances et étaient capables de créer des structures organisées, des schémas organisationnels pour l'information, même lorsque celle que nous leur présentions était peu structurée. L'incompétence des élèves faibles dans le même domaine

sautait également aux yeux. Rendre ces derniers capables d'organiser efficacement leurs connaissances nous a semblé une piste intéressante... que nous avons suivie. Les résultats nous sont apparus suffisamment concluants pour que nous acquerions la conviction que l'organisation des connaissances constituait l'une des clés essentielles de tout apprentissage réussi.

APPRENDRE, C'EST ORGANISER SES CONNAISSANCES

Apprendre, croyons-nous aujourd'hui, c'est organiser ses connaissances; c'est diviser l'information en sous-ensembles et mettre ces derniers en relation. C'est également établir une hiérarchie dans les informations recueillies, distinguer les informations importantes des informations secondaires. Le processus d'apprentissage est, en somme, un processus de construction de la connaissance.

L'essentiel de notre pratique pédagogique consiste donc, aujourd'hui, à présenter à nos élèves des activités qui leur permettent de structurer leurs connaissances et de développer des stratégies, ainsi que des modèles leur permettant d'acquiescer ces habiletés.

Pour organiser les connaissances, écrivons-nous plus haut, il faut traiter des informations afin de les catégoriser. Nous dirons que catégoriser c'est regrouper des idées, regrouper des informations dans des unités qui sont significatives, créer des clés qui permettent de retenir les informations. Plus les connaissances sont organisées, plus il y a de possibilités de leur en greffer de nouvelles, et plus la rétention devient efficace.

C'est pour cette raison que, dans nos cours, nous utilisons des schémas, des

tableaux, des réseaux, des schémas explicatifs, etc. Toutes ces structures mettent en relief les informations importantes par rapport aux informations complémentaires nécessaires à l'atteinte des objectifs. Ces activités, axées sur l'organisation des connaissances, pourront, à plus ou moins long terme, rendre l'élève apte à être le premier agent de la construction de son savoir.

UNE PROCÉDURE DE TRAVAIL

Pour traiter des informations en les organisant, il nous semblait essentiel que les élèves développent également des stratégies, des habiletés clairement définies qui structureraient le travail de toute l'année. Pour développer ces habiletés, il était important de rendre les élèves conscients des stratégies utilisées; il fallait de plus varier et multiplier les exercices afin de développer des automatismes.

Afin de rendre les élèves capables d'analyser les réalités historiques, la première clé ou stratégie que nous avons développée avec eux est la catégorisation de l'étude d'une société. Nous avons retenu un certain nombre de facteurs (économie, structure politique, etc.) qui sont repris systématiquement pour chacune des sociétés étudiées.

Une autre clé repose sur des activités d'apprentissage proposant des modèles qui favorisent l'assemblage des idées en réseaux et qui développent l'esprit de synthèse. Variées et répétées, les activités d'apprentissage permettent à l'élève d'intégrer des stratégies comme résumer, synthétiser, faire des liens entre les informations importantes et des connaissances complémentaires afin de créer, de mettre en pratique ses propres modèles d'organisation.

RÉPÉTITION ET ORGANISATION

Revenir sur la matière enseignée nous apparaît comme une condition importante de l'apprentissage. Cette approche permet d'éviter une démarche linéaire qui, nous semble-t-il, apporte une certaine morosité dans l'enseignement. Nous avons donc choisi une démarche en spirale, faite de retours sur les connaissances et le processus d'organisation; nous proposons donc à nos élèves des exercices de synthèse de «mi-module» et de fin de module. Ces exercices, effectués à l'aide de documents, servent également à départager les connaissances essentielles des connaissances accessoires.

BANQUE DE MOTS

L'essentiel de notre démarche repose sur le traitement d'informations, l'analyse de données, l'établissement de liens, la réalisation de synthèses. Mais encore, fallait-il avoir des données à traiter. L'idéal aurait été que les élèves collectent eux-mêmes ces données en lisant, en prenant des notes, en répondant à un questionnaire, etc. On sait toutefois que les jeunes manquent de motivation pour ce genre de tâches. De plus, ces exercices grugent un temps précieux que nous souhaitons consacrer à des activités que nous jugeons plus formatrices.

Nous avons donc décidé de fournir les données aux élèves. Ces données prennent la forme d'une «banque de mots» qui accompagne la plupart des exercices. Les élèves classent ces mots, les organisent, selon les schémas proposés et selon le type d'exercice, procèdent à des recoupements, etc. D'un exercice à l'autre, la difficulté et la complexité de la tâche à réaliser s'accroissent et les habiletés se développent. Cette façon de procéder

TABLEAU 1

En te servant des mots du bas de ce tableau, construit le schéma en associant les personnages et les lieux aux thèmes caractérisant Athènes au 5e siècle avant J.-C.

Athènes au 5e siècle avant J.-C.

Personnages	Thèmes	Lieux
<input type="text"/> <input type="text"/>	Cité	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
<input type="text"/> Dieu Zeus	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
<input type="text"/> Athénienne	<input type="text"/> <input type="text"/>	Gynécée
<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Citoyens <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	Pnyx (Ecclesia)
<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> Mines d'argent

esclaves / déesse Athéna / Péricles / Acropole / gymnase / Attique
 Phidias / agora / démocratie / Pirée / prospérité / stratèges
 religion et culte / philosophes / métèques / éducation et famille
 athénien / carrière de marbre / Parthénon / cités et colonies grecques
 grammairiens / école privée

Ce tableau est utilisé comme activité synthèse de l'objectif 3.1; il permet de catégoriser les informations en les regroupant dans des unités significatives.

présente également un avantage non négligeable : l'élève est capable de faire le travail demandé, il y prend plaisir, ac-

quiert un sentiment de compétence et se valorise. Ce qui agit directement sur sa motivation. ▶

...UNE CLÉ POUR L'HISTOIRE...

Conclusion

La recherche des causes de la piètre performance de nos élèves, en nous amenant à questionner notre façon d'enseigner, nous a permis de mettre au point une approche qui donne des résultats positifs. C'est l'aspect principal de notre démarche, l'organisation des connaissances, que nous avons voulu partager avec vous. Les quelques tableaux qui accompagnent cet article illustreront, de façon bien incomplète, les propos que nous avons tenus.

Si nous avons suscité de l'intérêt chez nos lecteurs, nous aurons atteint notre but. Quiconque souhaiterait communiquer avec nous peut le faire par l'intermédiaire de **TRACES**. ♦

Légende du tableau 2:

Synthèse de l'objectif intermédiaire organisant les connaissances relatives aux problèmes et solutions en agriculture.

Légende du tableau 3:

Ce tableau reprend celui composé par un élève (voir mortaise) comme travail de préparation à un examen. Le résultat démontre que l'élève a su représenter l'essentiel des connaissances du module 6. Plus important, il a intégré une stratégie en créant son propre modèle organisationnel.

Une clé pour l'histoire

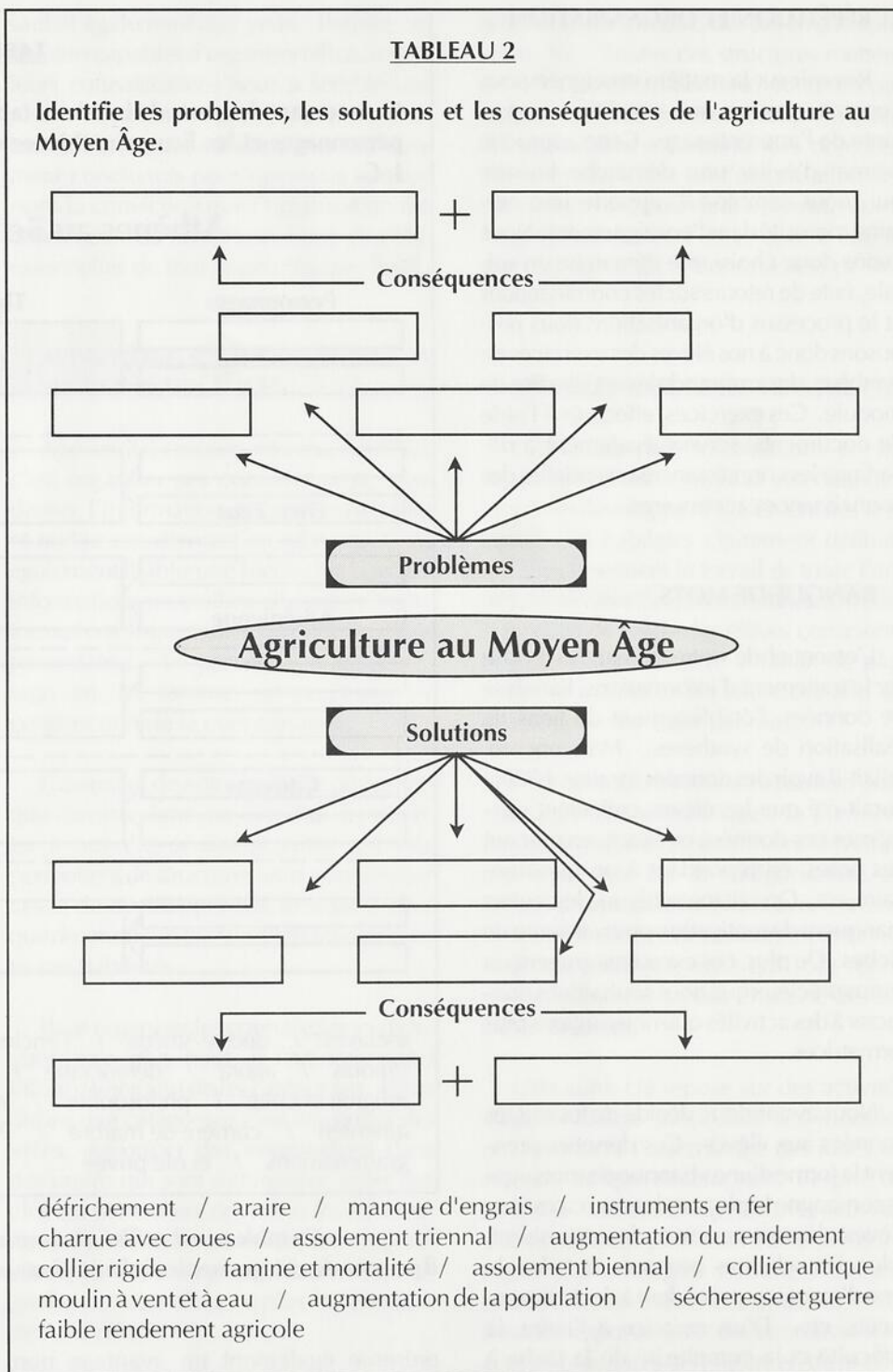
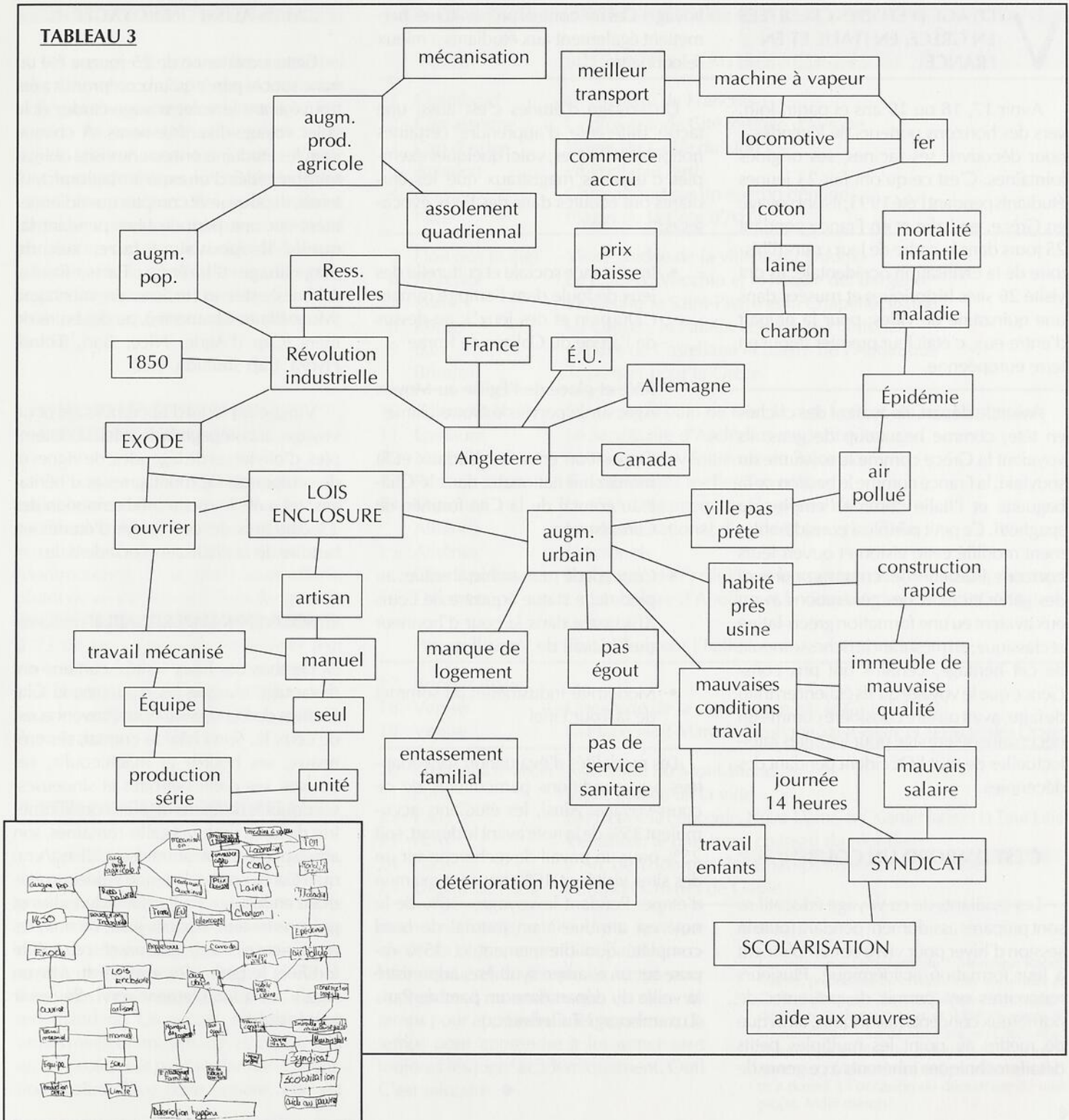


TABLEAU 3



Par: Paul Dauphinais
Collège Montmorency, Laval

Plongeon dans l'histoire

VOYAGE D'ÉTUDES CRÉDITÉES EN GRÈCE, EN ITALIE ET EN FRANCE

Avoir 17, 18 ou 19 ans et partir, loin, vers des horizons porteurs de légendes... pour découvrir ses racines, ses origines lointaines. C'est ce qu'ont fait 23 jeunes étudiants pendant l'été 1993; ils ont voyagé en Grèce, en Italie et en France pendant 25 jours dans le cadre de leur cours d'histoire de la civilisation occidentale; ils ont visité 26 sites historiques et musées dans une quinzaine de villes; pour la plupart d'entre-eux, c'était leur premier séjour en terre européenne.

Avant le départ, ils avaient des clichés en tête; comme beaucoup de gens, ils voyaient la Grèce comme le royaume du souvlaki, la France comme le bastion de la baguette et l'Italie comme l'empire du spaghetti. Ce petit périple a considérablement modifié cette vision et ouvert leurs horizons. Plusieurs ont compris pourquoi des générations et des générations avant eux avaient eu une formation gréco-latine et classique; en mesurant la richesse inouïe de cet héritage, certains ont pris conscience que le voyage qu'ils étaient en train de faire, avait pu être considéré comme un nécessaire pèlerinage pour les élites intellectuelles de tout l'Occident pendant des décennies.

C'EST D'ABORD UN COURS!⁽¹⁾

Les étudiants de ce voyage éducatif se sont préparés assidûment pendant toute la session d'hiver pour vivre ce complément à leur formation académique. Plusieurs rencontres ont permis de présenter de nombreux concepts historiques, ainsi que de mettre au point les multiples petits détails techniques inhérents à ce genre de

voyage. Ces rencontres préparatoires permettent également aux étudiants à mieux se connaître.

Un voyage d'études c'est aussi une façon différente d'apprendre certaines notions historiques; voici quelques exemples d'exposés magistraux que les étudiants ont écoutés dans des lieux évocateurs:

- Importance sociale et culturelle des jeux de foule dans l'empire romain ("Du pain et des jeux"): au-dessus de l'arène du Colisée de Rome
- Rôle et place de l'Église au Moyen Âge: sur le parvis de Notre-Dame
- Opposition entre les féodaux et la monarchie nationale: dans le Château comtal de la Cité fortifiée de Carcassonne
- Concept de monarchie absolue: au pied de la statue équestre de Louis XIV située dans la cour d'honneur du Château de Versailles
- Modernité industrielle: au sommet de la Tour Eiffel

Les modalités d'évaluation sont adaptées aux conditions particulières de ce cours-voyage. Ainsi, les étudiants accumulent 35% de la note avant le départ, soit 25% pour un travail de recherche sur un des sites visités et 10% pour un examen d'étape. Pendant le voyage, 30% de la note est attribué à un journal de bord complété quotidiennement et 35% repose sur un examen synthèse, administré la veille du départ dans un parc de Paris (Luxembourg? Tuileries? ...)

...MAIS AUSSI UN VOYAGE!

Cette expérience de 25 jours a été un franc succès parce qu'un compromis a été trouvé entre le volet voyage-études et le volet voyage-divertissements. À chaque jour, les étudiants ont eu une visite obligatoire précédée d'un exposé magistral; toutefois, ils pouvaient compter quotidiennement sur une période libre pendant laquelle ils pouvaient faire, soit du magasinage (Florence, Paris, Rome, Athènes), des excursions en montagne (Mont-Blanc-Chamonix), ou des bains de mers (Cap d'Agde, Nice, Bari, Tolon, Hydra, Cap Sounion, etc.).

Vingt-cinq jours d'apprentissage et de voyage, accompagnés de soleil et de temples, d'oliviers et de légendes, de vignes et de sculptures, de montagnes et d'héritages; tel a été le menu méditerranéen des 23 étudiants de ce voyage d'études en histoire de la civilisation occidentale.

SOUVENIR IMPÉRISSABLE!

De tous ces lieux visités, certains ont davantage marqué les étudiants; la Cité fortifiée de Carcassonne, en Provence, est de ceux-là. Son château comtal, ses créneaux, ses hourds et mâchicoulis, ses douves, ses ruelles étroites et sinueuses, ses doubles remparts de plusieurs kilomètres de long, ses tours gallo-romaines, son atmosphère d'un autre âge... Il est vrai qu'à Carcassonne, le jeune guide, un étudiant en histoire de l'art, a séduit filles et garçons en leur faisant visiter, de nuit, les mystérieuses lices entourant cette Cité fortifiée; le petit côté sombre du Moyen Âge y fut adorablement servi. Souvenir impérissable!

UNE FORMULE GAGNANTE

Les voyages de cette nature sont un bel exemple de la diversité de la formation collégiale: enseignement dynamique, formation fondamentale et expérience qui ouvre les horizons des jeunes. Visiter l'Acropole d'Athènes, le Colisée de Rome et le Château de Versailles, en les situant dans leur contexte historique, correspond parfaitement au principal objectif du cours d'histoire de la civilisation occidentale, soit de faire connaître l'héritage des différents peuples qui ont construit notre civilisation.

QUAND LES ÉTUDIANTS SORTENT GAGNANTS

Ce voyage a été possible grâce à la collaboration efficace et enthousiaste des professeurs d'histoire et des administrateurs des Collèges Lionel-Groulx et Montmorency; en unissant leurs efforts, plutôt qu'en s'enfonçant dans des guerres de clochers, ces deux Collèges ont permis à 23 de leurs étudiants de réaliser leur rêve: un voyage à travers les siècles et les plus beaux chefs-d'oeuvre de l'Occident, et un inoubliable séjour en Grèce, en Italie et en France.

ET LE PROF DANS TOUT CELA?

Après deux expériences consécutives, je constate avec plaisir que j'ai eu deux groupes merveilleux. Ces jeunes collégiens sont motivés, enthousiastes, plein d'une énergie contagieuse et vivifiante pour le professeur. Des ruines, de l'histoire, des personnages célèbres, ils en redemandent. Un voyage d'études, c'est un des meilleurs moyens de ressourcement qu'un professeur peut se donner. La relation maître-élève reste entière, elle est

UN ITINÉRAIRE CHARGÉ D'HISTOIRE: À LA DÉCOUVERTE DE L'OCCIDENT

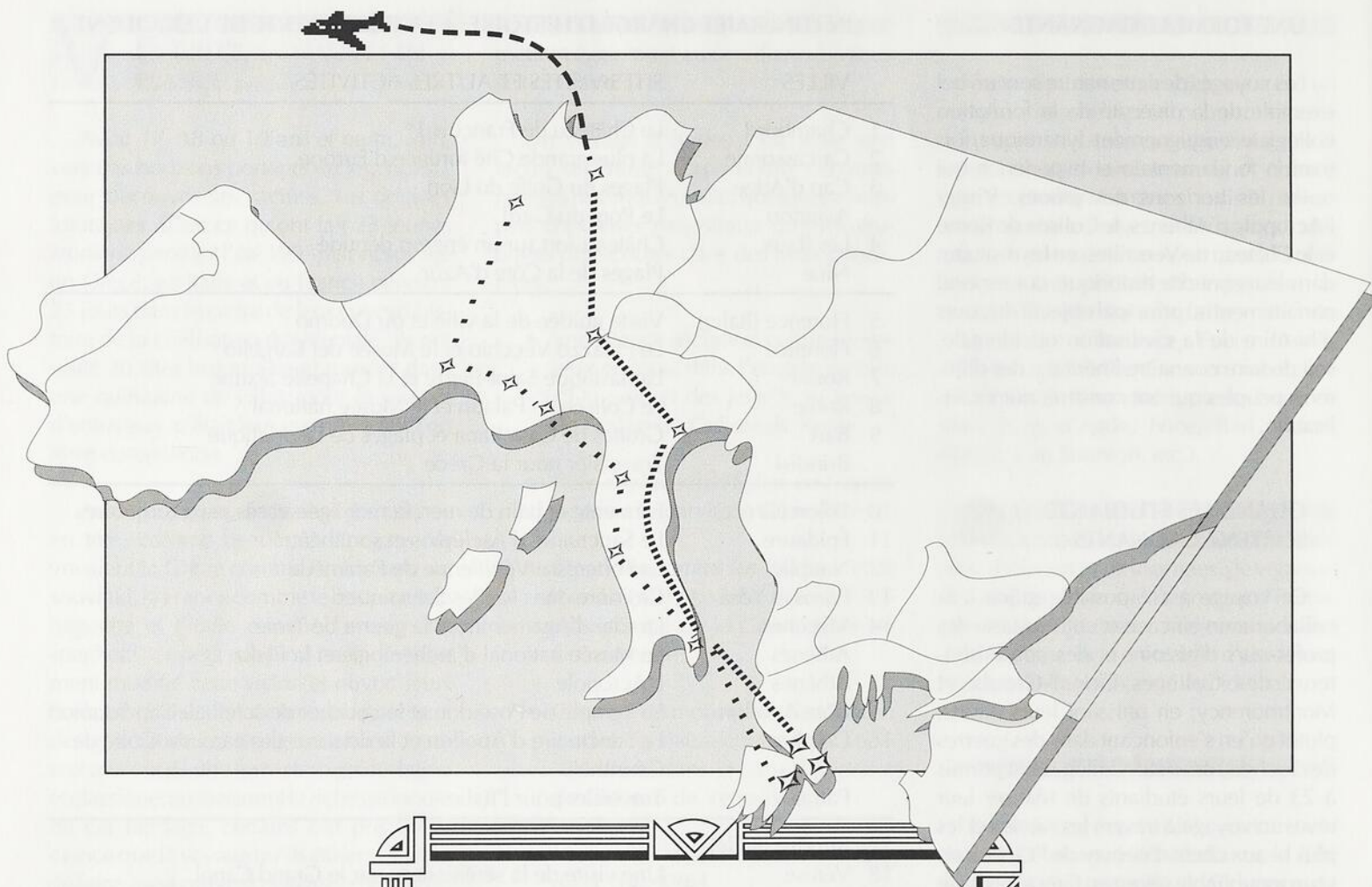
VILLES	SITES VISITÉS ET AUTRES ACTIVITÉS
1 Chambord	Le Château de François 1 ^{er}
2 Carcassonne	La plus grande Cité fortifiée d'Europe
3 Cap d'Adge	Plages du Golfe du Lion
Avignon	Le Pont du Gard
4 Les Baux	Château-fort sur un éperon dénudé
Nice	Plages de la Côte d'Azur
5 Florence (Italie)	Visite guidée de la ville et du Duomo
6 Florence	Le Palazzo Vecchio et le Musée del Bargello
7 Rome	La Basilique Saint-Pierre et la Chapelle Sixtine
8 Rome	Le Colisée, le Palatin et le Musée national
9 Bari	Grottes de Castellana et plages de l'Adriatique
Brindisi	Traversier pour la Grèce
10 Tolon (Grèce)	Farniente et bain de mer: la mer Égée et ses eaux turquoises
11 Épidaure	Le Sanctuaire d'Asclépios et son théâtre
12 Nauplie	La Forteresse Vénitienne de Palamède
13 Poros et Ydra	Croisière dans les îles Saroniques
14 Mycènes	La Cité d'Agamemnon: la guerre de Troie
Athènes	Le Musée national d'archéologie et la Plaka
15 Athènes	L'Acropole
Côte Apollon	Le Temple de Poséidon et le coucher de soleil au Cap Sounion
16 Delphes	Le Sanctuaire d'Apollon et la douceur des eaux du Golfe de Corinthe
Patras	Traversier pour l'Italie
17 Brindisi (Italie)	
18 Venise	Une visite de la sérénissime par le Grand Canal
19 Venise	La Place Saint-Marc, la Basilique Saint-Marc et le Palais des Doges
20 Chamonix (France)	Ascension du Mont-Blanc
21 Paris	Visite guidée de la ville
22 Paris	La Place de la Concorde, Notre-Dame, le Quartier latin et la Tour Eiffel
23 Paris	Versailles: le plus beau château du monde
24 Paris	L'Arc de Triomphe, les Champs Élysées et le Louvre
25 Départ de Paris	Aéroport Charles de Gaulle

même renforcée, mais il y a quelque chose de plus que pendant l'année scolaire régulière: **du temps**, du temps pour apprendre à connaître nos jeunes, du temps pour apprendre à les apprécier, du temps pour apprendre à les aimer sans toujours les juger académiquement. Ouf! C'est salutaire. ♦

NOTE:

⁽¹⁾ J'ai emprunté cette formule à Monsieur Robert Martel, professeur en civilisations anciennes au Collège François-Xavier-Garneau. Il enseigne depuis près de trente ans et il fait ce genre de voyage depuis plus de onze ans, en Grèce et en Turquie. Je profite du présent article pour le remercier publiquement de l'encadrement qu'il m'a donné à l'occasion du démarrage de mon projet. Mille mercis!

...PLONGEON DANS L'HISTOIRE...



«...l'érudit qui n'a le goût de regarder autour de lui ni les hommes, ni les choses, ni les événements, il méritera peut-être comme disait Pirenne, le nom d'un utile antiquaire. Il fera sagement de renoncer à celui d'historien.»

Marc Bloch

Guy Dauphinais

Nouvelle édition!

PARUTION PRINTEMPS 94

**DE LA PRÉHISTOIRE
AU SIÈCLE ACTUEL**

ERPI ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE

5757, RUE CYPHOT, SAINT-LAURENT (QUÉBEC) H4S 1X4
TÉLÉPHONE: (514) 334-2690 • TÉLÉCOPIEUR: (514) 334-4720

Importance des sciences humaines au niveau primaire

Par: Nicole Lebrun
Université du Québec à Montréal

À l'heure de la restructuration des programmes et face à l'intérêt accordé à la maîtrise du français écrit et aux sciences en général, les sciences humaines occupent-elles une place importante dans le programme de niveau primaire? Devant la gravité des problèmes sociaux et culturels reliés au décrochage scolaire, à l'emploi/chômage, à la drogue, à l'environnement, à la santé, à la relation parent/enfant, etc., quels sont les éléments de solution proposés par les sciences humaines? Finalement, dans la foulée des changements technologiques, les sciences humaines sont-elles en mesure de relever de nouveaux défis ou sont-elles vouées à un avenir désuet et périmé? Cet article désire répondre à un certain nombre de ces questions et démontrer ainsi l'importance de l'enseignement des sciences humaines au niveau primaire. Pour cela, les aspects suivants seront abordés, à savoir:

- les différentes fonctions des sciences humaines;
- les principales contributions des sciences humaines;
- les implications au niveau de l'enseignement des sciences humaines.

DIFFÉRENTES FONCTIONS DES SCIENCES HUMAINES

Le développement chez l'élève de niveau primaire d'habiletés qui lui permettront non seulement de résoudre des problèmes sociaux mais d'évoluer et de progresser dans la société comme membre à part entière est aussi important que l'acquisition de compétences en mathématiques et en français. Comme le souligne McFarland (National Council for the Social Studies, 1990, p. 38): "Chaque enfant ne deviendra pas un mathématicien ou un

scientifique ou un ingénieur, mais chaque enfant deviendra un citoyen". Ainsi, les sciences humaines, plus que toute autre discipline, placent l'élève en contact avec la réalité en le confrontant avec les problèmes, les situations, les expériences, etc., de la vie quotidienne. Elles contribuent à donner un sens à son existence en l'aidant à identifier ses besoins en tant qu'individu et son rôle en tant que membre de la société. Elles lui permettent d'accéder à un contenu de connaissances qui ont trait à la vie culturelle, économique, historique, géographique et démocratique de la société dont il fait partie; en d'autres mots, les sciences humaines développent des compétences spécifiques à son champ d'étude et différentes de celles visées par les disciplines que sont le français et les mathématiques. Ces habiletés constituent le lien qui unit les groupes d'individus et la société en une entité harmonieuse et productive (Martorella, 1985, p. 121). Il est possible de relever trois fonctions importantes dans l'enseignement des sciences humaines au niveau primaire: une fonction d'intégration, d'organisation et de connexion.

Fonction d'intégration. Les sciences humaines accomplissent une fonction d'intégration à plusieurs niveaux. À un premier niveau, un thème peut être envisagé et exploré selon diverses perspectives en sciences humaines: le *temps*, l'*espace* et la *société* permettant de donner au contenu une coloration différente. Ainsi, par exemple, un thème portant sur les "fruits et les légumes" en français peut être vu selon l'aspect culturel en sciences humaines (alimentation chez d'autres groupes ethniques, raisons des différences, etc.), selon une perspective historique (façons de se nourrir au Québec à diverses périodes, etc.) selon une dimension économique (coût des aliments, part du bud-

get familial, etc.), selon l'angle géographique (provenance des fruits et des légumes, facteurs de productivité tels que le climat, sol, etc.), selon une vision démocratique (répartition des richesses, droit des individus à une saine alimentation, etc.). À un deuxième niveau, les sciences humaines permettent le développement d'habiletés propres aux autres disciplines du niveau primaire. Les habiletés en français seront développées à travers la recherche, la consultation et la lecture des documents, des textes et des écrits en sciences humaines. Les habiletés en mathématiques se concrétiseront à travers la réalisation de différents calculs et divers graphiques, à travers l'étude des mesures du temps et des distances spatiales, etc., et en fonction des nombreuses applications qu'il est possible de réaliser à partir de données sur le budget, la consommation, l'étude de la monnaie, le coût des aliments, etc. Les sciences humaines ne sont pas isolées et détachées des autres disciplines; elles chevauchent au contraire divers champs d'étude en se situant au carrefour d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes à acquérir.

Fonction d'organisation. De la même façon, les sciences humaines ont une fonction d'organisation à plusieurs niveaux. À un premier niveau, les sciences humaines regroupent sous la férule de concepts piliers tels que le *temps*, l'*espace* et la *société* un très grand nombre de concepts diversifiés. Des concepts tels que "siècle", "cycle", "saison", "besoins", etc., sont à l'étude dans le but ultime de s'approprier des concepts plus globaux et sont indispensables à l'acquisition du *temps vécu-conçu-historique* et de l'*espace vécu-conçu-symbolique*. À un deuxième niveau, les sciences humaines organisent les différents savoirs à l'étude selon des champs d'exploration qui s'éten-

dent et s'agrandissent graduellement. Les connaissances, les habiletés et les attitudes relèvent ou sont appliquées continuellement sur un champ d'exploration de plus en plus vaste: famille, communauté, région, etc. L'élève réalisera que les règles, le fonctionnement, le mode de vie et l'interaction sociale appris et vécus au sein de sa famille subsistent également au sein de la classe, de l'école, de sa communauté locale et de la société dont il est membre. Ainsi, un même concept peut être étudié sous différentes facettes, un même lieu peut être observé sous différents aspects, un même problème peut être résolu de différentes façons; les seules restrictions étant l'infinité du temps, de l'espace et de la société qui donnent successivement un regard différent.

Fonction de connexion. Par l'étude des différents sujets explorés sous les angles historique, géographique, culturel, économique et démocratique, les sciences humaines permettent à l'élève d'établir des relations entre les différents champs d'exploration, d'analyser les données et les informations afin de voir l'évolution et les liens des différents événements entre eux, de comparer les divers environnements afin de relever leurs ressemblances et leurs différences, de découvrir les interrelations et l'interdépendance des membres de son milieu et de comprendre les liens qui l'unissent à sa communauté et aux autres. Elles lui fournissent l'occasion non seulement de comprendre l'influence des différents événements sur l'histoire mais également de découvrir que "l'une des caractéristiques essentielles de cette histoire est d'être tournée vers les frontières extérieures de sa communauté, se définissant par rapport aux autres - aussi bien pouvoirs que croyances ou nations, etc." (Ferro, 1992, p. 311).

PRINCIPALES CONTRIBUTIONS DES SCIENCES HUMAINES

Dans la société post-industrielle dans laquelle nous vivons et avec l'évolution des connaissances et l'avènement de nouvelles technologies, il revient aux sciences humaines de développer chez les élèves de niveau primaire des savoirs qui leur permettront de s'ouvrir au monde et de s'adapter à ces changements continuels. Pour ce faire, les sciences humaines proposent non seulement l'acquisition de connaissances qui lui sont propres mais favorisent également le développement d'habiletés et d'attitudes qui permettront entre autres à l'élève de clarifier ses valeurs et de réfléchir sur son rôle, ses droits et ses devoirs de citoyen.

Compréhension des concepts. Les sciences humaines contribuent à l'apprentissage de concepts considérés comme fondamentaux dans le développement de l'enfant. En effet, "les spécialistes de curriculum et les experts sont d'accord pour dire que la compréhension des concepts inclus dans les sciences humaines sont la plus importante connaissance que les élèves d'aujourd'hui devront tenir compte pour le 21e siècle" (National Council for the Social Studies, 1990, p. 37). Le programme des sciences humaines ne nie pas l'importance des faits mais ceux-ci doivent être considérés comme un prétexte à un apprentissage conceptuel signifiant; sinon, ils risquent d'être réduits à une simple mémorisation de notions isolées et désorganisées, sans signification réelle et vite oubliées par les apprenants. Un fait, une date, un événement, la localisation d'un lieu, etc., seront d'autant plus retenus s'ils sont porteurs d'un sens véritable. Ainsi, l'acquisition de concepts en sciences humaines permet non seulement de cerner des notions aussi variées que "ressource",

"matière première", "transformation", "production", "mise en marché" et "bien de consommation" mais de comprendre également les relations qui existent entre ces concepts. Les concepts en sciences humaines se distinguent par leurs caractéristiques spécifiques et leur ensemble de règles déterminés à partir de l'étude d'objets réels, du vécu d'expériences différentes, de l'application à des situations concrètes, de l'analyse d'énoncés abstraits, etc.

Les concepts, tels qu'on les retrouve dans le programme des sciences humaines (M.É.Q, 1981), peuvent paraître trop difficiles, trop abstraits et trop flous pour être enseignés à des élèves de niveau primaire. Selon des contextes appropriés et avec la présentation de situations d'apprentissage variées, bon nombre des concepts qui composent les sciences humaines peuvent être développés au niveau primaire. L'élève de premier cycle peut être éveillé à des concepts tels que "démocratie", "culture", "pouvoir", etc., qui seront, par la suite, affinés au deuxième cycle. Comme le souligne Levstik (1988, p. 18), il est important d'établir durant les années élémentaires les assises qui serviront plus tard à une compréhension mature des concepts. Évidemment, il ne faut pas s'attendre à ce que le niveau de compréhension des concepts (définition, caractéristiques, règle, etc.) auquel l'élève de niveau primaire parviendra soit identique à celui d'un étudiant de niveau universitaire, mais il aura été placé dans des situations qui lui auront permis de s'appropriier graduellement des éléments de base qui composent et caractérisent un concept donné.

Membre à part entière de la société. Les sciences humaines enseignent à l'élève le rôle qu'il a à jouer en tant que membre de la société. En effet, le rôle d'un citoyen ne

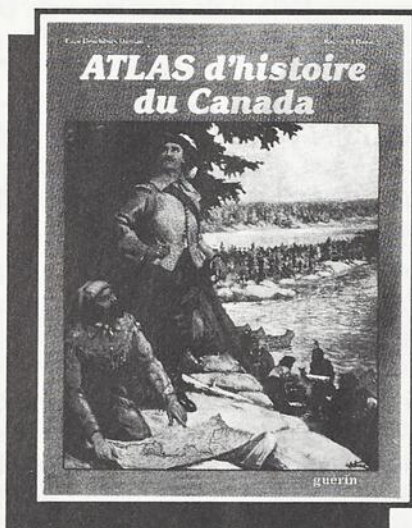
...SCIENCES HUMAINES...

se limite pas à exercer son droit de vote à tous les quatre ans lors d'élections à différents paliers gouvernementaux. L'appartenance à une société ainsi que les droits, les responsabilités et les actions qui y sont associés s'apprennent très jeune; d'abord, dans la famille par le sens du partage et la participation aux différentes tâches, dans le groupe d'amis et de loisirs par l'esprit de collaboration et le besoin d'un consensus, à l'école et dans la communauté par la considération des règles et des règlements nécessaires au bon fonctionnement du milieu considéré. Le fait de respecter le bien d'autrui et l'environnement, de reconnaître les services que rend la communauté, de saisir l'interdépendance des individus, etc., sont autant d'éléments accessibles à l'élève de niveau primaire.

Toutefois, cette participation comme citoyen ne se réalise pleinement que par la connaissance de soi en tant qu'individu. Les sciences humaines, en raison de ses orientations, ses finalités et ses perspectives *temps-espace-société* favorisent cette connaissance. Elles apprennent entre autres à l'enfant à se connaître comme tel, à voir les changements intervenus dans sa vie personnelle, à identifier ses besoins d'ordre affectif, matériel et intellectuel, à voir les liens qui l'unissent aux membres de sa famille, de sa communauté et de la société, à prendre conscience de ses racines, à développer son sentiment d'appartenance, etc. Ce n'est qu'après avoir suivi ce cheminement que l'élève sera en mesure d'évaluer son rôle et les actions qu'il doit entreprendre comme membre à part

entière de la société à laquelle il appartient avec tout ce que cela implique.

Acceptation des autres cultures. Les sciences humaines enrichissent le vécu des élèves en leur offrant une ouverture sur le monde et la connaissance des autres peuples. En raison de la présence de plus en plus nombreuse des classes multiethniques et du contact fréquent avec d'autres cultures, les élèves de niveau primaire sont de prime abord réceptifs à la diversité et friands de connaître la vie quotidienne des enfants d'ici et d'ailleurs. Comment les enfants de d'autres régions du monde vivent? De quoi, ils se nourrissent? Quels vêtements portent-ils? Où habitent-ils? Comment s'amuse-t-ils? Vont-ils à l'école? etc., sont autant de



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



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

ATLAS d'histoire du Canada

Luce Deschêne Damien • Raymond Damien

Les grands faits qui ont marqué notre histoire ont été groupés en quatre thèmes: Les explorations, les guerres et les découpages politiques, l'occupation et la mise en valeur du territoire, et le rayonnement canadien dans le monde.

Cette approche a comme avantage majeur d'allier harmonieusement l'ordre chronologique, l'extension territoriale, les rapports entre les événements et la mesure de l'activité humaine, tout en atteignant bien les cibles proposées par les programmes d'éducation.



questions qui suscitent la curiosité naturelle des élèves et qui font partie du programme des sciences humaines.

C'est également le moment privilégié de planifier des situations différentes qui favoriseront chez l'élève l'adoption d'attitudes positives face à la diversité et la différence. L'intolérance, l'indifférence ou le rejet manifesté à l'égard des cultures distinctes de la sienne naît souvent de la méconnaissance des modes de vie, des coutumes et des comportements des différentes ethnies. "C'est en percevant les différences entre les groupes humains comme intéressantes et enrichissantes que nous agrandissons le champ de nos expériences et les limites de nos capacités humaines à partir desquelles découlent les voies de solution pour la résolution de problèmes communs" (Reardon, 1988, p. 14). Les sciences humaines, en proposant aux élèves de niveau primaire de vivre des expériences diverses, leur offrent la possibilité non seulement de se connaître tout en allant à l'encontre des autres cultures mais également de comprendre et d'accepter leurs ressemblances et leurs différences ainsi que de reconnaître leurs contributions à la société actuelle et passée. À ce sujet, un récent article paru dans la Presse relevait que:

Dans la mesure où les enfants auront été mis en contact avec des gens d'origines diverses, ils ont plus de chance de considérer comme citoyens de la même ville, citoyens du même pays, les personnes nouvellement arrivés. Je ne dis pas qu'il n'y a pas de difficultés. Il y a toujours un choc de culture, forcément. (McNicoll: *in* Hétu, 1993, p. B7)

Esprit démocratique. Dès son entrée à l'école, l'enfant apprend à vivre et à fonctionner en société. La classe représente elle-même la communauté à laquelle l'élève appartient et aime s'identifier. En sciences humaines, la classe avec son organisation, ses règles et ses règlements constitue le cadre naturel et privilégié où l'élève est appelé à développer son esprit démocratique, à respecter les droits et les libertés de chacun et à prendre conscience de ses devoirs et de ses responsabilités. Les expériences vécues au niveau de cette petite communauté servent de point de départ et viennent alimenter quotidiennement l'enseignement de principes démocratiques. Les sciences humaines ne se situent plus en dehors du cadre de vie des élèves mais en sont une partie intégrante.

Démarche réflexive et prise de décision. Si un des objectifs des sciences humaines est de préparer l'élève de niveau primaire à devenir un membre à part entière de la société, c'est également son rôle de développer chez ce dernier une pensée critique et réflexive. Les enfants, dès leur entrée à l'école, arrivent avec un certain nombre de connaissances; ces connaissances peuvent être erronées, insuffisantes ou inadéquates. C'est le rôle des sciences humaines d'amener l'élève à se poser des questions, à développer son sens critique afin que celui-ci soit en mesure de juger par lui-même des informations qui lui sont présentées, à faire la part des choses entre les opinions et les faits réels, entre les clichés et les événements authentiques, entre les connaissances superflues et les connaissances essentielles. Comme le souligne Bang (1989, p. 13), l'idée de formation d'un individu en vue d'une connaissance objective de l'environnement passe inévitablement par une préparation de l'attitude intellectuelle vis-à-vis de la connaissance scientifique:

ouverture d'esprit, sens d'observation, sens critique.

Face aux nombreux problèmes que vit la société actuelle, l'élève et le citoyen de demain doivent être en mesure de réfléchir sur les difficultés rencontrées, de juger des alternatives possibles et de prendre une décision éclairée en connaissance de cause. Cette prise de décision réfléchie constitue l'habileté majeure selon Banks et Clegg (1990); c'est un des objectifs les plus importants en sciences humaines car il a une influence directe sur l'environnement, les valeurs, etc. L'élève doit être en mesure de choisir parmi les différentes alternatives qui lui sont proposées celle qui lui semble la plus appropriée en regard des problèmes à résoudre. Cette prise de décision doit nécessairement s'appuyer sur la démarche scientifique qui se veut systématique, rigoureuse et objective, sur l'identification et la sélection des valeurs ainsi que sur une véritable compréhension des problèmes afin d'entrevoir les différentes alternatives et conséquences possibles.

IMPLICATIONS AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES

De nouveaux défis attendent la société de demain: des défis au niveau des ressources énergétiques, du respect de l'environnement, d'accès à l'égalité et à la démocratie pour tous les peuples, d'une juste répartition des richesses, de l'urgence à régler les problèmes raciaux et ethniques, du respect des droits et des libertés des individus, etc. En raison des transformations et des nombreux changements qui sévissent dans la société actuelle au niveau des valeurs et des modes de comportements, les sciences huma-

...SCIENCES HUMAINES...

nes, pour toutes les raisons précédentes, occupent une place importante dans le curriculum au niveau primaire et les escamoter serait pénaliser l'élève et le citoyen de demain. Toutefois, afin que l'enseignement des sciences humaines soit signifiant et ouvert aux changements dictés par la société, il faut tenir compte d'un certain nombre d'aspects:

- au niveau du contenu: la quête d'informations et la mise à jour des contenus sont d'autant plus importantes que l'évolution des connaissances, l'émergence de nouveaux problèmes sociologiques, la génération de valeurs véhiculées par les différents groupes ethniques, l'avènement de récentes découvertes d'ordre archéologique, anthropologique, etc., impliquent une intégration rapide de ces transformations et une adaptation continue de la part des sciences humaines;
- au niveau des activités pédagogiques: la présentation d'activités variées sous forme de problèmes fournit aux élèves la possibilité de clarifier leur position et leurs valeurs, les incite à être attentifs aux opinions des autres et leur permettent d'acquérir les mécanismes nécessaires pour poser les actions appropriées dans leur milieu. Il est important pour l'enseignant de préparer des types d'activités différentes à travers lesquelles l'élève de niveau primaire peut apprendre de façon efficace (Blyth, 1989, p. 111);
- au niveau des moyens pédagogiques: l'utilisation de moyens pédagogiques variés en accord avec les contenus présentés tels que la ma-

quette, la simulation, les jeux de rôle, la discussion, l'observation d'objets réels, la conduite d'entrevues et de sondages, l'étude d'anciens documents, l'élaboration de cartes, la consultation de journaux et de registres anciens, l'invitation de personnes-ressources, etc., concourent à une meilleure connaissance du milieu et de la place que celui-ci occupe dans le monde;

- au niveau de l'intégration de nouvelles technologies: l'apport et l'évolution des technologies créent de nouveaux besoins et provoquent des changements rapides au niveau de la société. L'intégration de ces technologies à l'enseignement des sciences humaines assure un meilleur support, tout en garantissant l'exactitude des notions présentées. Le choix de nombreuses banques d'images et de photos, la consultation rapide des atlas informatisés, l'accès immédiat aux données statistiques mises à jour, l'apport des définitions par l'emploi de dictionnaires électroniques, etc., apportent des ressources supplémentaires.

Il faut cependant admettre que le défi est de taille pour l'enseignant, sans cesse confronté aux exigences des autres matières, dépourvu devant un manque de ressources didactiques et d'outils d'évaluation, débordé face à l'ampleur du programme et des difficultés d'apprentissage de certains contenus, etc. Le mérite est d'autant plus grand pour l'enseignant qui reconnaît l'importance des sciences humaines au niveau primaire; ses interventions sont d'autant plus précieuses, son implication d'autant plus importante pour l'enseignement et l'avancement des sciences humaines. ♦

RÉFÉRENCES:

- Bang, V. (1989). Rénovation de l'enseignement scientifique et révolution de l'esprit scientifique. In A. Giordan, A. Henriquez et V. Bang (Éds.). *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Bern: Peter Lang, 11-14.
- Banks, J. A., Clegg, A. A. (1990). *Teaching Strategies for the Social Studies*. Inquiry, Valuing, and Decision-Making. New York: Longman.
- Blyth, J. (1989). *History in primary schools. A practical approach for teachers of 5 to 11 year-old children*. Philadelphia: Open University Press.
- Ferro, M. (1992). *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Paris: Éditions Payot.
- Héту, R. (20 novembre 1993). Montréal: un modèle de non-intégration. *La Presse*, Cahier Plus, p. B7.
- Levstik, L. S. (1988). *Conceptual Development in Social Studies*. University of Kentucky: Association of American Publishers Conference. ERIC ED298057.
- Martorella, P. H. (1985). *Elementary Social Studies. Developing Reflective, Competent, and Concerned Citizens*. Boston: Little, Brown and Company.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programme d'études. Primaire. Sciences humaines. Histoire, géographie, vie économique et culturelle*. Québec: Direction des programmes. Service du primaire.
- National Council for the Social Studies (1990). Who Needs the Social Studies? The Case for Social Studies in the Elementary School Curriculum. *Instructor*, 99(6), 37-44.
- Reardon, B. A. (Ed.) (1988). *Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College, Columbia University.

HISTOIRE

À LA RECHERCHE DE MES RACINES

Gérard Cachat

Histoire nationale, 4^e secondaire

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

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

Approuvé
par le MEQ

JE FAIS MON ATLAS HISTORIQUE

Gérard Cachat

Pour la 4^e secondaire

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

- ✓ CAHIER DE L'ÉLÈVE

Approuvé
par le MEQ

HISTOIRE du Québec et du Canada

Gilles Viens, Réal Tremblay

Pour la 4^e secondaire

— CONNAISSANCES — DESCRIPTION — ANALYSE — SYNTHÈSE

- ✓ FICHES D'ACTIVITÉS
- ✓ CORRIGÉ DES FICHES D'ACTIVITÉS

2^e édition
revue et corrigée

HISTOIRE ET CIVILISATIONS

Michel Gohier, Luc Guay

Histoire générale, 2^e secondaire

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

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

Approuvé
par le MEQ

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

Jean-Guy Daigle

Collégial et universitaire

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

- ✓ MANUEL DE L'ÉLÈVE

HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS

Béatrice Craig

Collégial

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

- ✓ MANUEL DE L'ÉLÈVE

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



Par: Jacques Nolet
Collège Notre-Dame-du-Sacré-Coeur,
Montréal

Une autre vision... de 1992

INTRODUCTION

L'année 1992 aura été à marquer d'une pierre blanche sur le plan historique. Elle aura rappelé trois anniversaires significatifs pour notre province: d'abord, le 500^e anniversaire de la venue de Christophe Colomb en Amérique; ensuite, le 350^e anniversaire de la fondation de Ville-Marie devenue plus tard Montréal; et, finalement, le 125^e anniversaire de la Confédération canadienne.

De nombreux auteurs ont traité *ad nauseam* de ces trois anniversaires, en insistant tout particulièrement sur leur signification historique pour l'évolution de la société canadienne. Nous ne reviendrons donc pas sur leurs articles ni sur les propos qu'ils y ont exprimés.

Toutefois, il nous semble qu'une voix a été pratiquement absente de ces propos: la vision que les Amérindiens peuvent avoir de ces événements! C'est la raison qui nous pousse à rédiger cet article qui permettra aux lecteurs d'entendre un autre son de cloche. Par le fait même, il leur fera comprendre que toute réalité historique demeure fondamentalement complexe et que l'on ne peut se fier uniquement à la vision réductrice de l'histoire que possèdent les vainqueurs blancs sur ces événements.

Finalement, nous prévenons les lecteurs qui pourraient s'étonner du *parti pris* évident pour la vision autochtone qui sous-tend cet article. Nous voulons faire entendre le point de vue amérindien sur ces anniversaires: comment ils sont perçus par les Amérindiens et leurs conséquences sur l'histoire amérindienne. Cependant pour éviter tout malentendu, il

convient de mentionner les motifs poursuivis par l'auteur du présent article. Voilà pourquoi nous donnons ici les raisons qui motivent cette approche personnelle: 1^o l'auteur est d'origine amérindienne; 2^o en tant que professeur d'histoire depuis plusieurs décennies, il a pu constater les lacunes considérables tant des livres historiques que des manuels d'histoire qui traitent de ces événements; 3^o à une époque de discrimination indéniable envers les minorités, il convient de l'appliquer tout particulièrement aux Amérindiens qui constituent sans doute le meilleur exemple de ces dernières.

DÉVELOPPEMENT

Depuis quelques mois la poussière est retombée sur ces trois anniversaires célébrés de façon pléthorique en 1992. Cet éloignement relatif nous permettra de mieux décanter les éléments essentiels qui doivent être soulignés dans ces faits historiques et leurs conséquences qui ont modifié considérablement la face de l'Amérique, terre des Amérindiens.

I - LA VENUE DE COLOMB

La reconnaissance des côtes de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492, a signifié une véritable révolution historique pour les principaux groupes concernés par cette exploration: Européens, Occidentaux et Amérindiens.

A) Une révolution dans l'histoire mondiale

Tous les spécialistes de la discipline historique considèrent l'exploit réalisé par Colomb comme étant un moment telle-

ment significatif dans l'histoire mondiale qu'ils le placent sur le même pied d'égalité que l'invention de l'écriture (3500 avant Jésus-Christ), la chute de Rome (476), la découverte de l'imprimerie moderne (1444) ou la révolution française (1789). Car cette venue de Christophe Colomb en Amérique a créé un véritable bouleversement dans l'histoire mondiale pratiquement confinée au continent européen à la fin du XVe siècle.

B) Une révolution dans l'histoire occidentale

Nous pouvons comprendre l'engouement des Européens pour cet événement, puisque le voyage de Colomb a permis à l'Europe d'élargir la notion d'Occident (la partie ouest du monde) non seulement à l'Europe (ce qui était le fait depuis le XIe siècle) mais également à l'Amérique (la notion actuelle d'Occident).

En tant que «prolongement de l'Europe», l'Amérique devint un *eldorado* qui permit au premier monde de dominer totalement la terre jusqu'au XXe siècle. Voilà une autre raison qui peut expliquer la frénésie blanche à commémorer cet anniversaire de la première exploration américaine réalisée par Christophe Colomb en octobre 1492 (tant en Amérique qu'en Europe).

C) Une révolution dans l'histoire amérindienne

Révolution aussi dans l'histoire amérindienne, mais presque uniquement avec des conséquences négatives: la disparition des grandes sociétés amérindiennes (aztèque et inca), le génocide de la plupart des Amérindiens

partout en Amérique (plus de 50 millions), etc. Les contacts que les Amérindiens ont eus avec les Européens ont été, la plupart du temps, signes de mort !

Non seulement les a-t-on spoliés de leurs terres (dont on ne commence que maintenant seulement à leur rendre des parties) ou de leurs biens (pensons aux fourrures des régions nordiques de l'Amérique que l'on se procurait pour des pacotilles), mais également on les a asservis tant dans leur personne physique (par l'esclavage ou le travail forcé) que dans leur âme (en les obligeant à se convertir de force à la religion dominante des conquérants, le christianisme).

Tout ceci peut se résumer à un seul mot: GÉNOCIDE. Car plus de 50 millions d'Amérindiens sont disparus en moins d'un siècle après la venue de Christophe Colomb en Amérique. Génocide que l'on ne cesse d'occulter dans la plupart des manuels d'histoire. Si l'on en parlait autant que de l'*Holocauste* (qui a fait 6 millions de victimes), il y aurait peut-être moins d'ignorance chez la plupart des descendants d'Européens qui peuplent l'Amérique.

D) Conclusion

Quand un chef de la nation huronne a voulu «débaptiser» l'avenue montréalaise Christophe-Colomb, les médias n'y ont vu qu'un geste habituel de contestation des Amérindiens, mais personne n'a compris qu'il attirait l'attention sur le symbole historique de l'anéantissement réel des Amérindiens partout en Amérique, conséquence pratique de la venue des Européens en Amérique. Est-ce que les Amérindiens pouvaient logiquement s'associer à cette fête des Blancs d'Amérique

et des Européens résidant de l'autre côté de l'Atlantique sans trahir la réalité historique ?

II - LA FONDATION DE MONTRÉAL

Le 350^e anniversaire de la fondation de Ville-Marie a sans doute marqué davantage les lecteurs québécois qui auront le courage de parcourir cet article présentant un autre point de vue et provenant d'une minorité spoliée. Peut-être que leur propre condition de minoritaires en Amérique leur permettra sinon de partager ce point de vue, du moins d'être sensibles à une minorité de laissés pour compte que sont les Amérindiens!

Malgré l'exploit réalisé de façon collégiale par Jeanne Mance, Paul de Chomedey et Jérôme Le Royer de La Dauversière (et pas uniquement par Maisonneuve, comme la plupart des livres d'histoire le prétendent), combien de fois a-t-on pensé aux Amérindiens dans cette commémoration de la fondation de Montréal?

A) Site d'occupation amérindienne

La très grande majorité des postes fondés dans ce pays l'ont été grâce aux sites privilégiés par les Amérindiens depuis des millénaires, eux qui parcouraient les immenses territoires d'Amérique.

Jacques Cartier, le premier Européen à y mettre les pieds en 1535, y avait rencontré des «Sauvages» très sympathiques, selon son journal de bord. Samuel de Champlain n'y a vu âme qui vive, à la suite d'une guerre entre Aborigènes. Finalement, Chomedey de Maisonneuve y fondera Ville-Marie trois décennies plus tard.

La rue *Hochelaga*, que l'on retrouve dans la partie est de Montréal, témoigne de cette présence amérindienne en ce lieu, et ce terme aborigène signifie «amas de cabanes». Car, situé au confluent du fleuve Saint-Laurent et de la rivière des Outaouais, il constituait un point idéal pour les échanges.

On a à peine souligné l'enracinement amérindien en ce lieu, mais beaucoup plus l'apport des autres ethnies (anglaise, irlandaise, chinoise, italienne, grecque, etc.). Notre verdict sur le contenu des fêtes (surtout le défilé de nuit et le feu d'artifices inaugurant les festivités) découle directement de la participation active que nous y avons prise.

B) Luites intra-amérindiennes

Depuis la fondation de Ville-Marie, certains Amérindiens ont été sympathiques à sa création, tandis que d'autres en ont été des ennemis viscéraux ayant juré sa disparition.

Quand nous disons «ennemis viscéraux», nous voulons parler évidemment des Iroquois qui ont presque réussi à détruire ce poste avancé de la Nouvelle-France. Aujourd'hui encore, cette famille d'Amérindiens a mauvaise presse à Montréal (surtout depuis l'été 1990) à cause de la crise qui a laissé de nombreuses cicatrices dans la société québécoise.

Ce que bien peu de gens savent de l'histoire, c'est que ces luites fratricides entre Amérindiens ont été amplifiées à partir du moment où les Européens d'Amérique ont commencé à faire de ce continent «un prolongement de l'Europe» dans son aspect le plus mauvais: l'état de guerre permanent.

...UNE AUTRE VISION...

Les Anglais se sont alliés aux *Iroquois* tandis que les Hurons et les *Algonquins* se rangèrent du côté des Français. Ce qui peut nous permettre de comprendre certaines animosités actuelles qui remontent à l'époque coloniale.

Est-ce que la présence européenne à Montréal a été bénéfique pour les Amérindiens qui y occupaient le territoire? Nous vous laissons le soin de répondre à cette question angoissante! Mais il est clair que, maintenant, aucune tribu aborigène n'y habite, sans aucun doute à cause de la présence blanche.

C) *Les saints Martyrs canadiens*

Une autre question connexe à ces luttes fratricides entre Amérindiens, demeure le cas des saints Martyrs canadiens. Longtemps on a laissé entendre qu'ils avaient rencontré des méchants sauvages qui les avaient torturés à mort.

Pour bien comprendre la question, il faut parler de leur oeuvre d'évangélisation de la Huronie, le territoire des Amérindiens alliés aux Français. Ces Jésuites travaillaient dans le territoire huron (principalement l'Ontario et une partie des États-Unis). Cette région subissait les attaques incessantes des Iroquois, alliés traditionnels des Anglais qui leur fournissaient fusils, provisions et autres outils.

Faits prisonniers, ils ont subi le même sort que les Hurons. Ils devenaient les esclaves de leurs vainqueurs. Certains Hurons plus héroïques, acceptaient librement la torture afin de prouver leurs capacités d'endurance.

Ce dût être probablement le cas des Jésuites, si l'on se fie aux grands spécialis-

tes actuels des questions amérindiennes. Que l'Église catholique ait voulu en faire des martyrs, nous n'y avons aucune objection. Mais, les ériger en modèles nationaux d'héroïsme et faire porter l'odieuse de leur mort aux Amérindiens constitue une toute autre question que la sensibilité actuelle aux droits humains peut permettre de débattre.

C) *Conclusion*

Devant tous ces faits, nous pouvons nous interroger sérieusement sur l'absence des Amérindiens dans la célébration de l'anniversaire de la fondation de Ville-Marie ou sur la place qu'on leur a accordée tout au long des festivités montréalaises de 1992! Est-ce que l'autorité constituée a eu peur d'en parler, a été simplement ignorante de l'histoire ou a tout bonnement oublié les véritables enjeux?

III - LA CONFÉDÉRATION CANADIENNE

Nous terminerons ces quelques réflexions par la célébration la plus récente dans le temps, c'est-à-dire le 125^e anniversaire de la Confédération canadienne qui eut également lieu au cours de l'année 1992. Encore une fois, cette fête canadienne devrait laisser un Amérindien un peu songeur sur l'apport positif de l'événement célébré.

A) *La loi fédérale sur les Indiens*

Voilà une loi qui fut de tout temps décriée par l'ensemble des communautés amérindiennes. En effet, cette loi, votée uniquement par des Blancs, énumère les critères qui déterminent en pratique qui

peut être considéré comme un véritable Indien et qui ne le peut pas. Malgré des améliorations notables apportées ces dernières années, nous pouvons décrier l'injustice fondamentale de cette loi qui considérait les Amérindiens comme des citoyens de seconde zone auxquels elle n'accordait même pas le droit de voter aux élections.

Pendant longtemps il y a eu un ministre fédéral des Indiens et du Grand Nord canadien. De là à imaginer que c'était deux réalités simplement matérielles, il n'y avait qu'un pas à faire... que certains politiciens canadiens n'ont pas hésité à franchir allègrement!

Ce qui a eu pour grande conséquence que l'on n'a jamais commencé réellement à régler les nombreux problèmes qui assaillent ces démunis: pauvreté, chômage, analphabétisme, alcoolisme, etc. Il ne faut pas s'étonner que les Amérindiens présentent actuellement des problèmes qui semblent insolubles... à la grande majorité de nos dirigeants politiques canadiens.

B) *Vivre dans des réserves*

Si nous ne nous trompons pas, cette loi a établi les fameuses «réserves» dans lesquelles doivent vivre les véritables Amérindiens sous peine de perdre leur statut!

Ces «réserves» ont été établies indépendamment du territoire initial occupé par les *Premières Nations* et uniquement en fonction de critères administratifs imaginés par des fonctionnaires blancs souvent inconscients de la réalité historique de ces divers peuples amérindiens.

Ce qui peut expliquer aujourd'hui les revendications territoriales amérindiennes dont une seule (dans le Grand Nord) a été réellement résolue par les gouvernements canadiens en accord avec la population concernée. Certains citoyens, dont on peut déplorer le manque de connaissances historiques, émettent des opinions tranchées (la plupart du temps négatives) face à ces revendications territoriales émanant des Autochtones.

Il faudrait par conséquent que, dans l'avenir, les citoyens et les gouvernements commencent à réparer des centaines d'années d'oppression et d'incompréhension envers les Autochtones canadiens. Est-ce que le Canada et ses citoyens seront un jour capables d'envisager des solutions

réalistes qui puissent réparer les injustices commises à l'égard des Amérindiens? Quand on connaît les difficultés que les Canadiens éprouvent face aux amendements de la constitution, on peut en douter raisonnablement!

Bien que le Québec ait fait d'importants pas sur cette voie, la crise de l'été 1990 impliquant les *Mohawks* a exacerbé les positions de part et d'autre et a fait malheureusement reculer la solution de plusieurs années. Ce qui est déplorable dans toute cette affaire, c'est que le Québec (qui est la province qui a accordé le meilleur statut à ses Amérindiens) passe, aux yeux de l'opinion internationale, pour le gouvernement le plus méchant envers les droits de ses minorités autochtones!

C) Le partage des juridictions politiques

Un autre grave problème posé par la loi britannique créant la Confédération canadienne est le partage des juridictions entre le gouvernement fédéral (celui de qui relèvent les Amérindiens) et les gouvernements provinciaux (dont les pouvoirs affectent considérablement tous ses habitants, y compris les Autochtones).

Sous prétexte de conflit de juridiction, les gouvernements canadiens négligent souvent de prendre réellement leurs responsabilités face aux Autochtones. Et quand ils les prennent, c'est parfois pour stopper les initiatives des Amérindiens pour sortir de leur misère. Il suffit de penser à la question controversée des casinos. ▶

mon histoire

Pour la 4^e secondaire

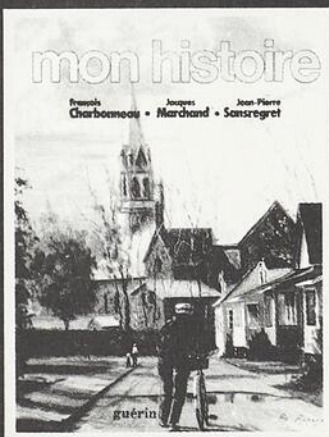
AUTEURS: Jacques Marchand — François Charbonneau — Jean-Pierre Sansregret

LES 7 MODULES:

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

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

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



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

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

APPROUVÉ PAR LE M.É.O.

...UNE AUTRE VISION...

Tout ceci pour dire que la loi constitutionnelle du Canada de 1867 — appelée *Acte de l'Amérique du Nord britannique* — conconctée ici par quelques conférences interprovinciales et adoptée par le Parlement britannique, n'a fait qu'envenimer la situation déjà dramatique des Amérindiens et a, par le fait même, reporté aux calendes grecques la solution de leurs problèmes.

D) *Le droit de danser*

Jusque vers le milieu des années 50, une loi fédérale interdisait aux Amérindiens de danser sous peine d'un long séjour en prison. Un cinéaste bien connu, d'origine française, a rencontré des Aborigènes qui ont passé de longues années incarcérés sous ce prétexte.

Quel rabaissement constituait cette interdiction légale faite à un Autochtone de continuer une tradition ancestrale fondamentale, moyen par excellence de s'exprimer chez des individus formés à une culture orale.

Heureusement, aujourd'hui, cette honteuse interdiction a disparu de la loi. Voilà un autre simple fait qu'il est bon de rappeler à nos lecteurs et qui montre jusqu'où la civilisation blanche est allée dans ce pays pour brimer les cultures aborigènes !

E) *Conclusion*

Bien que l'on puisse ajouter de nombreux autres faits, ces quelques éléments peuvent facilement faire comprendre aux lecteurs que la Confédération canadienne n'a pas été, dans l'ensemble, très favorable à la cause et à la défense des Amérindiens.

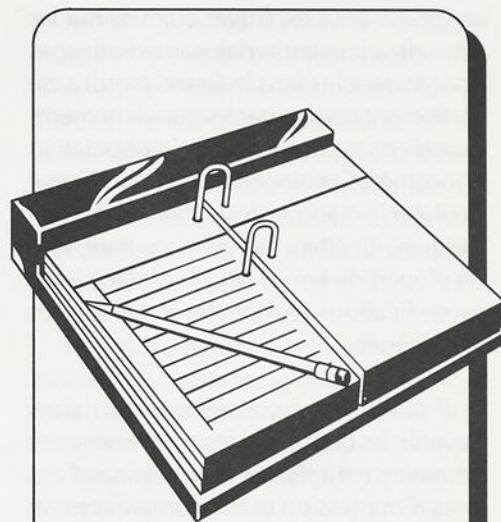
ÉPILOGUE

Nous espérons vous avoir fait comprendre que 1992 n'a pas été une occasion de fête pour tous ceux qui sont d'origine amérindienne ou qui pensent à la destinée des Amérindiens de notre pays et de notre province.

Si cet article a été l'occasion pour les lecteurs de réfléchir à la cause amérindienne, nous n'aurons pas perdu notre temps à le rédiger pour cette revue professionnelle destinée aux professeurs d'histoire.

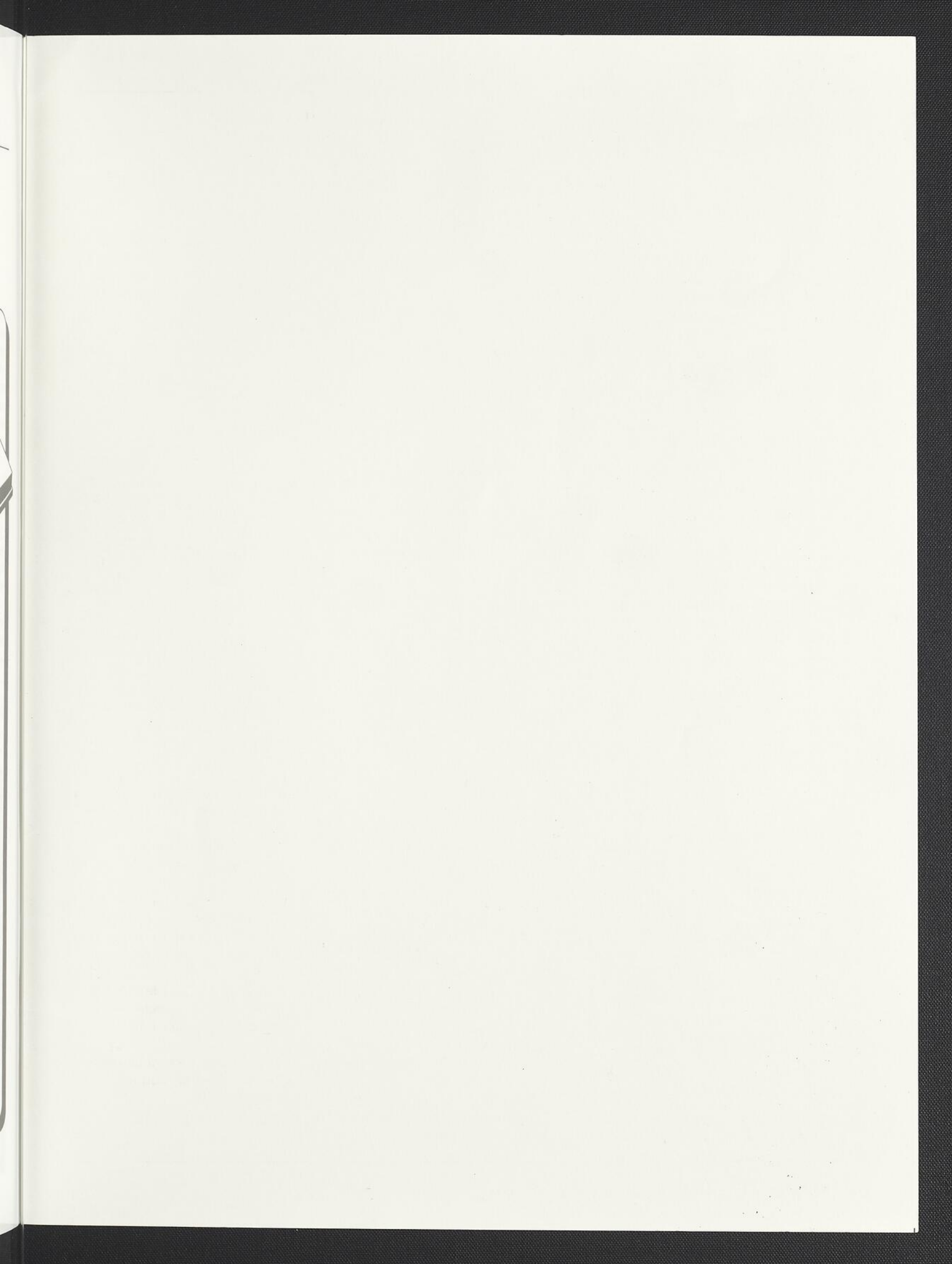
Il ne nous reste plus qu'à souhaiter que les professeurs d'histoire puissent aborder ces trois événements d'une façon plus réservée en pensant aux conséquences qu'ils ont entraînées pour les communautés amérindiennes actuelles qui ne sont plus qu'un pâle reflet de la grandeur de celles qui sont disparues au contact des Blancs venus d'Europe. Si l'on aborde de façon triomphaliste ces trois anniversaires, c'est que l'on se base personnellement tout simplement sur une vision partielle de l'histoire.

Nous avons rédigé cette communication en juillet 1993, année internationale des Autochtones. Que celle-ci soit une occasion favorable pour tous les professeurs d'histoire de prendre conscience que la vérité historique ne peut se limiter à la vision réductrice des vainqueurs sous peine de perdre son objectivité! ♦



Pour votre agenda
32e Congrès
de la SPHQ du
19 au 23 octobre 1994
à Québec.

Surveillez les
prochains numéros de
TRACES



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