

ISSN 0225-9710

Volume 42, N° 4 / Novembre-Décembre 2004

**Revue de la société
des professeurs
d'histoire du Québec**

TRACES

PER

S-339

BILAN

BNQ

DERNIER CONGRÈS

TIC ET COMPÉTENCES
TRANSVERSALES

PRIX DU G.G.

THÉÂTRE HISTORIQUE

LA LIGNE
DE PARTI ?

COLETTE NOËL

GUERRE FROIDE

POINTE À
CALLIÈRE



Le mot
relève
trou
mais
en se
l'ense
reçut
passé
de l'H
La rev
le dev
la Soc
Elle s
ment
tionne
l'histo
ment
toire
Adres
Comp
C.P. 9
Saint
Direc
Jean-
Com
Félix
Marc
Pierre
Laure
Jean-
Conc
Charl
Corr
Suzan
Impr
Impr
Publ
Jacq
Abou
Louis
Dép
- Er
- D
- N
- P
- T
les
- A

Une
titre
d'ent
voir
sou
TRA
Le c
Les
de la
Site
http

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 de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial.

Adresse postale de la revue :

Comptoir postal Turgeon
C.P. 98 557
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R9

Direction de la revue :

Jean-Claude Richard : (450) 435-0244

Comité de rédaction :

Félix Bouvier
Marc-André Éthier
Pierre Gingras
Laurent Lamontagne
Jean-Claude Richard

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Jacques Décarie : (514) 334-4768

Abonnements et distribution :

Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication
— Date de parution : décembre 2004
— Numéro de la convention: 40044834

port de retour garanti

— Parution : 4 numéros / année

— Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion.

— Abonnement annuel :

individus :	50 \$
institutions :	60 \$
retraités :	30 \$
étudiants :	25 \$

Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours des douze mois suivants.

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.

Site web de la SPHQ :

<http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq>

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans *REPÈRE* depuis janvier 1989



OBJETS HISTORIQUES
p. 20



LE PRIX DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL
p. 22



LUMIÈRES SUR
LE VIEUX-MONTRÉAL
p. 38

En couverture :

Théâtre historique
Photo: Lagueux, été 2004

VOLUME 42, N° 4 SOMMAIRE

GRAFFITI

- UN TOURNANT

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- BILAN D'UNE PÉRIODE FERTILE

TEMPS FORTS

- LE C.A. DE 2004-2005
- ECHOS DU DERNIER CONGRÈS
- LA SPHQ EN \$

L'ENSEIGNEMENT

LA RECHERCHE

- PROJET, TIC ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES

L'HISTOIRE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- REPRODUCTION D'OBJETS HISTORIQUES

TÉMOIGNAGE

- LES FRÈRES LAGUEUX HONORÉS CITOYENNETÉ

- LA LIGNE DE PARTI : UN MAL NÉCESSAIRE ?

DOSSIER

- COLETTE NOËL, PÉDAGOGUE FREINET ET PROGRESSISTE

- LES CONCEPTS DE LA GUERRE FROIDE, 1947-1990 (1^{re} partie)

J'AI LU, VU, ENTENDU

- LUMIÈRES SUR LE VIEUX-MONTRÉAL

- DES SOURCES D'INSPIRATION

3
4
6
8
11
12
20
22
24
29
32
38
40



1319, Chemin de Chambly, bureau 202, Longueuil (QC) J4J 3X1 • Tél. - SPHQ : (418) 626-8737 • CPIQ : (450) 928-8770

FORMULAIRE D'ADHÉSION

N.B. : CE FORMULAIRE DOIT ÊTRE COMPLÉTÉ PAR TOUTES ET PAR TOUS

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

Nom :

Prénom :

ou

NOM DE L'ORGANISME :

À l'attention de :

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 Secondaire Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez)

NIVEAU

Primaire

Secondaire : 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e

Collégial

Universitaire

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

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

25 \$ étudiant(e)

30 \$ retraité(e)

50 \$ enseignant(e)

60 \$ organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date

Code de la fonction

Montant

Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte

Reçu pour fin d'impôt

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

UN TOURNANT

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

TEMPUS FUGIT ! NOUS SERINAIT NOTRE PROF DE PSYCHOLOGIE À L'ÉPOQUE HEUREUSE — ET COMBIEN LOINTAINE ! — OU NOUS FRÉQUENTIONS L'ÉCOLE NORMALE. CE NUMÉRO DE TRACES EN EST UN EXEMPLE LOQUACE. ON POURRAIT S'ÉTONNER QUE JE TIENNE DE TELS PROPOS DANS UNE REVUE QUI SE CONSACRE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET QUI EST, PAR CONSÉQUENT, «BRANCHÉ SUR LE PASSÉ»... MAIS, VOUS LE VERREZ EN LISANT LES TEXTES QUE NOUS VOUS PROPOSONS, ÇA N'EST, SOMME TOUTE, PAS SI DÉPLACÉ QU'ON POURRAIT LE CROIRE À PREMIÈRE VUE.

Nous vivons un tournant dans la vie de la SPHQ. En effet, le Conseil d'administration vient de perdre deux des piliers qui ont soutenu la Société au cours de la dernière décennie.

Grégoire Goulet, d'abord. Notre président passe la main, après quinze années de service, dont huit à la présidence. Il faut au moins le souligner, et je crois que ça mérite mieux qu'une simple mention accompagnée de quelques poignées de main. Le bilan de ses actions est impressionnant : le texte qu'il signe à la rubrique *La présidence* — son dernier — en dira plus que tout ce que je pourrais écrire.

Jacques Décarie, ensuite. Qui se souvient de l'état dans lequel se trouvait les «finances» de la Société quand Jacques a accepté de tenir les livres ? Nous sortions, faut-il le rap-

peler, d'une crise caractérisée par des malversations dont il n'est pas utile d'étaler à nouveau les éléments. Jacques a su, calmement et avec l'humour qu'on lui connaît, «arbitrer» et redresser la situation. Les états financiers et les prévisions budgétaires, que nous publions plus loin, montrent que même si la SPHQ n'a pas profité des «commandites», sa situation financière est saine.

Le congrès d'octobre dernier a été un franc succès. Des étudiantes au BES de l'Université de Sherbrooke nous en donnent quelques échos. Une chercheuse de l'Université du Québec à Rimouski nous présente également les éléments de l'atelier qu'elle y a animé.

Les familiers des *Fêtes de la Nouvelle-France*, qui se déroulent tous les étés dans le Vieux-Québec, ont sûrement

admiré l'exposition présentée dans la cour du Séminaire. Il s'agit, entre autres, de reproductions d'objets historiques fabriquées par les élèves de la commission scolaire Beauce-Etchemin. Nos confrères **Jean-Pierre** et **Christian Lagueux** sont les instigateurs de ces réalisations. *Traces* a ouvert ses pages à l'une de leurs élèves qui nous fait part de son expérience. En octobre, nous apprenions que les frères Lagueux avaient remporté l'un des *Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne*. Nous avons couvert les cérémonies de remise des prix.

Pour former des citoyens efficaces, il faudra étudier le fonctionnement des institutions démocratiques comme l'Assemblée nationale. On en viendra fatalement à aborder la question de la ligne de parti. Une boursière-stagiaire de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant nous fait part de ses réflexions. Nous serons heureux de publier vos réactions... si vous nous les faites parvenir.

Au Québec, de nombreuses personnes ont marqué la réflexion et la pratique pédagogiques, tout en oeuvrant sous un éclairage plus ou moins éclatant. Ce fut le cas de Colette Noël qui fut, à sa manière, une précurseure de la pédagogie active. Alors que j'étudiais à l'école normale Jacques-Cartier, vers 1960, j'avais eu l'occasion de réaliser, pour le journal étudiant, un reportage sur son école de Beloeil où elle mettait en pratique les méthodes de Célestin Freinet. Notre collaborateur, Marc-André Éthier, nous résume les moments importants de la carrière de madame Noël.

La Guerre froide a marqué une grande partie de la deuxième moitié du XX^e siècle. Nous vous proposons la première tranche d'une communication de Jacques Pincince. De quoi remettre les choses en perspective. Enfin, nous attirons votre attention sur les réalisations du Musée de Pointe-à-Callière. Il y a là de quoi animer de très bons cours.

Bonne lecture
Et Joyeuses Fêtes !

BILAN D'UNE PÉRIODE FERTILE

GRÉGOIRE GOULET
PRÉSIDENT — SPHQ

UNE PÉRIODE FERTILE EN ÉMOTION ET ENRICHISSANTE AUX POINTS DE VUE PERSONNEL ET PROFESSIONNEL S'ACHÈVE AVEC LES RÉFLEXIONS QUE JE VOUS LIVRE DANS CE NUMÉRO. AU COURS DES QUINZE DERNIÈRES ANNÉES, J'AI EN EFFET SERVI LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE — DONT J'AI OCCUPÉ LA PRÉSIDENTE PENDANT HUIT ANS — AU MEILLEUR DE MA CONNAISSANCE ET DANS L'ESPOIR QUE L'HISTOIRE PRENNE UNE PLACE DE PLUS EN PLUS SIGNIFICATIVE DANS LE CURRICULUM DE FORMATION DES JEUNES DU QUÉBEC.

Je veux souligner la joie que j'ai eue à élaborer et à réaliser de nombreux projets pour l'avancement des sciences humaines au Québec. Permettez-moi de rappeler certains changements. Tout au long de ces années, de nouveaux partenaires se sont joints à nous pour assurer la survie du concours Lionel-Groulx en contribuant à son financement ou en attribuant des bourses aux jeunes participants du Québec : c'est le cas de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, de la maison historique Alphonse-Desjardins, de l'université Laval et de la société Global Tourisme international. La fondation Lionel-Groulx, pour sa part, a maintenu sa collaboration.

J'ai eu le bonheur et la chance de travailler avec Jean-Claude Richard, directeur de la revue *Traces*. Sa disponibilité, son leadership

et sa rigueur intellectuelle ont fait que *Traces* est demeurée une publication riche en contenu et adaptée aux besoins particuliers des enseignants d'histoire au Québec. Ses avis sur diverses autres questions, telles que la fusion des sociétés de sciences humaines, ont été utiles et pertinents pour le bon fonctionnement de la SPHQ.

Les années 95 et suivantes m'ont permis de travailler à l'élaboration du mémoire présenté par notre société à la *Commission des États généraux sur l'éducation au Québec*. Peu de temps après, nous avons présenté un rapport au *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire au Québec*, appelé le Rapport Lacoursière. Dans la même foulée, nous avons participé à des travaux de réflexion dans le cadre du *Rapport du Groupe de travail*

sur la réforme du curriculum, dirigé par Paul Inchauspé et intitulé : *Réaffirmer l'école*. Par la suite, l'énoncé de politique éducative de la ministre de l'Éducation du Québec de l'époque, madame Pauline Marois, *L'école, tout un programme*, a incité la présidence à mettre sur pied des comités de travail pour concevoir un canevas de réflexion en vue d'établir un curriculum en histoire qui soit continu, progressif et réalisable au primaire et au secondaire.

Depuis ce temps, le MEQ a présenté les contenus de la réforme, *Prendre le virage du succès*, avec toutes ses implications, tant au point de vue des compétences à acquérir que de la démarche proposée pour atteindre les objectifs fixés par ce *Programme de formation de l'école québécoise*.

En 1997, j'ai procédé à des changements importants de nos statuts et règlements en vue de réaliser une fusion éventuelle des chartes respectives de la SPEQ, de la SPGQ et de la SPHQ. On a précisé les tâches de chacun des membres du con-

seil d'administration. Le changement le plus important fut l'ajout au C.A. d'un ou d'une représentant(e) de tous les étudiants universitaires en histoire, afin d'établir et de maintenir un lien significatif avec ces futurs enseignants et, surtout, de répondre à leurs besoins spécifiques.

Je veux aussi souligner le soutien essentiel que j'ai reçu, au fil des ans, de la part de professeurs des niveaux d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Leur collaboration a permis de mener à terme des dossiers d'évaluation lors de la présentation des nouveaux programmes du primaire et du secondaire. Citons, entre autres, les participations à une réflexion sur le programme de formation au primaire et à une journée d'étude sur le programme de formation au secondaire, et l'élaboration d'un avis au MEQ sur les changements proposés au régime pédagogique actuel. J'ai participé à des ateliers et à des sessions de perfectionnement organisés par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la

réforme. Ce travail m'a permis de tenir à jour le dossier des changements en éducation, de partager toutes ces ressources avec les membres par le biais des congrès annuels et par les articles que j'ai écrits dans la rubrique «Mot de la présidence» de la revue *Traces*.

En 2001, avec la collaboration des conseillers pédagogiques de la Montérégie et des membres du C.A., j'ai réalisé un colloque axé sur une connaissance approfondie du programme de formation de l'école québécoise et du développement des compétences dans la démarche d'apprentissage. Cela coïncidait avec la version provisoire du programme de formation au primaire. Cette rencontre de perfectionnement fut un succès puisqu'elle correspondait aux intérêts des enseignants.

Je veux exprimer beaucoup de gratitude aux personnes que j'ai eu l'occasion de côtoyer pendant mes mandats à la vice-présidence et à la présidence depuis 1989. J'ai pu établir avec ces personnes un climat de travail agréable, où la confiance,

l'entraide et l'efficacité étaient présentes à tout instant. Je ne peux nommer tous ces collaborateurs, mais permettez-moi de souligner l'amitié et la complicité qui s'est installée avec Jacques Décarie au cours de ces années de travail passées ensemble au conseil d'administration, avec Christian Laville, professeur de didactique à l'Université Laval, qui a maintes fois reçu mes appels téléphoniques pour solliciter ses conseils face à différentes problématiques en enseignement de l'histoire au Québec. Sous ma présidence, les relations entre le MEQ et la SPHQ ont eu comme principes de travail, la collaboration et la transparence dans l'action. Marius Langlois, directeur des programmes de l'Univers social au MEQ, a été témoin de cet effort de promotion de l'enseignement de l'histoire et de représentation des enseignants de cette discipline. Un merci spécial s'adresse à Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ auquel j'ai succédé en 1996, pour sa rigueur dans la tenue des archives et son empres-

sement à répondre à mes interrogations sur les statuts et règlements de la société. L'envoi postal de nos revues et l'inscription régulière de nos membres tient au travail minutieux de Louise Hallé, une amie de longue date.

Je me permets de terminer ce mot de la présidence en proposant des perspectives d'avenir, des projets à réaliser pour les futurs conseils d'administration. La nouvelle équipe dirigée par Laurent Lamontagne saura sûrement relever ces défis.

Les projets d'enseignement suite à la réforme foisonnent de toutes parts dans les écoles primaires et secondaires. Beaucoup d'enseignants appliquent les nouveaux programmes aux trois cycles du primaire et connaissent déjà les avantages et les difficultés de s'approprier aussi rapidement une telle démarche. Quant au secteur secondaire, l'appropriation du nouveau programme au premier cycle se fera à l'automne dans un climat d'insécurité et de recherche de solutions toutes aussi louables les unes que les autres.

Dans cet esprit de renouveau, la société a des défis à relever pour aider ses membres à s'impliquer dans ce virage pédagogique. Une réflexion et un support pédagogique est souhaitable et devrait faire l'objet d'un mandat spécifique pour le C.A. dans les mois à venir. Il doit s'engager à mettre sur pied un réseau d'échange de toutes les ressources humaines disponibles, perçu comme essentiel lors du dernier congrès à Montréal.

Depuis quelques années, des efforts ont été réalisés pour rendre plus visible et accessible le concours d'histoire Lionel-Groulx. Tout en s'adressant à des jeunes passionnés d'histoire, la participation d'un plus grand nombre d'élèves est souhaitable et réalisable. La recherche de nouveaux partenaires, ayant pour objectif une connaissance plus approfondie du patrimoine québécois, doit s'intensifier. Ce concours s'inscrira à l'avenir dans un prolongement de l'implantation des nouveaux programmes en Univers social. La nouvelle ap-

...bilan...

proche dans les apprentissages doit faire partie intégrante des objectifs à atteindre et des choix thématiques du concours.

Une attention toute particulière doit être apportée à une thématique qui se rapproche des fêtes du 400^e anniversaire de la ville de Québec qui seront célébrées en 2008. La collaboration avec les organismes reliés à cet anniversaire devra être réussie.

Dans la même veine, les congrès des trois sociétés de sciences humaines se révèlent un succès de collaboration et de mise en com-

mun de nos expertises particulières. Les lieux où se tiendront nos rencontres annuelles jusqu'en 2008 ont été dévoilés, et un accent particulier a été accordé à notre rencontre du quatrième centenaire, puisqu'elle se tiendra au même moment que les festivités. L'hôtel est déjà choisi et la programmation pourrait intégrer des enseignants francophones hors Québec. C'est un chantier à bâtir, mais combien prometteur !

Enfin, les dossiers qui relèvent de la fusion des trois sociétés de sciences humaines de-

meurent entiers et sont l'occasion de discussions ardues, empreintes de pessimisme et de crainte de perte d'identité. Mais les événements et le temps sauront guider une prochaine intégration des services tels qu'une revue répondant aux besoins pédagogiques et didactiques de tous les professeurs. Il faut construire pour l'avenir.

En terminant, je veux remercier toutes celles et tous ceux que j'ai eu le plaisir de connaître et avec lesquels j'ai travaillé. MERCI pour cette présence, cette collaboration et ce tra-

vail à la Société des professeurs d'histoire du Québec. J'ai pu réaliser mes objectifs, tout en ayant le souci de maintenir une franche amitié, un humanisme enrichissant et un goût du dépassement avec vous tous.

Continuez de vous impliquer dans votre société, dans notre société, pour des lendemains prometteurs ! Appuyez votre nouveau conseil d'administration !

Historiquement vôtre,
Grégoire Goulet

**VOUS
DÉMÉNAGEZ ?**

**PRÉVENEZ-
NOUS**



Louise Hallé
295, rue Moisan
Saint-Augustin (QC)
G3A 1K8
(418) 878-3407

lhalle@mediom.qc.ca

Le C.A. pour 2004-2005

M. Mario Bissonnette, resp. de dossier
baxters@videotron.ca

M. Félix Bouvier, resp. de dossier
felixbouvier@hotmail.com

M. Pascal Debien, trésorier
pdebien@fc.cslaval.qc.ca

Mme Chantal Déry, resp. de dossier
deryc@aei.ca

Mme Séréna Royer, représentante étudiante
serena.royer@usherbrooke.ca

M. Pierre Gingras, vice-président
p.gingras@videotron.ca

Mme Karine Faivre, resp. de dossier
loyali@sympatico.ca

M. Laurent Lamontagne, président
laurent.lamontagne@sympatico.ca

Mme Lise Proulx, secrétaire
liseproulx2000@hotmail.com

Mme Caroline Ouellet, resp. de dossier
carolineouellet@hotmail.com



SPHQ

27^e Concours Lionel-Groulx

ALPHONSE DESJARDINS

RÊVES ET
RÉALISATIONS
D'UN GRAND
BÂTISSEUR

1854-1920

150^e
anniversaire

DE NOMBREUX
PRIX À GAGNER

ACTIVITÉ INDIVIDUELLE
- HISTORIENS EN HERBE
ACTIVITÉ COLLECTIVE
- JEUNES HISTORIENS
COOPÉRATEURS

POUR PLUS D'INFORMATIONS, ADRESSEZ-VOUS
À VOTRE PROFESSEUR D'HISTOIRE OU VISITEZ
LE SITE INTERNET :

www.redtus.qc.ca/associations/sphq



SPHQ

 **Desjardins**
Société historique
Alphonse-Desjardins

 **UNIVERSITÉ
LAVAL**

**GLOBAL
TOURISME
INTERNATIONAL**

ÉCHOS DU DERNIER CONGRÈS

SÉRÉNA ROYER

REPRÉSENTANTE ÉTUDIANTE AU C.A. DE LA SPHQ

LES 14, 15 ET 16 OCTOBRE DERNIERS AVAIT LIEU LE 7^E CONGRÈS DE L'UNIVERS SOCIAL, À L'AUBERGE UNIVERSALIS DE MONTRÉAL. PUISQUE PLUSIEURS D'ENTRE VOUS NE POUVIEZ ASSISTER À CE GRAND RASSEMBLEMENT, MESDEMOISELLES ÉLIANE DAGENAI ET MÉLISSA LAVOIE, ÉTUDIANTES AU BACCALAUFRÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE L'HISTOIRE ET DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, SE SONT DÉGUISÉES EN JOURNALISTES. ELLES VOUS PRÉSENTENT AUJOURD'HUI UN BREF COMPTE RENDU DES DIFFÉRENTS ATELIERS, CONFÉRENCES ET EXCURSIONS QUI ONT EU LIEU AU COURS DE CES JOURNÉES DE L'HISTOIRE.

Des ateliers... des ateliers...

MÉLISSA LAVOIE
ÉTUDIANTE FINISSANTE AU BES
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE



LE SITE INTERNET DES ARCHIVES DE RADIO-CANADA (5-F)

L'atelier prévu ayant été annulé, les congressistes ont participé à la présentation du site Internet des Archives de Radio-Canada. On constata avec intérêt que ce site constitue un bon outil pour les enseignants qui veulent concrétiser la matière par des exemples. Le site des Archives de Radio-Canada offre une multitude de dossiers et d'extraits audio et vidéo et ce, sur une grande quantité de sujets variés, des arts à la politique, en passant par les sciences. Une grande majorité des enseignants présents à l'atelier furent satisfaits de ce que le site pouvait leur offrir, en matière de documents, comme complément à leur cours.

IMAGES, OUTILS ET ACTIVITÉS INTERNET POUR LA CLASSE D'HISTOIRE AU SECONDAIRE : LE SITE DU MUSÉE McCORD (6-F)

Cet atelier fut en somme une présentation du site du musée McCord ainsi que des applications qui peuvent être utilisées à l'intérieur d'un cours d'histoire du Québec et du Canada. La participation de quatre élèves, qui étaient présents pour nous faire part de leur expérience quant à un travail en lien avec le musée McCord, a rendu l'atelier plus animé. Il fut intéressant de connaî-

tre le point de vue des élèves directement impliqués dans les activités, et non seulement celui de l'enseignant et de la responsable du musée. Le site offre plus de 90 000 images en plus d'un guide pédagogique, *Clio-Clic*, qui favorise l'exploitation des documents du musée.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE : ENJEUX ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES (7-F)

L'atelier concernant l'identité a soulevé plusieurs questions quant au rôle de l'histoire dans le processus identitaire d'individus. Les conférenciers ont présenté différents styles d'enseignement ainsi que les répercussions que chacun pouvait avoir sur l'identité des élèves. Cependant, les théories présentées n'ont pas fait l'unanimité de l'assistance. Il fut aussi question de l'éducation à la citoyenneté qui pourrait aussi bien se faire dans d'autres programmes, celui de géographie, par exemple, et non seulement de celui d'histoire. L'atelier fait quand même bien comprendre que la société dans laquelle nous vivons a un grand besoin au niveau du renouveau de notre identité et que l'école doit y contribuer.

MONTRÉAL AU XIX^E SIÈCLE (EXCURSION E-3)

L'excursion faite dans les rues de Montréal fut enrichissante. On accompagnait un Jacques Viger animé, mais pas Julie Papineau, comme il était prévu. De plus, l'excursion devait concerner la bourgeoisie du 19^e siècle. Plusieurs ont été déçus, car le personnage n'a que commenté les plus vieux bâtiments de la ville, sans vraiment faire des liens avec les bourgeois. Il s'agissait donc plutôt d'une leçon d'architecture de Montréal. Ce fut tout de même amusant de parcourir les rues à la recherche des vieilles bâtisses et, ainsi, de découvrir Montréal sous un autre angle. Certains ont quand même noté que cette excursion pourrait être trop lourde, en contenu et en temps, pour de élèves du secondaire.



Le Montréal des Patriotes

ÉLIANE DAGENAI
ÉTUDIANTE FINISSANTE AU BES
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le samedi 16 octobre 2004, quelque 25 enseignants ont eu droit à une excursion exceptionnelle dont le thème portait sur «le Montréal des Patriotes» guidés par Gilles Laporte, un passionné passionnant de l'histoire, qui les a immédiatement accrochés par son humour et son énergie contagieuse.

Quoi de mieux que d'aller sur place visiter des bâtiments, des endroits, des statues commémoratives portant sur cette tranche d'histoire pour comprendre plus en détail le contexte et la vie à cette époque? Tout au long de la visite, le guide s'est évertué à présenter le sujet sous un angle que les enseignants n'ont pas l'habitude d'utiliser en classe, ce qui fut très apprécié. Ainsi, au lieu de répéter des notions que les enseignants connaissaient déjà; il a plutôt choisi, à la satisfaction de tous, d'amener son groupe à s'appropriier les lieux pour être à même de mieux saisir, de vivre ce qu'ont vécu les patriotes lors des rébellions de 1837-1838. Les enseignants ont adoré cette excursion basée sur les interactions, les échanges, les commentaires et les questions de chacun. Une belle complicité régnait. Était-ce le sentiment de patriotisme qui surgissait en chacun de nous? Peut-être un peu.

Lors de cette fameuse visite, que tout enseignant d'histoire devrait faire au moins une fois dans sa carrière, nous avons déambulé dans le Vieux Montréal, vu la forteresse au Champs de Mars, le parc Viger, la statue de Chénier, le local de l'ancien journal *La Minerve*, la place Jacques-Cartier, la maison de Louis-Joseph Papineau, le marché Bonsecours, l'église Notre-Dame, l'édifice de la Banque de Montréal et avons marché sur la Place d'Armes. Chaque visite fut ponctuée de faits cocasses et accompagnée de diverses informations et d'explications utiles pour une meilleure compréhension globale du sujet traité.

La visite s'est terminée au musée des Patriotes, qui regroupe la prison des Patriotes ainsi que la maison et la galerie du gouverneur. Une certaine émotion régnait en ce lieu même où certains hommes qui ont marqué notre histoire furent jugés et pendus. Sachez que ce musée est gratuit pour tous; il vise cependant un public de 16 ans et plus, et il n'y a, par conséquent, que peu de choses à caractère pédagogique (écriteaux, lecture, une maquette, et pas de manipulation). Bref, cette excursion, où chaque petit détail raconte plein de choses passionnantes, fut un vif succès. Je vous la recommande.

Drôle de cirque !

ÉLIANE DAGENAI
ÉTUDIANTE FINISSANTE AU BES — UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Le vendredi 15 octobre 2004, seize enseignants sont allés visiter, en excursion, le complexe environnemental de Saint-Michel, à Montréal. Ce lieu abrite un centre de récupération des matières recyclables, une centrale thermique de biogaz, un éco-centre (parc à conteneurs) ainsi qu'un site d'enfouissement. Si on vous demandait quel lien unit le complexe de collecte des déchets et matières recyclables et l'École du cirque, que diriez-vous? Que tous les deux se retrouvent à Montréal? Qu'ils font partie de notre culture, de notre quotidien? Oui, mais ils sont également un bel exemple concret de travail de coopération interdisciplinaire à présenter à nos élèves.

Le complexe environnemental et l'École du cirque sont une preuve éloquente qu'il est possible de jumeler deux projets qui au départ, semblaient incompatibles, mais qui, en bout de ligne, ont produit des résultats époustouflants. Je m'explique. Aidée par la Tohu, un organisme à but non lucratif qui vise l'émergence des arts du cirque, l'École du cirque, située en face du complexe environnemental, a d'abord une vocation culturelle. Néanmoins, cette dernière s'est donné



...congrès...



une mission environnementale afin de rehausser la ville, désireuse de s'impliquer dans la communauté. Pour y parvenir, tout, dans ses projets, passe par la récupération, des matériaux utilisés pour la conception du bâtiment, en passant par son système de chauffage géothermique, jusqu'aux idées de costumes et de décors pour un spectacle. Ainsi, l'École du cirque présente le projet social du recyclage sous un aspect innovateur, ludique. L'un a besoin de l'autre pour se soutenir. Voilà une belle preuve que la réussite d'un projet commun repose sur la collaboration de tous les membres de la société.

Certains de ceux qui lisent ces lignes se demandent peut-être quel était l'intérêt de visiter l'École du cirque, puisque le but de la sortie, organisée dans le cadre du 7^e colloque des enseignants de sciences humaines, était d'explorer le complexe environnemental dans ses différents sites. Or, ce but n'a pas été atteint. Bon nombre d'enseignants, pour ne pas dire la totalité, ont été déçus de ne pas avoir mis les pieds dans le site d'enfouissement ni d'avoir visité la centrale thermique, cela pour diverses raisons (organisation, manque de temps, non accès à l'emplacement, etc.) On comprend ainsi l'importance d'accorder aux élèves la possibilité de «tâter le terrain» pour compléter leurs apprentissages.

La visite fut tout de même très appréciée, puisque les enseignants ont appris beaucoup de choses. En visitant le centre de récupération, divisé en deux sections : un tri mécanique avec des aimants et un tri manuel avec des convoyeurs, on nous a indiqué que plus de 100 000 tonnes de matières recyclables sont déversées annuellement, soit 25 tonnes de matières diverses à l'heure sont amenées par 600 camions par jour. À titre d'exemple, le recyclage du papier permet, à chaque année, de sauver plus de 600 000 arbres de l'abattage. Le bâtiment est géré en partenariat par le secteur public, qui s'occupe de la bâtisse, et le secteur privé, qui gère les opérations et s'occupe des finances. On nous a répété qu'il est important de bien nettoyer nos contenants, ou au moins de bien les rincer, car de fortes odeurs indisposent quotidiennement les

employés. On s'étonne de voir à quel point ces derniers ont le cœur à l'ouvrage, même si poussière, vacarme continu, odeurs et détritifs font partie de leur environnement.

De ce fait, je conviens que pour aider les élèves à forger leur pensée critique et les préparer à devenir les citoyens de demain, il incombe aux enseignants d'avoir une ouverture d'esprit et une vision plus éclairée sur les sujets qui nous entourent. Nous avons pu prendre conscience également de l'importance de tout recycler. Par exemple, saviez-vous qu'on réutilise le verre broyé pour fabriquer la peinture de marquage sur les routes et pour l'isolation? Nous avons même appris, même sans l'avoir visitée, que la centrale thermique munie de capteurs et de pompes peut produire de l'électricité pour plus de 16 000 foyers. Et l'éco-centre récupère toutes sortes de matières recyclables qui ne peuvent être déposées dans les bacs (ex. : électroménagers, meubles, bois, etc.) Enfin, à notre grande surprise, nous avons appris que le site d'enfouissement, dans lequel on n'enfouit plus rien désormais, deviendra, d'ici 2020, un immense parc public avec des forêts et même un lac. En fait, les concepteurs s'inspirent de l'idée des parcs Laurier et Maisonneuve, qui furent d'anciens sites d'enfouissement eux aussi. Qui l'aurait cru?



LA SPHQ EN \$

JACQUES DÉCARIE
TRÉSORIER — SPHQ

RÉSULTATS DE L'EXERCICE TERMINÉ LE 31 AOÛT 2004

	2004	2003
PRODUITS (REVENUS)	\$	\$
Congrès	23 527	33 084
Cotisations	11 071	11 571
Revue	4 572	2 781
Subventions :	-----	4 500
SSJBM	-----	(1 000)
Concours Lionel-Groulx	10 672	7 186
Intérêts	603	341
	<hr/>	<hr/>
	52 445	53 963
	=====	=====
CHARGES (DÉPENSES)		
Assurances	882	521
Concours Lionel-Groulx	9 296	10 256
Cotisations	389	435
Frais bancaires	304	219
Frais de bureau	998	827
Frais de déplacement	2 103	1 606
Frais de séjour	5 453	5 354
Honoraires	1 000	900
Poste	642	520
Revue	12 426	10 154
Télécommunications	871	727
Autres	3 147	1 653
Dotation à l'amortissement		
Mobilier de bureau	25	31
Matériel informatique	364	-----
	<hr/>	<hr/>
	37 900	33 203
EXCÉDENT (DÉFICIT) DES PRODUITS SUR LES CHARGES	<hr/> 14 545 =====	<hr/> 20 760 =====

ESTIMÉ DES REVENUS ET DES DÉPENSES POUR L'ANNÉE 2004-2005

	\$
REVENUS	
Cotisations et abonnements	14 000
Profits du Congrès	10 000
Publicité dans <i>Traces</i>	1 000
Subventions :	
Concours Lionel-Groulx :	
M.É.Q.	4 500
Société historique A. Desjardins	6 000
Intérêts	500
	<hr/>
	36 000
	=====
DÉPENSES	
Revue <i>Traces</i>	12 000
Concours Lionel-Groulx	10 000
Assurances	500
Cotisations	400
Honoraires de comptabilité	1 000
Télécommunications	1 000
Déplacements	2 500
Frais de séjour du C.A. et représentations	4 500
Poste	1 000
Imprimerie / photocopie	500
Papeterie	300
Frais financiers	250
Entreposage des archives	300
Suppléance	2 000
Dons :	
Semaine de l'Univers social	250
Autres	300
Divers	500
	<hr/>
	37 300
	=====
Déficit anticipé	1 300

PROJET, TIC ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES

GENEVIÈVE THERRIAULT¹

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI — DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LOUISE SAUVAGEAU²

ÉCOLE PAUL-HUBERT DE RIMOUSKI — C.S. DES PHARES

ON LE SAIT, L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE CONNAÎT UNE IMPORTANTE REFONTE DE SES PROGRAMMES D'ÉTUDES (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MÉQ), 2001; 2003). À LA RENTRÉE 2005-2006, UN PROGRAMME DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE - PREMIER CYCLE - (MÉQ, 2003) EN SERA À SA PREMIÈRE ANNÉE D'IMPLANTATION. CES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ÉTUDES S'ARTICULENT SELON UNE LOGIQUE DE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET TRANSVERSALES (LEGENDRE, 2004; MÉQ, 2003). LE PASSAGE D'UN PROGRAMME D'HABILITÉS (1979-1998), FONDÉ SUR UNE PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS D'INSPIRATION BÉHAVIORISTE (LEGENDRE, 2004), À UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES (1999-2008), QUI S'INSPIRE DE LA PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE LA CONNAISSANCE (LAFORTUNE ET DEAUDELIN, 2001; LEGENDRE, 2004), IMPLIQUE UNE CERTAINE REVITALISATION DES FORMULES PÉDAGOGIQUES AUXQUELLES L'ENSEIGNANT RECOURT.

La pédagogie par projet constitue, parmi d'autres formules pédagogiques, une approche à privilégier afin de favoriser le développement des compétences des apprenants (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Desmeules, 2000; Lafortune, 2000). Il semble, de plus, que les caractéristiques propres à la pédagogie par projet s'arment à certaines composantes des compétences transversales du nouveau programme, tout particulièrement dans le cas des compétences méthodologiques (Lafortune, 2000; MÉQ, 2003). Grégoire et Laferrière (1998) présumement également que l'intégration des technologies de l'in-

formation et de la communication (TIC) à une pédagogie par projet contribue davantage au développement des dites compétences. Or, s'il est vrai que le Programme de formation (MÉQ, 2003) et la littérature à ce sujet favorisent le recours à une pédagogie par projet et à l'intégration des TIC afin de construire des compétences, très peu d'études se sont penchées sur les compétences transversales d'ordre méthodologique qu'elles permettent de développer. La question suivante se pose alors: *la pédagogie par projet intégrant les TIC favorise-t-elle le développement de compétences transversales d'ordre méthodologique chez des*

élèves du deuxième cycle du secondaire?

UNE DÉMARCHÉ DE « COCONSTRUCTION » DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES POUR CONCOURIR À L'ÉTUDE DES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES

L'objectif de notre recherche consiste à décrire et à analyser les compétences d'ordre méthodologique développées par les élèves dans des activités éducatives intégrant des notions de pédagogie par projet et favorisant l'exploitation des TIC. Dans ce but, il nous faut «coconstruire», «coconcevoir», «coréaliser» et «coévaluer»³ ces activités avec la collaboration d'une enseignante d'Histoire nationale. Au début, pendant et à la fin de ces activités éducatives, on procède également à l'identification et à l'analyse des compétences méthodologiques mobilisées par les élèves (N=31) de quatrième secondaire prenant part à l'étude. Le modèle de recherche collaborative dont nous nous inspirons pour les fins de cette recherche s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste

de la connaissance. De la façon dont Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuvis (2001) conçoivent la recherche collaborative, celle-ci constitue une activité réflexive où chercheurs universitaires et praticiens enseignants en exercice interagissent et explorent un aspect particulier rattaché à la pratique. La notion de collaboration, au cœur d'une activité réflexive, permet le développement d'un questionnement lié à la pratique, pour les praticiens enseignants, mais aussi de réaliser une recherche formelle, pour les chercheurs.

De façon plus précise, dans le cadre de notre recherche, trois activités éducatives intégrant la pédagogie par projet et les TIC sont «coconstruites». Ensemble, l'étudiante chercheuse et l'enseignante prennent part à la «coconception», à la «coréalisation» et à la «coévaluation» d'activités éducatives destinées à un groupe régulier hétérogène de 31 élèves de quatrième secondaire. On peut ainsi identifier et analyser les compétences transversales d'ordre méthodologi-

N.D.L.R. : Le présent article fait suite à un atelier présenté dans le cadre du 7^e Congrès des professeurs de sciences humaines du Québec ayant pour titre : « Coconstruction d'activités éducatives intégrant la pédagogie par projet et les TIC en Histoire nationale »



que mobilisées par ces élèves, au début, pendant et à la fin des activités, à l'aide d'outils de collecte de données, tels des questionnaires et des entrevues semi-structurées et l'analyse des portfolios électroniques des apprenants. Le tableau 1, ci-contre, aide à la compréhension des diverses activités de recherche et de formation réalisées pour

les fins de notre étude. Pour deux des trois activités éducatives intégrant la pédagogie par projet et les TIC, l'étudiante chercheuse, avec la collaboration de l'enseignante, a procédé à la collecte de données essentiellement qualitatives quant aux compétences transversales d'ordre méthodologique mobilisées par les apprenants. Notre analyse des données recueillies se limitera ici aux résultats qui se dégagent de questionnaires et d'entrevues semi-structurées réalisées en présence des élèves (N=31), dans le cadre d'une troisième et dernière activité éducative. Mais d'abord, la description de cette troisième activité éducative portant sur les événements de 1837-1838 - laquelle nous apparaît la plus cohérente avec les principes d'une pédagogie par projet intégrant les TIC - s'impose.

**«COCONSTRUCTION»
D'UNE ACTIVITÉ
ÉDUCATIVE PORTANT
SUR LES TROUBLES DE
1837-1838**

Au cours du mois de décembre, l'élève a pour tâche de réaliser

Saisons	Activités	
	Démarche de coconstruction des activités éducatives	Activités de recherche
	Démarches auprès de la direction adjointe de l'école	
Printemps	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-expérimentation de deux activités éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Passation de deux questionnaires à des fins de pré-expérimentation
Été	<ul style="list-style-type: none"> • Coconstruction des activités éducatives par la voie du courriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Validation des instruments de cueillette de données auprès de l'enseignante et du comité de recherche
	<ul style="list-style-type: none"> • Coconception des activités éducatives et du site Internet <i>La Boussole</i> lors de rencontres et par la voie du courriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation et consolidation du cadre théorique sous-jacent à la coconstruction des activités éducatives
Automne	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'un groupe d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Passation d'une fiche d'identification aux élèves du groupe retenu
	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'information à l'intention des parents et des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Passation de deux questionnaires aux élèves du groupe
	<ul style="list-style-type: none"> • Coconception, coréalisation et coévaluation d'une première activité éducative (la société canadienne sous le régime français - 1663-1760) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coconception, coréalisation et coévaluation d'une deuxième activité éducative (les constitutions des débuts du régime britannique - 1763-1791) 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'entrevues semi-dirigés auprès de cinq élèves
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du site Internet <i>La Boussole</i> lors de la rencontre de parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'une première entrevue bilan auprès de l'enseignante
	<ul style="list-style-type: none"> • Coconception, coréalisation et coévaluation d'une troisième activité éducative (les rébellions des patriotes - 1837-1838) 	<ul style="list-style-type: none"> • Passation de deux questionnaires aux élèves du groupe • Réalisation d'entrevues semi-structurés auprès des cinq élèves • Réalisation d'une dernière entrevue bilan auprès de l'enseignante
Hiver et printemps	<ul style="list-style-type: none"> • Conduite autonome de projets intégrant les TIC par les élèves et guidés par l'enseignante • Embauche de l'étudiante chercheuse afin d'offrir des ateliers portant sur la méthodologie du travail intellectuel (MTI) en histoire auprès d'élèves, à l'aide du site <i>La Boussole - MTI</i> • Développement du site Internet <i>La Boussole</i> par l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement, analyse et interprétation des données recueillies • Rédaction du mémoire de maîtrise (Therriault, 2003) • Présentation d'ateliers et de communications conjointes par l'enseignante et l'étudiante chercheuse lors de colloques et de congrès

Tableau 1 : Calendrier des activités

...projet...

une synthèse portant sur un sous-thème relié aux rébellions des Patriotes (1837-1838), à l'aide d'un logiciel informatique. Les thématiques furent choisies par l'enseignante



et l'étudiante chercheuse, tandis que le choix du projet à réaliser relève des équipes. Ces équipes sont constituées par l'étudiante, avec l'assentiment de l'enseignante, en fonction de critères tels que leur maîtrise des compétences sociales, intellectuelles et méthodologiques, le genre, le comportement général en classe, etc. Cette troisième activité éducative favorise l'exploitation des TIC, le recours à la pédagogie par projet et intègre aussi quelques notions liées à l'apprentissage coopératif.⁴

Parmi les apprentissages réalisés antérieurement, préalables à la réalisation de ce projet, les élèves ont

d'abord étudié les changements politiques, économiques et sociaux qu'a connus l'Amérique du Nord britannique (ANB) au début du 19^e siècle. Des éléments de contenu sont donc nécessaires afin de comprendre le contexte dans lequel les rébellions des patriotes s'insèrent. En plus, afin de décrire les événements de 1837 et 1838, un questionnaire fait suite au visionnement d'un diaporama au laboratoire d'informatique. Par ailleurs, des activités de soutien doivent être réalisées par l'apprenant : la lecture des leçons (32 à 40) du manuel de référence (Charpentier, Durocher, Laville et Linteau, 1990) ainsi que des questions du plan de travail du chapitre 4 de l'enseignante et du cahier d'activités (Charpentier et Monette, 1999). Trois périodes de classe sont consacrées à l'activité éducative portant sur les rébellions des patriotes. Des ressources électroniques accessibles via le site *Web La Boussole*⁵ ainsi qu'une page Web spécialement conçue pour cette ac-

tivité doivent être régulièrement consultées.⁶ Ce projet fait l'objet d'une évaluation formative et sommative par l'enseignante et l'étudiante chercheuse et s'ajoute au portfolio électronique des apprenants.⁷

Quant aux objectifs des programmes d'études (MEQ, 1982) visés, l'activité se rapporte au module 4 intitulé : *Les débuts du parlementarisme*, dont l'objectif général est de comprendre les transformations socio-économiques et les affrontements qui marquent les débuts du parlementarisme. Plus précisément, au terme de ce module, l'élève doit pouvoir expliquer l'évolution de la société du Bas-Canada de 1791 à 1840 et décrire les événements de 1837-1838 et les débuts de l'union des deux Canadas. L'activité vise également le développement de compétences disciplinaires en histoire, de compétences en français écrit et de compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique et d'ordre personnel et social (MEQ, 2003). Le

déroulement de ce projet intégrant les TIC se présente sous trois phases que nous reprenons de Grégoire et Laferrière (1998).

Phase de préparation du projet

La préparation du projet s'effectue à l'intérieur de trois périodes de cours où les apprenants ont acquis les connaissances nécessaires à sa réalisation. À l'extérieur des heures de cours, les élèves prennent connaissance du sous-thème à explorer et des tâches à réaliser, afin de se préparer adéquatement à la réalisation du projet.

Phase d'exécution du projet

À la phase de l'exécution du projet, les élèves disposent de trois périodes afin de déterminer le type de projet à réaliser, les rôles à jouer au sein des équipes, le logiciel à utiliser et, ensuite, recueillir de l'information pertinente à l'aide de la page Web portant sur les rébellions, en faire le compte rendu puis réaliser une synthèse reliée au sous-thème qui leur a été attribué. Une première période est con-

sacrée à la prise de notes, à l'aide de fiches de lecture, au laboratoire d'informatique. Un questionnaire portant sur l'utilisation de l'ordinateur est, par la suite, complété par les élèves. À la période suivante, lorsque les apprenants ont recueilli suffisamment de données reliées au sous-thème, les élèves poursuivent le projet à l'aide de l'ordinateur et de différents logiciels. Un second questionnaire portant sur leurs méthodes de travail est distribué. Une dernière période au

pertinents à la réalisation du projet (fiches de lecture, brouillon, disquettes, page de présentation...) doivent être annexés au projet. L'enseignante et l'étudiante chercheuse procèdent, enfin, à l'évaluation du projet en fonction des objectifs et des compétences ciblées. Le produit réalisé et l'évaluation qui s'y rattache figurent aussi au portfolio électronique de l'élève.

Phase de l'exploitation pédagogique du projet

En ce qui a trait à l'ex-

les apprentissages réalisés par les élèves, à la lumière de l'évaluation des projets «coréalisée» par l'enseignante et l'étudiante chercheuse, des devoirs et travaux complétés à l'extérieur des heures de classe. Pour terminer, un examen sommatif, portant sur les débuts du parlementarisme, est complété par les élèves.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE MOBILISÉES

Les données recueillies aux moyens de questionnaires et d'entrevues semi-structurées auprès des élèves (N=31) permettent l'identification et l'analyse des compétences transversales d'ordre méthodologique qu'ils ont développées dans l'exécution de tâches rattachées à l'activité éducative sur les troubles de 1837-1838. Notre analyse s'appuie sur les compétences 5 et 6 de la compétence transversale d'ordre méthodologique du *Programme de formation de l'enseignement secondaire* (MEQ, 2003 : 1) se donner des méthodes

de travail efficaces, 2) exploiter les technologies de l'information et de la communication. Un premier segment de la présentation des résultats porte sur l'une des questions adressées aux élèves: «Quelle est la contribution de la tâche exécutée au développement de vos méthodes de travail?» Nous croiserons, dans les lignes qui suivent, le point de vue de l'enseignante et celui des élèves.

La majorité des élèves interrogés (N=18), parmi les 31 répondants, indique que la tâche exécutée a contribué au développement de leurs compétences méthodologiques. À ce propos, les explications des élèves et de l'enseignante apportent un certain éclairage de même que les réalisations consignées dans les portfolios électroniques. L'exécution d'une tâche reliée à une activité éducative portant sur les rébellions des patriotes a conduit, de façon plus marquée encore qu'auparavant (N=8), au développement de méthodes de travail précises, telles que l'habileté à pren-

dre des notes, à résumer un texte, à identifier les idées principales d'un texte, et de compétences liées à l'utilisation de l'ordinateur (N=6). Des habiletés reliées à la recherche d'informations à l'aide d'Internet et à la manipulation de logiciels et de fonctions se sont développées. Pour sa part, l'enseignante estime que les activités éducatives «coréalisées» favorisent le développement de compétences méthodologiques diverses :

Puis, en plus, ils avaient besoin de connaître leurs règles de français, ils avaient besoin d'ouvrir un dictionnaire, ils avaient besoin d'ouvrir leur livre d'histoire, ils avaient besoin de demander l'aide au compagnon sur Word, ceux et celles qui ont commencé, pour la première fois, à faire des présentations Power point, ils ont été surpris là, mais ils sont capables.

Au terme d'une troisième activité éducative, l'enseignante note que les élèves ont « progressé » et insiste sur le « développement » de compéten-



laboratoire d'informatique leur permet d'achever le projet, de remettre la disquette sur laquelle est sauvegardé le projet et d'en faire l'impression. Tous les documents

exploitation pédagogique du projet, celle-ci s'est effectuée au retour du congé des Fêtes. Au terme de cette troisième activité éducative, l'enseignante effectue un retour sur

...projet...

ces méthodologiques, un développement qui outrepassa les sphères disciplinaires et le cadre scolaire :

Ils [les élèves] ont un an pour apprendre et puis non, ce n'est pas qu'un an pour apprendre, ils ont 15 ans pour apprendre, ils vont aller au cégep puis après ils vont continuer d'apprendre. Tu sais ça se développe, puis ce n'est pas vrai que tout le monde prend le même temps pour apprendre.

Ainsi, la présente recherche amène l'enseignante à affirmer que les compétences se «développent», tout comme le soutient le ministère de l'Éducation du Québec (2001); il s'agit donc d'un processus évolutif constant. L'enseignante émet également l'hypothèse qu'une compétence méthodologique se développe de la même façon qu'un enfant apprend à marcher ou à parler. Mais il faut du « temps » pour développer des compétences. Cependant, le temps qui y fut consacré profitera à l'élève, tôt ou tard :

« On a l'impression de perdre du temps, dans le sens du temps en minutes, mais ce n'est pas nécessairement une perte de temps, parce que s'ils approfondissent des façons de travailler, après on peut passer à travers bien des choses en bien moins de temps. »

En regard de l'exploitation des TIC dans l'apprentissage, près de la moitié des apprenants (N=14) estime que la tâche exécutée a favorisé le développement de leurs compétences reliées à l'utilisation de l'ordinateur. Une contribution plus importante se dégage des explications fournies par les élèves lors d'entrevues. La tâche proposée dans le cadre de cette dernière activité éducative a permis à des élèves de se familiariser avec de nouveaux logiciels : *« Je comprends mieux le fonctionnement des ordinateurs, car j'ai appris plus en profondeur le fonctionnement sur Power point. »* L'exécution du projet fut l'occasion, pour quelques élèves, d'explorer de nouvelles fonctions : *« Des fonctions sur Word que je ne comprenais pas : comme des images, les mettre en*

dessous, toutes ces affaires-là, comme faire des fonds, puis j'ai demandé puis ça allait bien. » Une utilisation plus efficace de l'ordinateur et de ses logiciels figure également parmi les contributions de l'exécution de cette tâche.

Dans le même sens, l'enseignante note un progrès sensible en ce qui a trait aux compétences technologiques développées par les élèves. L'exploitation de TIC lors de cette troisième activité éducative a favorisé la manipulation de différents logiciels et de fonctions. Certaines concernent le logiciel de traitement de texte. Quelques équipes ont utilisé un logiciel de présentation, dont l'existence leur était méconnue jusqu'ici. Il semble enfin que les logiciels et les fonctions utilisées correspondent à un besoin précis dans la réalisation du projet.

Sommairement, il nous apparaît que la pédagogie par projet intégrant les TIC favorise le développement des compétences transversales d'ordre méthodologique chez des élèves du deuxième

cycle du secondaire. Au terme d'une dernière activité, les élèves exécutent avec succès la plupart des actions reliées à la compétence 5 du programme de formation : se donner des méthodes de travail efficaces (MÉQ, 2003), mais l'analyse de la démarche par les élèves présente plus de difficultés. Eu égard de l'exploitation des TIC, la plupart des sujets considèrent que les tâches exécutées ont contribué au développement de leurs compétences liées à l'utilisation de l'ordinateur. La terminologie propre aux TIC, le recours à des stratégies de dépannage et la recherche d'informations constituent cependant des points à améliorer.

RETOMBÉES DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE

À la lumière de ces résultats, que peut-on dire à propos des retombées d'une telle démarche de recherche collaborative? Au premier abord, il semble que l'étudiante chercheuse et la praticienne enseignante aient pu tirer certains



avantages de cette coopération. Pour ce qui est de l'enseignant, la «coconstruction» des activités éducatives lui a certainement permis d'entériner ou d'infirmier certaines de ses conceptions relativement à la réalisation de projets intégrant les technologies de l'information et de la communication et de s'interroger sur les compétences méthodologiques développées par les élèves. En outre, depuis près d'une année et demie, l'enseignante poursuit le développement du site Internet *La Boussole*⁸ et effectue une mise à jour constante des hyperliens, activités, documents d'accompagnement ou autres projets qui s'y retrouvent.

Toutefois, l'enseignante dit aujourd'hui connaître des difficultés de divers ordres qui compromettent ses intentions pédagogiques, c'est-à-dire favoriser l'utilisation de l'ordinateur, la réalisation des projets auprès de ses groupes d'élèves et le développement de leurs compétences transversales et disciplinaires. Dans la mise

à jour du site Web *La Boussole*, ces difficultés concernent, notamment, l'utilisation du serveur scolaire qui n'effectue que deux fois par jour le transfert par la voie du *protocole de transfert de fichiers*, ce qui ne permet pas d'y ajouter des fichiers récents que les élèves pourront consulter la journée même. À d'autres égards, il semble que cette recherche collaborative n'ait pas généré l'émergence d'une véritable culture favorable à l'intégration des TIC à la pédagogie par projet et au développement des compétences transversales en milieu scolaire secondaire. Outre dans les classes dont l'enseignante a la charge, il nous apparaît que l'intégration des TIC à l'apprentissage demeure marginale, en dépit d'une implantation réussie de la technologie à l'école. Mais ces derniers commentaires ne reposent que sur une interprétation subjective des suites données à ce projet, au cours de la dernière année, et ne porte en eux aucun fondement empirique. Néanmoins, l'intérêt pour cette re-

cherche demeure présent : le site Web *La Boussole* ainsi que les ateliers sur les méthodes de travail sont régulièrement consultés par des spécialistes du domaine de l'éducation, des enseignantes et des enseignants d'histoire, des élèves de la province ainsi que leurs parents.

Parmi les retombées de cette recherche collaborative, on compte l'embauche de l'étudiante chercheuse à titre d'enseignante afin de poursuivre le développement du site Internet *La Boussole* et d'offrir des ateliers sur la méthodologie du travail intellectuel aux élèves en difficulté du programme d'histoire nationale.⁹ En plus, la présence ininterrompue de l'étudiante chercheuse lors de la « coréalisation » des activités éducatives auprès des élèves lui permet de recueillir des données de recherche qui concernent les compétences méthodologiques mobilisées par les apprenants. Elle contribue, de cette manière, à l'avancement des connaissances dans ce domaine de recherche relativement peu ex-

ploré jusqu'à ce jour.

En guise de conclusion, nous formulons le souhait que de telles initiatives soient reprises par d'autres puisque que ces recherches comportent des retombées somme toute positives, tant pour les chercheurs que pour les praticiens enseignants. Plus largement, une recherche de ce type constitue, dans des dimensions qui demeurent très modestes, une expérience liée à l'intégration de fondements de la réforme du curriculum à l'ordre secondaire, avec l'enthousiasme et les obstacles que cela comporte.

Remerciements

Nos plus sincères remerciements s'adressent à Madame Louise Sauvageau, enseignante d'histoire à l'École Paul-Hubert de Rimouski, qui a spontanément accepté de prendre part à cette recherche. Nous désirons également remercier vivement les 31 élèves du groupe ayant participé à la recherche. L'appui du Conseil de gestion de l'École Paul-Hubert, de monsieur Jean-François Parent, directeur-adjoint à l'unité

IV, et des parents des élèves fut indispensable et fort apprécié. Cette recherche à la maîtrise en éducation s'est réalisée sous la supervision de Madame Élisabeth Mazalon, tutrice de recherche, et de Monsieur Carol Landry, co-tuteur de recherche, professeurs au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Notre reconnaissance s'adresse enfin aux organismes ayant contribué financièrement à la réalisation de la recherche, soit la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski et le département des sciences de l'éducation de l'UQAR.

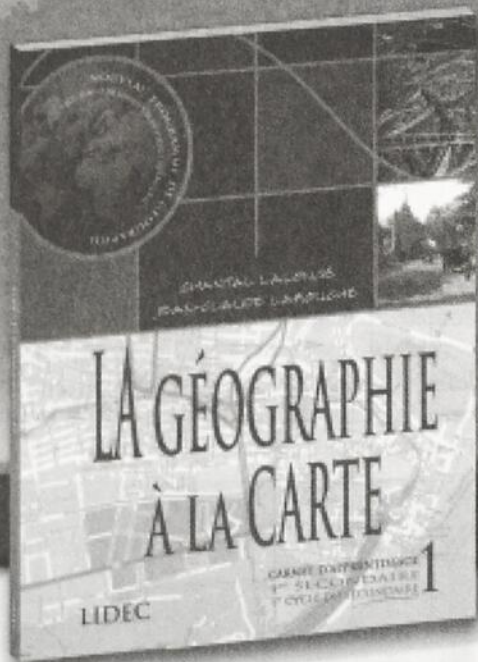
BIBLIOGRAPHIE

- Charpentier, L., Durocher, R., Laville, C. et Linteau, P.-A. (1990). *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*. Montréal : Les Éditions CEC.
- Charpentier, L. et Monette, D. (1999). *Découvrir l'histoire du Québec et du Canada. Cahier d'apprentissage. 4^e secondaire*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*.

...projet...

- Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec.* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Grégoire, R. et Laferrière, T. (1998). *Apprendre ensemble avec l'ordinateur en réseau. Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes.* Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. [En ligne]. Accès : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation.* Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2000). Les compétences transversales dans la pédagogie par projet. Dans Richard Pallascio et Nicole Beaudry (Dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* (p. 5-24). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences.* Dans Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (Dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 51 à 85). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. Quatrième secondaire. Formation générale et professionnelle.* Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement préscolaire et primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle.* Québec : Ministère de l'Éducation.
- Therriault, G. (2003). *Coconstruire des activités éducatives intégrant la pédagogie par projet et les TIC : les compétences transversales d'ordre méthodologique développées par des élèves du deuxième cycle du secondaire.* Mémoire de maîtrise inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Histoire du Québec et du Canada. Elle s'intéresse également aux rapports aux savoirs d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire des profils science et technologie et univers social.
- 2 Louise Sauvageau enseigne l'histoire à l'École Paul-Hubert de Rimouski, desservie par la Commission scolaire des Phares (Bas-Saint-Laurent). Elle est détentrice de baccalauréats en histoire et en pédagogie et d'une maîtrise en éthique. Louise Sauvageau est en charge de groupes réguliers d'élèves de quatrième secondaire en Histoire du Québec et du Canada et de groupes d'élèves du Programme d'Études Internationales (PEI) de cinquième secondaire en Histoire contemporaine. Elle a agi à titre de consultante auprès de comités du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) et fut vice-présidente de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ).
- 3 L'additif «co» désigne ici le volet «collaboratif» de cette démarche de recherche.
- 4 Les équipes constituées, les tâches, les consignes ainsi que les hyperliens à consulter sont disponibles à cette adresse : <http://www.uqar.qc.ca/boussole/activite4.html>
- 5 Adresse Web du site *La Boussole* tel que développé dans le cadre de la recherche : <http://www.uqar.qc.ca/boussole/>
- 6 Adresse Web de l'activité éducative sur les rébellions des patriotes : <http://www.uqar.qc.ca/boussole/activite4.html>
- 7 Adresse Web des portfolios électroniques des apprenants : <http://www.uqar.qc.ca/boussole/portfolio.html>
- 8 Adresse Web du site *La Boussole* dont la mise à jour est assurée par l'enseignante : <http://ph.csphares.qc.ca/laboussole/>
- 9 Le site *Web La Boussole - Méthodologie du travail intellectuel* propose cinq ateliers destinés aux élèves d'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire qui présentent des difficultés d'apprentissage : <http://www.uqar.qc.ca/boussole/mtih.html>

NOTES



1^{er} secondaire
Carnet d'apprentissage 1
ISBN 2-7608-4671-7
272 p.

LA GÉOGRAPHIE À LA CARTE

1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

Chantal Lalongé, Jean-Claude Larouche

Le contenu du programme de géographie vise le développement de trois compétences :

- Lire l'organisation d'un territoire ;
- Interpréter un enjeu territorial ;
- Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire.

Ce programme permettra à l'élève d'étudier plusieurs territoires à des échelles différentes, allant d'une ville à un pays ou encore à une région sur la planète.



4350, avenue
de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5
Téléphone: (514) 843-5991
Télécopieur: (514) 843-5252
Adresse Internet:
<http://www.lidec.qc.ca>
Courriel: lidec@lidec.qc.ca

REPRODUCTION D'OBJETS HISTORIQUES

ANNICK BILODEAU

ÉLÈVE DE 5^E SECONDAIRE — POLYVALENTE DE SAINT-GEORGES — C.S. DE LA BEAUCE-ETCHEMIN

LES ÉCOLES SECONDAIRES DU QUÉBEC REGORGENT D'ACTIVITÉS TRÈS VARIÉES: L'EXPO-SCIENCES DES JARDINS, AXÉE SUR LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, SECONDAIRE EN SPECTACLE, QUI VALORISE LES ARTS DE LA SCÈNE, ETC... ET, MALGRÉ L'ÉTONNANTE DIVERSITÉ DE NOS ÉCOLES EN CE QUI A TRAIT AU PARASCOLAIRE, LES INTERVENANTS NE CESSENT D'INNOVER AFIN D'IMPLIQUER DAVANTAGE LA POPULATION ESTUDIANTINE DANS LA VIE DES POLYVALENTE. LA PREUVE : LA MISE SUR PIED D'UN TOUT NOUVEAU PROJET INTITULÉ *REPRODUCTION D'OBJETS HISTORIQUES*.



Annick Bilodeau
Élève de 5^e secondaire
Polyvalente de Saint-Georges

La *Reproduction d'objets historiques* a été mise en place il y a de cela sept ans, à la Polyvalente Bélanger de Saint-Martin, par les frères Christian et Jean-Pierre Lagueux, alors tous deux enseignants dans cet établissement. Leur travail dans le cadre de cette activité fut d'ailleurs grandement pris en considération par le comité de sélection des *Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne pour l'année 2004*. Ils ont d'ailleurs mérité cette distinction, la plus haute dans leur domaine d'enseignement, qu'ils ont reçue des mains mêmes de la très honorable Madame Adrienne Clarkson. Ce prix récompensait aussi l'ensemble de leurs innovations pédagogiques dans le cadre des cours d'histoire.

Lorsque M. Christian

Lagueux est venu enseigner à la Polyvalente de Saint-Georges, il y a trois ans, il a apporté avec lui sa vision de l'enseignement de l'histoire et n'a eu aucun mal à la faire accepter par les élèves et le corps professoral. Depuis son apparition, l'idée des frères Lagueux n'a cessé de prendre de l'ampleur, à un point tel que plusieurs écoles du Québec ont décidé de l'implanter en leurs murs.

La reproduction d'objets anciens s'adresse principalement aux adolescents de 2^e, 3^e, 4^e et 5^e secondaire intéressés par l'histoire, l'art et le théâtre. Au premier cycle du secondaire, les élèves sont appelés à reproduire des outils ayant pour thème la nation amérindienne, tels que des lances, des couteaux ou d'autres items généralement utilisés par les premiers habitants de nos

contrées. En troisième secondaire, un projet semblable, portant sur la confection de masques amérindiens qui ne s'inspirent que des

la vie courante qui était utilisée par leurs ancêtres entre les XVII^e et XVIII^e siècles. Finalement, en cinquième secondaire, lors du



Les kiosques dans la cour du Séminaire de Québec
Photo: © Charlemagne (2004)



Costume et objets reproduits par les élèves
Photo: fournie par Jean-Pierre Lagueux

matériaux tirés de la nature, est offert dans le cadre des cours d'arts plastiques et de géographie. En Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire, les étudiants doivent reproduire un accessoire de

cours d'Histoire du XX^e siècle, ils sont amenés à reproduire un article contemporain, relié lui aussi à l'histoire. Le choix de pièces à reproduire est très vaste : vêtement d'époque, huile sur toile, sculpture, etc.

Les élèves ont l'embaras du choix!

Cette année, de plus, les jeunes comédiens faisant partie de l'op-



Lanterne et masque amérindien

Photo: fournie par Jean-Pierre Lagueux

tion théâtre de la Commission scolaire Beauce-Etchemin furent invités à écrire une courte pièce multidisciplinaire d'environ 30 minutes sur le thème de la Nouvelle-France. Les acteurs devaient y inclure la musique, la danse, le conte, et, bien sûr, le théâtre. Les pièces furent jouées lors d'un festival et jugées par des professionnels du milieu. Les meilleures d'entre elles furent présentées aux *Fêtes de la Nouvelle-France*, à Québec, en août dernier. Il s'agissait là d'une manière exceptionnelle pour les jeunes artistes de toucher à toutes les facettes de leur passion.

En fait, cette activité

pédagogique vise à développer l'intérêt des élèves pour la période de la Nouvelle-France, à leur faire comprendre le mode

de vie de leurs ancêtres, et surtout, à les intéresser à l'histoire, une matière scolaire trop souvent linéaire, aride et théorique. En ayant à reproduire un objet usuel des siècles derniers, ils doivent mettre à profit leur talent artistique, manuel et créatif, ce qui leur plaît tout particulièrement. De plus, le fait que la reproduction historique puisse se faire en équipe encourage beaucoup les jeunes à y participer. Un simple travail scolaire devient alors prétexte à des rencontres entre amis, à un partage de connaissances et à la découverte d'un monde qui leur était jusqu'alors inconnu.

De plus, les meilleurs objets de chaque catégorie, ont été sélectionnés dans les différentes écoles secondaires des Commissions scolaires de la Vallée-des-Tisserands, de l'Amiante, du Chemin-du-Roy et de la Beauce-Etchemin pour être exposés lors des *Fêtes de la Nouvelle-France*, à Québec, sur le site de la cour intérieure du Petit Séminaire de Québec. Les objets reproduits étaient classés selon les catégories suivantes : *catégorie artistique* (qui comprend l'huile sur toile, le fusain et la cartographie), *objets usuels et divers*; *confection vestimentaire, outils amérindiens* et finalement *masques religieux*.

Lors de cette exposition, ce sont les différents créateurs, les élèves eux-mêmes, qui sont amenés à animer le kiosque sous l'égide de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Cette année, les quarante participants avaient pour mission d'approcher les nombreux touristes pour les inviter à porter une attention particulière aux reproductions exposées et les convaincre de voter pour leur préféré, la-

quelle méritait le prix «Coup de cœur» et une bourse de cent dollars. Parfois, les élèves devaient aussi expliquer le fonctionnement ou l'origine des différentes pièces exposées. C'était, pour eux, l'occasion rêvée de mettre à l'épreuve leurs connaissances en histoire!

Il s'agit là d'une belle expérience pour les jeunes animateurs qui ont la chance non seulement de vivre leur passion pour l'histoire, mais aussi de perfectionner leur anglais et parfois leur espagnol. En effet, les touristes qui sillonnent les différents sites du Vieux-Québec durant le premier week-end d'août sont de nationalités très différentes : française, américaine, espagnole et, même, japonaise! Cette diversité culturelle rend les festivités d'autant plus intéressantes, car elle permet de voir l'histoire de son propre pays sous un autre angle : celui des étrangers, qui sont extérieurs à cette même histoire.

Depuis sa première ébauche, le concept des frères Lagueux a fait beaucoup de che-

min. D'un travail dans le cadre du cours d'histoire de quatrième secondaire, il est désormais passé au statut d'activité reconnue et très bien cotée au niveau provincial. L'activité a d'ailleurs mérité le «Prix d'excellence de la fédération des Commissions scolaires du Québec», catégorie innovation pédagogique, en mai 2003, et le «Prix d'excellence de l'Institut d'administration publique de Québec», catégorie réalisation, en octobre 2003. De justes récompenses, si l'on considère tout le travail accompli depuis la mise en place du projet! La raison pour laquelle il plaît autant est sans doute liée au fait que, comme le disent si bien ses créateurs, c'est en quelque sorte «Une façon de toucher l'histoire du bout de ses doigts!» Pour en savoir plus, n'hésitez pas à aller découvrir leur site <http://www.csbe.qc.ca/sap/repro> ou à leur envoyer un message à repro@csbe.qc.ca

Le Prix du Gouverneur général LES FRÈRES LAGUEUX HONORÉS

JEAN-CLAUDE RICHARD

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

AU MOMENT OÙ NOUS AVIONS DÉCIDÉ DE FAIRE CONNAÎTRE LES ACTIVITÉS DES FRÈRES LAGUEUX ET DE LEURS ÉLÈVES, NOUS APPRENNONS QUE LE COMITÉ DE LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE NATIONALE DU CANADA CHARGÉ DE SÉLECTIONNER LES RÉCIPENDAIRES DU PRIX DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL POUR L'EXCELLENCE EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CANADIENNE AVAIT RETENU LA CANDIDATURE DE NOS DEUX COLLÈGUES. NOUS LEUR OFFRONS NOS FÉLICITATIONS.



C'est donc avec un plaisir non dissimulé que, le 15 octobre dernier, nous nous sommes présentés au Royal Ottawa Golf Club, à Gatineau, où, faute de pouvoir accéder à Rideau Hall, à cause de la grève des fonctionnaires fédéraux, se déroulait la cérémonie de remise des prix par la Gouverneure générale, madame Adrienne Clarkson.

Cet événement couronnait un parcours semé d'honneurs pour Jean-Pierre et Christian Lagueux. Ils avaient, en effet, déjà reçu divers prix régionaux au cours des dernières années. Il est donc juste d'affirmer que le jury pan-canadien, composé de mesdames Paule Desgroseilliers et Renée Gillis, ainsi que de messieurs Marcel Martel et Jacques Décarie, a fait un choix judicieux.

Ailleurs, dans ce numéro, les lecteurs pourront se familiariser avec les réalisations des deux récipiendaires, notamment avec la participation de leurs élèves aux *Fêtes de la*



Christian Lagueux

Nouvelles-France, qui se déroulent chaque été à Québec. Mentionnons toutefois l'aspect innovateur du travail des frères Lagueux qui, par «le recours à la création d'objets d'époque, aux jeux de rôle, aux voyages dans le temps et à la production de pièces de théâtre, crée un contexte qui convient à tous les élèves, quel que soit leur type d'apprentissage. Les frères Lagueux suscitent l'intérêt de leurs élèves en leur

donnant une part active dans chaque aspect de leur apprentissage.» (Extrait du document remis lors de la cérémonie officielle)

Après la remise des prix, la Gouverneure générale a convié le groupe des récipiendaires, composé, outre les frères Lagueux, de Francesca Ianni (Burlington, Ontario), Georgina McMurchy-Barber (Vancouver, Co-



Jean-Pierre Lagueux

lombie-Britannique), Mark Melnik et Adrienne Chong (Markham, Ontario), Dan Soberg (Victoria, Colombie-Britannique) et Jackie Underhill (Edmonton, Alberta), à un déjeuner intime.

Au cours de l'après-midi, les récipiendaires ont eu droit à une visite guidée du Centre de préservation de Bibliothèque et Archives Canada, situé à Gatineau; en soirée, enfin, ils assistèrent à un

banquet d'honneur auquel participaient de nombreux invités appartenant à divers milieux préoccupés par la qualité de l'enseignement de l'histoire.

Rappelons que la Société d'histoire nationale du Canada, qui est à l'origine du Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne, a été fondée en 1994 avec l'appui de la Compagnie de la Baie d'Hudson. La SHNC s'est donné pour mission «d'éveiller l'intérêt des Canadiennes et des Canadiens pour leur histoire, en en faisant la promotion, en la publiant et en encourageant les réalisations des intervenants dans le domaine de l'éducation en histoire.» La SHNC publie la magazine *The Beaver*, décerne le Prix Pierre Berton, dont un des récipiendaires fut Jacques Lacoursière, et subventionne la revue québécoise *Cap-aux-Diamants*.

Les frères Lagueux rejoignent Mario Mimeault (Gaspé) et Raymond Duchesne (Charlebourg) au palmarès des récipiendaires québécois du Prix.

De la **SÉDENTARISATION** à la **RENAISSANCE**

Collection Histoire et éducation à la citoyenneté

Dirigée par FÉLIX BOUVIER

Programme de formation de l'école québécoise

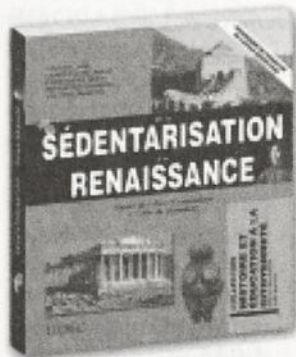
1^{re} secondaire

1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

Manuel

ISBN 2-7608-4669-5

384 pages



Félix Bouvier, Laurent Lamontagne,
Jérôme Chartrand, Cassandra Richmond,
Madeleine Vallières

À PARAÎTRE

Guide d'enseignement

ISBN 2-7608-4670-9

Le matériel pédagogique (manuels de base et guides d'enseignement) de la collection HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ est conçu pour les élèves du 1^{er} cycle du secondaire.

Rédigé en étroite corrélation avec le programme du ministère de l'Éducation. Ce matériel a été élaboré en fonction des objectifs inhérents à la réforme de l'enseignement en cours. Il propose une approche où les différentes compétences disciplinaires, transversales et du domaine de l'Univers social (géographiques) sont intégrées de façon simple, efficace et conforme au contenu du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Il en va de même des domaines généraux de formation.

Chacun des chapitres représente une des réalités sociales — ou de civilisations — couvertes par le programme du MEO et contient plusieurs tâches intégratrices par lesquelles l'élève s'approprie la matière de façon active et impliquée, et qui permet le développement naturel des compétences et des concepts disciplinaires.

Véritable coffre à outils riche en moyens pédagogiques, ce matériel didactique saura rendre, tant pour l'élève que pour l'enseignant et l'enseignante, l'année scolaire instructive et captivante.



4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5
Téléphone: (514) 843-5991
Télécopieur: (514) 843-5252
Site Internet: <http://www.lidec.qc.ca>
Courriel: lidec@lidec.qc.ca

LA LIGNE DE PARTI : UN MAL NÉCESSAIRE?

ARIANE BEAUREGARD

BOURSIÈRE-STAGIAIRE — FONDATION JEAN-CHARLES-BONENFANT

QUELLE PROFESSION EN MAL DE LÉGITIMITÉ QUE CELLE DE DÉPUTÉ! À CE PROPOS, UN SONDAGE DE LA MAISON EKOS RESEARCH¹, EST FORT RÉVÉLATEUR DE L'OPINION GÉNÉRALE DE LA POPULATION À L'ÉGARD DE SES ÉLUS. EN EFFET, 61% DES CANADIENS NE FONT PAS CONFIANCE AUX POLITICIENS, BONS DERNIERS ET REMPORANT LA PALME DEVANT LES JOURNALISTES, LES JUGES, LES POLICIERS ET LES SYNDICALISTES. UN TEL CONSTAT PEUT DONC EXPLIQUER LA DÉFECTION POPULAIRE À L'ÉGARD DE LA CHOSE POLITIQUE ET LE CYNISME QUI S'EST INSTALLÉ AU SEIN DE L'ÉLECTORAT SE TRADUISANT PAR UN TAUX D'ABSTENTION AVOISINANT LES TRENTE (30) POUR CENT LORS DE LA TENUE DU DERNIER SCRUTIN PROVINCIAL EN AVRIL DERNIER.

Au banc des accusés : la discipline de parti. Elle est, selon un raisonnement généralement accepté, la grande responsable de l'asservissement des simples députés envers les grands manitous des formations politiques représentées dans nos institutions parlementaires. Par l'étude de cette composante névralgique de notre système parlementaire, nous avons pour but de discuter de la légitimité de la discipline de parti et de sa réelle utilité dans le contexte d'une formation politique au pouvoir.

FONDEMENT ET ÉVOLUTION DE LA LIGNE DE PARTI

Définition et fondement
De façon théorique, la discipline de parti peut se définir comme «l'obligation, de la

part des députés, de voter en bloc avec leur parti»². Pour Jean-François Simard, alors représentant du comté de Montmorency à l'Assemblée nationale, «la discipline de parti est au parlementarisme ce que la fidélité est au couple»³.

Pour mieux comprendre la discipline de parti, nous devons absolument établir le corollaire avec la responsabilité ministérielle, convention constitutionnelle par laquelle un gouvernement doit jouir en tout temps de l'appui de la majorité de la Chambre. Pour s'assurer de cet appui, il est donc nécessaire que le parti au pouvoir se garantisse le vote de tous ses députés par l'application d'une discipline rigide. Malgré une perception plutôt généralisée, les votes mettant en cause l'existence du gouvernement sont

circonscrits à certaines situations bien définies : les votes sur une motion de censure ou de confiance, sur le discours d'ouverture, sur le budget et sur toute question où le gouvernement met lui-même en jeu son existence. Le gouvernement possède toutefois une faculté d'interprétation desdits votes et il lui serait possible de venir contrecarrer l'application stricte de la responsabilité ministérielle en remportant un vote de confiance.

La ligne de parti et la stabilité gouvernementale

Une des utilités premières attribuées à la ligne de parti est celle d'assurer la stabilité du gouvernement. En fait, la coutume actuelle fait en sorte que l'on étend au simple député la solidarité ministérielle qui, par définition, ne devrait exister qu'entre les ministres. Dans le contexte de majorités aussi fortes que celles que nous connaissons, un nombre considérable de dissidences doit être exprimé en Chambre pour que le parti au pouvoir soit battu sur un vote. Partant de cette prémisse, on peut alors se deman-

der pour quelle raison le parti au pouvoir aurait décidé de présenter une telle proposition malgré ces oppositions.

Le caractère culturel de la ligne de parti en Chambre

La dimension culturelle de la discipline de parti joue pour sa part un rôle fondamental étant donné que l'application de cette dernière ne relève que du bon vouloir des acteurs en présence et de l'intégration de celle-ci aux us et coutumes parlementaires. Dans la même veine, la dynamique de confrontation présente à l'Assemblée nationale n'est pas étrangère à la mainmise des partis sur le vote des élus qui la composent. C'est d'ailleurs dans cette perspective de confrontation qu'il est difficile pour un parti d'accepter qu'un de ses membres puisse joindre sa voix à celle de l'opposition sur une question. C'est le bris de l'unité.

Par ailleurs, le rôle des médias n'est pas à dédaigner dans la prééminence de la ligne de parti. La problématique se situe au niveau de l'interprétation du

geste du député qui décide de marquer sa dissidence par rapport au parti. Les médias y verront de la dissension au sein de la formation politique ou encore un problème dans le leadership de cette dernière. Les journalistes recherchent une information rapide et efficace, qui s'illustre facilement et qui sera plus attrayante que les simples communiqués de presse émis par les partis.

Toutefois, tout le blâme en ce qui concerne le durcissement de la ligne de parti ne peut être imputé qu'au milieu journalistique. La rareté de l'expression publique de dissentiment face à la position du parti ne fait que mettre davantage en relief de telles manifestations lorsque celles-ci se produisent. En fait, vu la parcimonie dont font preuve les parlementaires en matière de dissidences, celles qui franchissent les portes closes du caucus donnent la perception qu'elles ne peuvent qu'être le fruit d'un désaccord majeur. L'étanchéité de la discipline de parti peut donc avoir pour effet de mettre encore davantage l'emphase sur la manifes-

tation de désaccord d'un élu vis-à-vis la position soutenue par la formation politique à laquelle il appartient.

La ligne de parti et les commissions parlementaires

Parmi toutes les fonctions qui sont exercées par le député, une des plus importantes est sans doute celle de législateur. On pourrait être tenté de croire que la ligne de parti est assouplie lors du travail en commission parlementaire. Dans les faits, il n'en est rien. La preuve en est que, tant du côté gouvernemental que du côté de l'opposition, des réunions de préparation de la commission ont lieu pour mieux concerter l'action de chaque groupe et pour déterminer quels sont les questionnements qui seront soulevés durant la commission. De plus, le ministre étant membre de la commission qui étudie son propre projet de loi, les députés ministériels sont relégués au rôle de figurants. Le ministre agit alors, avec l'aide de sa batterie de conseillers, à titre d'expert pour défendre le projet de loi.

Toutefois, ce n'est pas parce que les députés formant le gouvernement ne participent pas aussi activement que le ministre à la commission qu'ils ne peuvent pas faire valoir leurs arguments à l'encontre d'un projet de loi. Les tractations entre les députés et le ministre se font alors en dehors de la commission, à l'abri des caméras et du regard des membres de l'opposition. À ce moment, les élus pourront même avoir un droit de vie ou de mort sur un projet de loi s'ils décident de ne pas y donner leur aval. Le député utilisera simplement d'autres mécanismes pour se faire entendre et s'assurer que son opinion pèse dans la balance.

En ce qui a trait à la mission de surveillance des organismes gouvernementaux, il est certain que le but recherché par l'opposition sera évidemment de faire ressortir les travers de l'administration gouvernementale. Pour le gouvernement, le but est vraisemblablement de démontrer qu'il assure une saine gestion des deniers publics. Il s'agit en fait de l'étape la plus partisane du

travail en commission car chacun cherche à marquer des points sur des terrains bien différents. À ce niveau règne une discipline exceptionnellement rigide. Par surcroît, pour qu'une commission soit saisie d'un mandat d'étude d'un organisme, la double majorité est de mise telle que stipulé aux articles 294 et 149 des Règles de procédure de l'Assemblée nationale⁴. Il faudra donc que la majorité du gouvernement et la majorité de l'opposition acceptent ledit mandat. Le choix devient donc un exercice de style qui nécessite de savoir choisir un organisme pour lequel le gouvernement acceptera de laisser les parlementaires exercer leur contrôle tout en limitant les dommages qui pourraient potentiellement être causés à sa crédibilité.

LA RELATION ENTRE LES POUVOIRS LÉGISLATIF ET EXÉCUTIF

Le rôle du premier ministre et du conseil des ministres

Notre système parlementaire a concentré entre les mains d'une seule et même per-

sonne, le premier ministre, plusieurs pouvoirs décisionnels. À titre d'exemples, la date de la tenue d'élections est une des prérogatives réservées à la bonne volonté du premier ministre, tout comme la nomination et la destitution des ministres ainsi que la nomination de leurs adjoints parlementaires. Faut-il mentionner que le premier ministre bénéficie d'un grand pouvoir discrétionnaire en ce qui concerne la carrière politique de ses députés puisque ces derniers doivent fournir une lettre signée de la main du chef qui accompagnera la déclaration de candidature de l'aspirant et reconnaissant ce dernier comme candidat du parti⁵. Il lui est donc loisible de refuser d'entériner une candidature si bon lui semble.

C'est par cette instance que sont décidées les grandes politiques et les directions que prendra le gouvernement. Les ministres qui le composent sont les mieux placés pour défendre une proposition de loi ou de réforme qui est présentée devant leurs collègues députés et à

...discipline...

propos de laquelle ils font office de personnes-ressource. Il est donc incontestable que ceux-ci jouissent d'une influence importante sur le sort des politiques proposées. De plus, par la charge qu'ils exercent, ils sont détenteurs de budgets dont les députés pourraient éventuellement être appelés à tirer profit par le biais d'investissements, d'octroi de subventions, de localisation de centres de services aux citoyens ou d'autres formes de contributions directes ou indirectes. Ils sont également aux premières loges en ce qui concerne la solution de problèmes que les députés leur soumettent. En effet, le ministre est, pour l'écu, la porte d'entrée au ministère et aux ressources que celui-ci contient.

Même dans le club sélect des ministres, une hiérarchisation s'effectue. Les ministres bénéficiant d'une plus grande influence sont habituellement ceux qui sont titulaires des portefeuilles les plus imposants. À titre d'exemples, le ministre des Finances, de la Santé et des Services sociaux, de l'Éducation et, surtout, le pré-

sident du Conseil du trésor sont des ministres qui jouissent d'une notoriété certaine. Les autres ministres suivent le train mis en marche par le premier ministre et les éminences grises siégeant au conseil des ministres et ce, grandement appuyé par le principe de la solidarité ministérielle.

Les rôles du député

Le rôle du député en tant que contrôleur de l'action gouvernementale est considérablement limité lorsqu'il s'agit d'un représentant de la formation au pouvoir. En fait, le gouvernement travestit l'occasion offerte aux députés ministériels de questionner l'Administration gouvernementale en un moment tout désigné pour se complaire de ses réalisations. Le parti au pouvoir n'hésitera pas à avoir recours aux questions «plantées» dans le but de mousser l'action du gouvernement ou tout simplement de prendre du temps sur celui octroyé à l'opposition pour poser les siennes.

Une partie considérable de la charge de travail qui incombe aux

élus est sans doute l'exercice de leur rôle d'intermédiaire entre l'électeur et l'Administration gouvernementale. À ce titre, le député sera appelé à agir de différentes façons selon la situation qui se présente. Il peut s'agir de la simple demande de renseignements jusqu'à l'assistance pour la résolution de problèmes complexes. Le député se trouvera à être la porte d'entrée de l'appareil gouvernemental pour la population qui doit prendre contact avec certains services avec lesquels elle n'est pas nécessairement familière.

Dans ce type de relation entre l'électeur et l'écu, la discipline de parti est plutôt absente. En réalité, plus la situation aura elle-même un caractère politique, plus la position que prendra l'écu sera empreinte de la ligne édictée par le groupe parlementaire auquel il appartient. Le comportement du député sera motivé par le souci de satisfaire le citoyen et aussi par la nécessité de sa propre réélection d'avantage que par l'obéissance à une ligne partisane.

Peut-on dire que le

député est le représentant des électeurs auprès du parti ou serait-il plus juste de dire que le parti est représenté par le député auprès des électeurs? Dans le contexte de l'omniprésence de la ligne de parti que nous connaissons, il est clair que le député joue le rôle de représentant du parti dans la collectivité. Par le biais du député, les électeurs et les groupes de pression s'adressent dans les faits au représentant d'une formation politique qu'ils tentent d'influencer. Par ailleurs, dans l'enceinte de l'Assemblée nationale, chaque élu devient le représentant d'une région. C'est ainsi que les parlementaires parleront pour et au nom des circonscriptions électorales dans lesquelles ils se sont fait élire et tenteront à leur tour d'influencer le conseil des ministres et le caucus pour que les décisions qui en émaneront soient favorables à leurs comtés.

L'insatisfaction que les électeurs ressentiront par rapport au traitement réservé aux dossiers qui leur sont chers ou qui les touchent de façon plus étroite pourra se ma-

nifester au moment de l'élection. Il s'agit dans les faits d'un avantage de la ligne de parti soulevé par John Reid⁶, ancien ministre des Relations fédérales-provinciales du gouvernement Trudeau en 1978 et 1979. En effet, la ligne de parti permet de mettre en place un gouvernement responsable dont l'imputabilité est clairement établie et auquel la population peut facilement attribuer le mérite ou le démerite des actions qui sont posées. Sachant clairement à qui attribuer les politiques, l'électeur peut démontrer son approbation ou sa désapprobation au moment de passer aux urnes.

Le rôle du caucus

Qu'est-ce que le caucus?

Le caucus représente la tribune par excellence où le député jouit d'une liberté pleine et entière pour exposer sa position personnelle sans aucune crainte de la critique médiatique et des conséquences de celle-ci sur l'unité du parti. Il n'est d'ailleurs tenu aucun procès-verbal de ces rencontres. De façon générale, les parlementaires se font

un devoir d'assister aux rencontres du groupe parlementaire auquel ils appartiennent. Il serait en effet mal aisé pour un député de boudier le caucus pour ensuite se plaindre des positions qui y ont été adoptées.

Le fonctionnement du caucus

Une constante existe par rapport aux caucus : si parfois ceux-ci sont plutôt calmes, ils peuvent également donner lieu à des échanges musclés entre les députés. Sont présentés au caucus tous les projets de loi que le gouvernement se propose de faire inscrire au feuillet. En fonction de l'importance de la législation, les discussions seront plus ou moins longues, mais le groupe parlementaire se fait toujours un devoir de présenter à ses élus chacun des projets de loi qui leur sera soumis en Chambre.

Le caucus sert également à dégager la ligne directrice que l'aile parlementaire tiendra une fois en Chambre. Cette ligne, même les députés ayant formulé des réserves devront la suivre. Elle est aménagée

par et pour les députés à partir des récriminations les plus fréquentes et dont l'importance justifie ou non d'apporter des correctifs. Une fois la majorité satisfaite, les députés sont tenus de suivre la direction que le caucus a décidé de prendre. Ce sera, pour le député faisant partie de la minorité au caucus, le prix à payer pour faire partie d'une formation politique sous la bannière de laquelle il s'est fait élire.

La discipline de parti et le progrès social

Au chapitre des avantages que celle-ci peut apporter, on note qu'elle peut servir à faire évoluer la société sur des questions qui demeurent délicates pour une partie de la population et pour lesquelles il est difficile de croire que l'unanimité régnait au sein du caucus. Le meilleur exemple en cette matière est l'adoption de la *Loi modifiant le Code civil du Québec et d'autres dispositions législatives afin de favoriser l'égalité économique des époux* qui avait été adoptée à l'unanimité par l'Assemblée nationale en 1989.

Le député est-il une machine à voter?

Dans certaines situations, il est vrai que les députés peuvent faire office de machines à voter. Nous devons faire face à la réalité que les députés ne sont pas omniscients et que, devant l'abondance de la documentation qui leur est fournie, une définition des priorités se doit d'être établie. Il en résulte donc que pour certaines questions que le député n'a pas définies comme faisant partie de son champ d'action privilégiée, il doit s'en remettre à la position que la formation de laquelle il est issu a adoptée.

Même si habituellement la cohésion est pratiquement parfaite, il arrive que certains des membres d'un groupe parlementaire soient tentés de faire bande à part. Un député se proposant d'adopter une telle ligne de conduite doit savoir que celle-ci n'est pas sans danger. L'élu ayant pour but d'accéder aux hautes sphères de sa formation se doit de soupeser avec attention les conséquences de ses manifestations de dissidence par rap-

port à la position du groupe parlementaire qu'il représente. En ce qui concerne les nominations au conseil des ministres, l'abondance des facteurs entrant dans le processus de nomination n'a pas pour effet que des considérations basées sur l'obéissance du député viennent court-circuiter l'exercice. L'âge, le sexe, la région d'appartenance, la représentation des communautés culturelles, etc. sont des critères qui entrent en ligne de compte.

Pour ce qui est des commissions, le cabinet du whip décidera des députés membres et de ceux qui seront nommés aux postes privilégiés. Une grande discrétion est alors accordée au whip qui pourra alors avoir le loisir de s'en remettre à des critères basés sur l'assiduité et la conduite du député. Mais encore à cette étape, d'autres facteurs entreront en ligne de compte dans l'attribution des postes de président et de vice président. On tentera, dans la mesure du possible, de ménager les susceptibilités et de gérer les déceptions causées par la formation du conseil

des ministres.

Mais une réalité se doit d'être mentionnée : un député qui est élu sous l'égide d'un parti se doit de voter comme l'aile parlementaire l'indique. En toute logique, comment un député pourrait-il faire partie d'une formation politique s'il est en constante opposition avec les politiques dont celle-ci fait la promotion? Un député dont la conception du bien commun vient en contradiction avec celle de l'équipe dont il est membre se doit de quitter lorsque ce clivage a pour objet une politique fondamentale.

CONCLUSION

La ligne de parti : un mal nécessaire? Nous croyons qu'il faut répondre à cette interrogation par l'affirmative. Dans un régime parlementaire de type britannique comme le nôtre, la ligne de parti est absolument nécessaire à la bonne marche de l'institution et au maintien de son efficacité.

Bien qu'imparfait, notre système est le fruit d'un enchevêtrement de principes et de pratiques qui trouvent entre eux des liens

...discipline...

d'interdépendance. Mais avec la crise que traverse actuellement le parlementarisme en ce qui a trait à sa crédibilité, d'aucuns se font les détracteurs de cet usage controversé et en réclament l'assouplissement. Bien que souhaitable, l'allègement de la ligne de parti reste un vœu pieux et ce, en grande partie à cause du caractère intangible de celle-ci. Comment peut-il être possible d'assouplir quelque chose qui ne relève d'aucune règle formelle et qui ne peut être évalué avec certitude? Ce qui est réellement en jeu, ce sont la culture parlementaire et le système contradictoire dans lequel notre tradition parlementaire évolue.

Par ailleurs, la discipline de parti n'est pas dénuée de toute utilité. Par l'imposition de la ligne de parti, le gouvernement assure sa propre efficacité. En fait, dans l'état actuel des choses, il est difficile d'envisager un quelconque assouplissement qui donnerait de véritables résultats sans un changement pur et simple de régime parlementaire. Cette nouvelle question fait d'ailleurs

l'objet d'un débat vigoureux au sein de notre collectivité. En attendant la fin de ce remue-ménages, un constat s'impose : oui, la ligne de parti est un mal nécessaire!

NOTES

- 1 Vastel, Michel, «La fuite des électeurs», *L'Actualité*, Vol. 25, No. 19 (décembre 2000), p.42.
- 2 Dufresne, Guy, «Le silence des élus», *Revue Relations*, No 680 (octobre-novembre 2002), p. 32 à 34.
- 3 Simard, Jean-François, «Renforcer la démocratie en assouplissant la discipline de parti», *Le Soleil*, 19 octobre 2001.
- 4 Règles de procédure de l'Assemblée nationale, Québec, 1998.
- 5 Québec, *Loi électorale, Lois refondues du Québec, chapitre E-3.3, à jour au 17 novembre 2002*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2002, 164 p.
- 6 Reid, John, «Les arguments en faveur de la discipline de parti», *Revue parlementaire canadienne*, (automne 1993), p. 2 à 4.

Univers social

ERPI

nous serons au rendez-vous!

GÉOGRAPHIE • 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

TERRITOIRES

SUZANNE LAURIN

RÉALITÉS

◀ D'HIER ET D'AUJOURD'HUI ▶

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
1^{er} cycle du secondaire

Line Lamarre, Michel Vervais, Hervé Gagnon

ERPI
ÉDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.

8767, RUE CYPIHOT, SAINT-LAURENT (QUÉBEC) H4S 1R3
TÉLÉPHONE: (514) 334-2690 TÉLÉCOPIER: (514) 334-1196
info@erpi.com www.erpi.com

7398

COLETTE NOËL, PÉDAGOGUE FREINET ET PROGRESSISTE

MARC-ANDRÉ ÉTHIER
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

N.D.L.R. : Dans un ouvrage dirigé par J. Houssaye à paraître en 2005, notre collaborateur, Marc-André Éthier, consacre un chapitre à la pédagogie progressiste québécoise Colette Noël. Nous publions ci-après, sous forme remaniée, les éléments de ce chapitre qui concernent particulièrement la vie et l'œuvre de l'éducatrice.

LA VIE ET L'ŒUVRE DE COLETTE NOËL SONT EMBLÉMATIQUES. EN EFFET, NON SEULEMENT DÉVELOPPA-T-ELLE UNE PÉDAGOGIE QUI MARQUA L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC, MAIS SON PARCOURS BIOGRAPHIQUE TÉMOIGNE AUSSI DE L'AMPLEUR DES CHANGEMENTS SOCIAUX AU QUÉBEC DANS LA SECONDE MOITIÉ DU 20^e SIÈCLE. POURTANT, SA CONTRIBUTION AU RENOUVELLEMENT PÉDAGOGIQUE A ÉTÉ LARGEMENT ESCAMOTÉE. CET ARTICLE ENTEND REMÉDIER EN PARTIE À CE PROBLÈME EN TENTANT DE MONTRER QUE NOËL S'EST APPROPRIÉ LES IDÉES DU COURANT INTERNATIONAL DE L'ÉCOLE NOUVELLE ET LES A ADAPTÉES AU CONTEXTE SOCIOCULTUREL DU QUÉBEC, MAIS AUSSI QU'ELLE S'EN EST DISTINGUÉE, NOTAMMENT DANS LA DERNIÈRE PARTIE DE SA CARRIÈRE, PLUS INFLUENCÉE PAR CE QU'IL CONVIENT DE NOMMER MATÉRIALISME DIALECTIQUE.

Issue d'une famille de professionnels montréalais, Colette Noël, née Arbour, orpheline de mère, puis de père, fréquenta peu l'école en raison d'une anémie qui l'affligeait. Après avoir été reçue bachelière ès lettres et sciences, elle partit, en 1948, étudier l'art, au Musée du Louvre, et l'ethnographie, au Musée de l'Homme. Pour le Québec d'alors, l'exil volontaire de Noël restait cependant tout à fait exceptionnel, tout comme l'accès à l'éducation supérieure dont elle avait bénéficié, alors que bien des femmes de tous les continents se battaient pour sortir des cuisines ou des fa-

briques de textile.

Inscrite en 1952 à la licence de pédagogie (spécialisée en petite enfance) à l'université libre de Lyon, elle visita des écoles Montessori et Decroly, en France, puis, à la suite d'une conférence de Freinet à laquelle elle avait assisté, elle réalisa un stage d'un mois auprès de celui-ci, à son école de Vence (un second stage, de trois mois cette fois, suivit en 1959).

LA PREMIÈRE ÉCOLE FREINET AU QUÉBEC

En janvier 1953, de retour au Québec, Colette Noël termina ses études de pédagogie, en cours d'été, à l'université Laval et fonda

une maternelle (jardin d'enfants) dans sa maison de Belœil, sur la rive sud de Montréal. Ce genre de classe n'existait pas dans les écoles publiques. Son geste était d'autant plus courageux que, jeune veuve et mère d'un nourrisson, elle élevait seule son enfant, alors qu'aucune mesure institutionnelle n'était prévue pour aider les femmes vivant cette situation. En outre, il était à l'époque insolite (et très mal vu dans plusieurs milieux) qu'une mère occupa un emploi salarié ou éleva seule un enfant. Or, Noël cumulait les deux conditions.

En 1954, elle obtint un diplôme de deuxième cycle en histoire à l'université de Montréal, pour un mémoire intitulé *La diplomatie iroquoise*.

En 1955, soit deux ans après avoir ouvert sa maternelle, elle créa, à la demande de parents de ses élèves d'âge scolaire, la première école Freinet du Québec. À mesure que cette cohorte progressait, l'institution intégrait de nouvelles classes et en vint à couvrir tout le cours

élémentaire. À son apogée, l'école Noël attira jusqu'à 180 élèves par année. L'école tint 13 ans.

Au plus fort de la *Grande Noirceur*, cette école, privée mais sans buts lucratifs, se situait en marge du système scolaire du moment. Cela n'est pas sans conséquence, car Noël devait alors subsister avec des revenus misérables. À l'instar de son modèle, Célestin Freinet, Colette Noël rejetait les modèles idéologique et pédagogique qui dominaient la société québécoise à la fin des années cinquante. Sa pratique d'enseignement reposait sur la coopération et sur les intérêts des enfants, laissant beaucoup de place à leur expression personnelle. Elle ne s'embarassait pas de manuels, incitant plutôt les élèves à fabriquer eux-mêmes leurs outils de travail, par exemple en créant un journal, depuis l'enquête dans le milieu jusqu'à la diffusion, faisant ainsi la part belle à l'expérimentation, à la réflexion et aux travaux manuels. Pour les élèves, il s'agissait moins de

...Noël...

mémoriser pour être classés que d'apprendre pour agir sur le monde. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que Colette Noël ait introduit le carnet scolaire pour guider les élèves dans l'évaluation de leur progrès.

L'élection d'un nouveau gouvernement, en 1960, marqua une rupture importante. Celui-ci institua, en 1961, la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans le but de repenser le réseau scolaire québécois. Mieux connue sous le nom de son président (Mgr Parent), cette commission prépara un train de réformes dotant le Québec d'un système scolaire moderne dans l'espoir d'en démocratiser l'accès, en particulier pour les femmes et les résidents des régions excentrées. Avec quelques autres, l'école Noël fut analysée par la Commission.

La tenue de cette commission correspondait avec le début de ce que la plupart des historiens québécois appellent la Révolution tranquille, caractérisée notamment par

l'explosion des luttes sociales pour améliorer le sort des francophones et par les efforts de gouvernement provincial du Parti libéral pour créer une fonction publique professionnelle et un État québécois fort. C'est dans ce contexte que le gouvernement s'inspira des recommandations de la Commission Parent (qui déposa le dernier tome de son rapport en 1966) et créa un ministère de l'Éducation, retrancha une année au cours primaire, institua un cours secondaire commun de cinq ans — tout en maintenant les divisions religieuses et linguistiques —, fit bâtir maintes écoles publiques régionales modernes pouvant accueillir chacune de 1000 à 4000 élèves du secondaire, introduisit la mixité et étendit la gratuité scolaire à toutes les écoles publiques. Le rapport Parent proposait aussi l'application dans le nouveau cursus du primaire de plusieurs orientations et pratiques de l'école Noël.

Malgré sa popularité et son influence grandissante, les difficultés

financières s'accumulaient depuis 1963. Colette Noël n'arrivait plus à assumer le salaire des enseignants ni à payer ses propres dépenses quotidiennes. Les parents des élèves de l'école, convaincus de l'importance de cette expérience et désirant qu'elle se poursuive, s'organisèrent en coopérative et prirent à leur charge tout l'aspect financier de l'école.

En 1967, convaincue qu'un système d'écoles privées n'avait pas sa place dans un Québec moderne, Noël demanda au nouveau ministère de l'Éducation d'intégrer son école au secteur public. Le ministère semblait ouvert, mais la commission scolaire locale refusa. Or, toutes les écoles publiques devaient faire partie d'une commission scolaire.

À l'été 1968, Noël décida de mettre fin aux activités de son école en raison des refus répétés, de la part de la commission scolaire locale, de l'intégrer à son réseau. Par la suite, elle s'engagea dans la formation des

maîtres à l'Institut pédagogique des Sœurs de la Congrégation Notre-Dame. Les mutations du système scolaire ayant conduit à l'union des écoles normales et des facultés d'éducation nouvellement créées, elle intégra, en 1971, la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, dans la section préscolaire-primaire. Parallèlement, elle prépara et soutint, en 1974, une thèse sur l'influence de l'idéation sur la résolution de problème, thèse inspirée par les travaux de Gagné, un néo-comportementaliste états-unien.

L'ENSEIGNEMENT
UNIVERSITAIRE, LA
GAUCHE ET LES SYNDI-
CATS D'ENSEIGNANTS

C'est pourtant dans une autre direction que se développèrent ensuite ses recherches, la ramenant à Freinet, mais la rapprochant aussi, à terme, de Freire, Makarenko, Marx, Baudelot et Establet. Inscrite dans une mouvance sociale plus vaste, cette évolution s'enracinait cependant aussi dans son expérience d'universitaire et d'ancienne maîtresse d'école, com-

me on appelait alors les institutrices.

La plupart des professeurs lui faisaient en effet l'impression de présenter la réalité éducative de façon à l'accorder à leurs théories davantage que de tenter d'utiliser celles-ci pour analyser et transformer l'école et, ensuite, ajuster ces théories. Ces collègues lui semblaient détachés du réel.

L'année 1975 marqua un tournant dans l'évolution de Noël. À l'automne, des étudiantes organisèrent quelques journées d'études et contestèrent la formation qu'elles recevaient. À la suite de cette contestation, cinq de ses collègues (professeurs et chargés de cours) décidèrent de former un groupe de recherche : le groupe de *La maîtresse d'école* (GMÉ).

Le premier objectif des membres de ce groupe de recherche était de revoir en profondeur leur enseignement, mais ils voulaient aussi se rapprocher de la réalité vécue par les enfants de la classe ouvrière afin de développer, à l'université de Montréal,

une pédagogie progressiste proposant de relier l'école au milieu des travailleurs et de contribuer à mettre fin à l'exploitation de l'homme par l'homme. Le GMÉ n'affichait pas d'appartenance à une tendance particulière du marxisme, mais il mentionnait à l'occasion des expériences scolaires vécues en Chine ou – plus rarement – à Cuba et ne citait jamais d'auteurs associés au trotskisme.

De son côté, Noël décida de demander une année sabbatique pour voir si la réalité qu'elle avait connue comme enseignante correspondait à celle des écoles des années 1970, afin d'affermir les liens entre la théorie et la pratique et, peut-être, faire mieux que ses pairs. À l'occasion de son congé sabbatique de 1976-77, elle retourna donc enseigner un an dans une école primaire publique. Elle était alors le seul professeur du département à avoir déjà été institutrice. Pendant ce temps, ses collègues du GMÉ modifient de fond en comble leur enseignement. Un grand nom-

bre d'étudiantes s'inscrivirent dans leurs cours. La direction de l'université se montrait toutefois réfractaire à cette pédagogie.

Au cours de la même année, cependant, la contestation des autres cours continuait. Lors d'une journée d'études, les étudiantes invitèrent Noël à venir parler de son expérience. À la suite de cette rencontre, les étudiantes produisirent une série de propositions pour réformer la formation des maîtres. Une de leurs recommandations consistait à exiger que tous les professeurs d'éducation suivent l'exemple de Noël et soient obligés d'aller enseigner au primaire à tous les six ans. Ses collègues du GMÉ appuyèrent cette suggestion, qui fut toutefois reçue avec irritation par une majorité des professeurs.

À la suite de ce conflit, le 20 avril 1977, une majorité des professeurs décida de démanteler le GMÉ en ne réengageant pas quatre de ses membres qui ne bénéficiaient pas encore de la sécurité d'emploi. Devant cette représen-

sion et cette entorse à la liberté d'expression, Colette Noël, qui était professeur agrégé, donc permanente, décida de rejoindre le groupe avec lequel elle se sentait le plus d'affinité.

Avec le GMÉ, Noël publia plusieurs ouvrages pédagogiques analysant le fonctionnement du système d'éducation, dénonçant ses travers et proposant, comme alternative, une pédagogie progressiste, centrée sur les milieux populaires. Ainsi, en 1977, le GMÉ publia une étude montrant que les tests prétendument scientifiques utilisés par la Commission des écoles catholiques de Montréal pour classer et orienter les élèves comportaient des biais qui défavorisaient en fait les enfants de travailleurs et confortaient la différenciation sociale. Pour effectuer la critique de ces tests, le GMÉ s'était largement inspiré de l'ouvrage de Tort (*Le QI*), auquel Baudelot et Establet avaient collaboré. Le raffut causé par cette affaire conduisit à l'abolition des tests de classement.

À la rentrée scolaire de 1977-78, les étudiantes décidèrent de débrayer pour obtenir la réintégration des membres du GMÉ qui avaient été exclus. Après trois semaines d'une grève générale très médiatisée, leur revendication fut satisfaite. La faculté des sciences de l'éducation ne s'attendait pas à une telle mobilisation, les étudiants des départements à forte majorité féminine étant vus comme très peu contestataires.

DÉCLIN DU GMÉ ET RETRAITE

En 1980, toutefois, tous les autres membres du GMÉ furent définitivement licenciés, malgré une nouvelle grève étudiante de dix semaines, la plus longue de l'histoire de l'université, et les protestations de la Ligue des droits et libertés, qui dénonça ces limogeages. Seule Noël fut épargnée par l'université, en raison de sa permanence, mais elle se sentit cependant tenue à l'écart jusqu'à ce qu'elle prenne sa retraite.

Le congédiement des collègues de Noël et la suppression du pro-

gramme de pédagogie progressiste ne mirent pas un terme à toutes les activités du GMÉ. Le groupe continua à produire des documents pédagogiques jusqu'en 1989. En 1987, certains de ses membres, dont Noël, fondèrent un nouveau groupe recherche, *Pacijou*, qui s'intéressa à la culture consommée par les jeunes. Dans ce groupe, Colette Noël a participé à de nombreuses analyses pédagogiques des modèles violents et sexistes promus à travers les jouets, le cinéma et les jeux vidéo. Le groupe dénonça en particulier les idées violentes diffusées par les médias hollywoodiens. En 1991, Noël prit sa retraite comme professeur, mais ne cessa pas ses activités pour autant. Elle est notamment à l'origine d'une collecte de livres pour les écoles défavorisées de l'est de Montréal.

LES CONCEPTS DE LA GUERRE FROIDE, 1947-1990

principes, lignes de force et ruptures (1^{re} partie)

JACQUES PINCINCE

COLLÈGE DE ROSEMONT ET UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

NDLR : Nous vous proposons aujourd'hui la première partie d'un article qui fait suite à un atelier présenté par l'auteur dans le cadre du 10^e Congrès de l'APHCQ tenu au Collège de Saint-Jean-sur-Richelieu, le 3 juin 2004. La suite sera publiée dans notre prochaine édition.

DANS UN CONTEXTE OÙ L'ON S'INTERROGE SUR LA REPRÉSENTATION DE LA GUERRE ET DES CONFLITS DE L'HISTOIRE, CET ARTICLE A POUR OBJET D'IDENTIFIER LES CONCEPTS DE BASE AYANT DÉFINI LES PRINCIPES DES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE EXTÉRIEURE DES ÉTATS-UNIS ET DE L'UNION SOVIÉTIQUE DE 1947 À 1990. À TRAVERS L'ÉTUDE DES DIFFÉRENTES PHASES DE LA GUERRE FROIDE (CONFRONTATION, COEXISTENCE PACIFIQUE, DÉTENTE, RETOUR À LA CONFRONTATION ET DIALOGUE RENOUVELÉ), NOUS ÉTUDIERONS LES LIGNES DE FORCE (PAR EXEMPLES : LA BIPOLARITÉ, L'ACTIVISME GLOBAL, LA SÉCURITÉ NATIONALE, L'ANTICOMMUNISME, L'EXPANSIONNISME, L'ENDIGUEMENT) QUI SE SONT MAINTENUES DANS L'HISTOIRE DE CETTE LONGUE PAIX ARMÉE.

Le 22 février 1946, George F. Kennan, le chargé d'affaires américaines à Moscou, affirmait dans le télégramme # 511 de plus de 6000 mots envoyé au Département d'État: « il est clair que le principal élément de n'importe quelle politique des États-Unis à l'égard de la Russie soviétique doit être de contenir avec patience, fermeté et vigilance ses tendances à l'expansion. Il importe cependant de noter qu'une telle politique n'implique ni menace, ni bravades, ni gestes superflus d'une inflexibilité apparente ».¹

En contrepartie, le 27 septembre 1946, Nikolai Novikov, l'ambassadeur soviétique à Washington, déclarait

dans un télégramme adressé à Moscou : « The foreign policy of the United States, which reflects the imperialist tendencies of American monopolistic capital, is characterized in the postwar period by a striving for world supremacy ».² C'est en rappelant cette polémique que l'on constate que l'impasse se mit en place et que s'élabore, dès lors, en 1947, la rivalité que l'on en vint à surnommer la Guerre froide.

Dans le contexte de l'après-guerre des États-Unis avec l'Irak en 2003, nous sommes en droit de nous interroger sur la représentation de la guerre et des conflits de l'histoire. Par cet essai de synthèse, nous cher-

chons à identifier les concepts de base ayant défini les principes des orientations de la politique extérieure des États-Unis et de l'Union soviétique de 1947 à 1990.³ À travers l'étude des différentes phases de la Guerre froide (confrontation, coexistence pacifique, Détente, retour à la confrontation et dialogue renouvelé mettant fin à la Guerre froide), nous étudierons les lignes de force qui se sont maintenues, et les ruptures qui se sont produites dans l'histoire de cette longue paix armée.⁴ Dans quelle mesure une étude conceptuelle (à la place d'une étude factuelle) peut-elle faciliter les apprentissages portant sur la Guerre froide? Nous croyons que ce type d'étude des stratégies élaborées par les pôles de décisions américano-soviétiques, peut nous permettre une meilleure compréhension de la première moitié et de la fin du XX^e siècle, et du début du XXI^e siècle. Plus spécifiquement, elle cerne l'évolution de ces transformations et, surtout, permet de mieux saisir et d'intégrer les enjeux

majeurs de cette guerre latente. Comme le mentionna Kennan dans son « approche particulière » du *Policy Planning Staff #23* du 24 février 1948: "In all areas of the world, we still find ourselves the victims of many of the romantic and universalistic concepts with which we emerged from the recent war".⁵

LA PHASE D'INCUBATION DE LA GUERRE FROIDE

En 1945, à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, on assiste à la disparition du système multipolaire des grandes puissances de Westphalie (France, Angleterre, Prusse, Autriche et Russie). Le nouveau système **bi-polaire** qui émerge à la fin de la Seconde Guerre mondiale apporte alors une reconfiguration géopolitique de l'Europe et une importante redéfinition du système international, tout comme en 1648.⁶

La **Guerre froide**, entre 1947 et 1990, peut se définir comme un état des relations qui seront tendues, d'hostilités et de luttes entre les États-Unis et l'Union soviétique, et ce, aux

Jacques Pincince est professeur au Département de Géographie-Histoire au Collège de Rosemont et chargé de cours au Département d'histoire et de Sciences politiques à l'Université de Sherbrooke.

niveaux idéologique, politique, militaire, économique, diplomatique et culturel. Ce conflit s'envenima par des guerres par puissances interposées, comme en Corée et au Vietnam, et coûta huit trillions de dollars, en faisant plus de vingt millions de morts.⁷ Cette guerre froide naquit de la rivalité entre l'ours soviétique, prêt à conquérir le monde, et l'aigle américain, prêt à tout pour défendre ses intérêts économiques et ses influences politiques.

Les États-Unis et l'Union soviétique sortent grands vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale, les Américains avec leur potentiel économique jamais égalé et le monopole de la bombe atomique, et les Soviétiques avec leur nouveau glacis de l'Europe de l'Est. Pendant le conflit, les États-Unis et l'Union soviétique avaient collaboré et fait front commun contre le Troisième Reich; cependant, l'ouverture d'un Deuxième front, la partition de l'Allemagne, le non partage du secret de la bombe atomique, les délais dans le Prêt-bail, le partage

de sphères d'influence, les questions polonaises et de l'Europe de l'Est en général, avaient miné le terrain d'entente au préalable.

À la suite du décès du président Roosevelt, le 12 avril 1945, nous assistons à une nouvelle ère dans les relations internationales. La politique étrangère idéaliste de Roosevelt sera remplacée par la politique réaliste de Truman. À partir de cette époque, les États-Unis vont défendre avec acharnement leur sécurité nationale en prévenant les gains du communisme. La nouvelle *Pax Americana*, sous la nouvelle présidence impériale, tente également, selon certains auteurs, de profiter d'une expansion économique et géographique pour ouvrir des marchés et accéder à des matières premières.⁸

De son côté, dans une Europe ravagée, l'Union soviétique occupe maintenant le glacis de l'Europe de l'Est, pour sa propre sécurité nationale, et vit toujours dans la psychose de l'invasion allemande de 1941. Elle y impose son système politique et socioéconomique.

Ce nouvel **expansionnisme**, caractéristique première de la politique soviétique, possède une idéologie révolutionnaire, un important développement militaire et une soif territoriale visant même une domination mondiale.⁹

C'est dans cette perspective que se développent des **conflits d'intérêts** par rapport aux orientations et aux buts des deux grandes puissances après 1945. On constate rapidement qu'il ne peut y avoir de compromis ou de réconciliation possible sur certains points d'intérêt comme l'Allemagne et l'Europe de l'Est. Malgré le fait qu'à l'avènement de Truman, il y eut quelques ouvertures réciproques pour la poursuite de la collaboration de la « Grande alliance », les relations se détériorent malencontreusement lors des premières rencontres du Conseil des ministres des affaires étrangères de Londres et de Moscou à l'automne 1945.¹⁰ On en était bel et bien à se demander si l'on assisterait à la poursuite de la paix ou à une confrontation inédite?

En l'occurrence, on conçoit que la **Guerre froide** trouve ses **origines** dans une panoplie de facteurs comme des idéologies antagonistes, les impérialismes et l'expansionnisme économique, territorial et militaire au niveau de la géopolitique, des erreurs mutuelles lors de certaines crises et de graves problèmes de perception. Certains politologues allant même jusqu'à considérer que l'incompatibilité et la différence de ces systèmes se traduit dans une partie dont les termes sont la somme zéro (d'un gain ou d'une défaite), à cause de certains concepts dont, spécifiquement, celui de l'idéologique.¹¹

Dans le cadre de cette brève analyse conceptuelle, notons d'abord l'interventionnisme ou l'**internationalisme** des États-Unis (l'activisme global), signifiant le rejet de l'isolationnisme géostratégique (qui n'était cependant pas économique) où les États-Unis se donnaient une nouvelle responsabilité de direction dans les affaires internationales en fonction de leur puis-

LES CONCEPTS DE LA GUERRE FROIDE, 1947-1990

...Guerre froide...

Jacques PÉRISSÉ
 Cours de l'Institut d'études de la Défense

sance, le tout débouchant sur des conflits localisés par puissances interposées.¹²

La **propagande idéologique** peut également être considérée comme un concept de choix car elle a été une des stratégies déterminante employée par les deux belligérants dans le cadre de cet affrontement. Ce combat d'opinions antinomiques, le libéralisme américain face au communisme soviétique, visait particulièrement à gagner les opposants comme les indécis à leur propre cause.¹³

Un autre concept primordial de cette nouvelle dynamique fut l'**anticommunisme** virulent des Américains qui prendra tout son sens dans l'épisode du mccarthysme, période d'anticommunisme virulent et d'hystérie collective aux États-Unis.¹⁴ Cet anticommunisme témoigne de la peur et du rejet viscéral de l'idéologie adverse, s'opposant à l'*American way of life*. Le communisme, selon le gouvernement américain, est un totalitarisme antidémocratique et anticapitaliste, menaçant les libertés et la prospérité

TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONCEPTS DE LA GUERRE FROIDE	
CONCEPTS DE LONGUE DURÉE:	
Phase d'incubation : 1945-1947	
Bipolarité versus multipolarité	Course aux armements
Expansionnisme et impérialisme	Nucléarisation
Internationalisme	Désarmement
Propagande idéologique	Problèmes de perception
Anticommunisme (espionnage)	Peur
Rhétorique acerbe	Réalisme versus idéalisme
Conflits d'intérêt	Sécurité nationale

du monde occidental. Alors, combattre et défaire le communisme devient le but ultime et même une fixation.¹⁵

Dans la même orientation, le concept de la **rhétorique acerbe** fut particulièrement utilisé lors des périodes de déclenchement de la Guerre froide, sous Truman, à partir de 1945, et sous Reagan, dès 1980. Le langage légendaire de Truman à l'égard des Soviétiques, comme celui utilisé dans sa lettre à son secrétaire d'état James F. Byrnes le 5 janvier 1946, reste la citation la plus mentionnée par les historiens de la Guerre froide.¹⁶ Le même ton caustique fut utilisé par le président Reagan, en mars 1983, à la *National Association of Evangelicals*, lorsqu'il qualifia l'URSS

« d'empire du diable ».¹⁷

Sous le concept du militarisme, dans la conjoncture de l'après-guerre, la variable du nucléaire en vint à peser lourd dans la balance. Après son utilisation par les États-Unis contre le Japon en août 1945, la bombe atomique amena une nouvelle dimension dans les relations entre les deux opposants de la Guerre froide. Qu'il y ait eu chantage atomique des Américains ou non à l'origine, il reste qu'il est indéniable que la **nucléarisation** du conflit, à partir de l'avènement de la bombe atomique soviétique en 1949, tiendrait dorénavant un rôle déterminant dans l'élaboration des orientations futures des politiques des décideurs. Cette course aux arme-

ments conventionnels comme nucléaires, allait mener à la notion de « l'équilibre de la terreur ».¹⁸

Par opposition à ce concept périlleux, nous devons mentionner le concept du **désarmement** qui fut particulièrement énergique et respecté dans ses grandes lignes et qui donna des résultats certains sous les duos antagonistes de Nixon-Brejnev et de Reagan-Gorbatchev.

Par extension, on peut songer également aux divers problèmes de **perception** face aux motivations adverses, comme le principe du reflet du miroir, démontrant des **peurs** et une anxiété réciproques, amenant des interprétations erronées face aux gestes posés

TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONCEPTS DE LA GUERRE FROIDE

CONCEPTS DE COURTE DURÉE :

1^{ère} confrontation : 1947-1953 (compétition)

- L'endiguement (doctrine Truman et Plan Marshall)
- Division du monde en deux camps (discours de Staline, discours de Churchill, doctrine Jdanov)
- Division de l'Allemagne (discours de Byrnes)
- Mccarthysme (anticommunisme)
- Course aux armements atomiques et thermonucléaires
- Réseaux d'alliances : OTAN

Coexistence pacifique (1953-1962) (dégel)

- Globalisation
- *New Look*: Rollback: NSC 68
- Course aux armements nucléaires
- Équilibre de la terreur
- Dissuasion nucléaire
- Doctrine des représailles massives
- Doctrine Eisenhower : endiguement au Moyen-Orient
- Alliances, pactomanie (ANZUS, OTASE, CENTO versus pacte de Varsovie)
- *Missile gap*, Doctrine de la riposte graduée

Détente (1962-1979) (diminution des tensions)

- Doctrine Johnson : utilisation de la force militaire en Occident
- Doctrine Brejnev : souveraineté limitée en Europe de l'Est (intervention en Tchécoslovaquie)
- Doctrine Nixon : aide extra-européenne
- Désarmement (SALT I)
- Destruction mutuelle assurée (MAD)
- Diplomatie triangulaire
- Doctrine Carter : utilisation de la force militaire pour le Golfe persique

Retour à la confrontation et dialogue renouvelé (1979-1990) (nouvelles relations normalisées)

- Rhétorique acerbe
- Remilitarisation : projet du bouclier spatial (SDI)
- Doctrine Reagan : utilisation de la force militaire pour le Tiers Monde
- Restructuration et transparence
- Nouvelle pensée : coopération à la place de la compétition
- Doctrine Sinatra: libéralisation permise de l'Europe de l'Est

par l'autre.¹⁹

Finalement, comme dernière constatation avant d'entreprendre l'analyse des phases de la Guerre froide, nous remarquons que chacune de ces périodes alterne entre les conflits intenses et les coopérations relatives, à la suite de certaines ouvertures.

LA GUERRE FROIDE CLASSIQUE, LA PREMIÈRE CONFRONTATION DE 1947 À 1953²⁰

En 1946, après s'être rendu compte que les relations entre les deux puissances s'étaient détériorées à un point de non retour, Staline affirma dans un discours au théâtre *Bolshoi* que la guerre était inévitable entre les communistes et les capitalistes. C'était bel et bien la fin de la « Grande alliance » selon lui. C'est dans ce nouveau climat, devenant de plus en plus glacial, que la doctrine Truman fut proclamée le 12 mars 1947. La politique du *containment* ou de l'**endiguement**, une fusion d'anti-impérialisme et de pouvoir coercitif, était seule capable d'empêcher l'expansion et les

agressions communistes.²¹ Elle se traduit concrètement par une aide économique et militaire de 400 millions de dollars à la Grèce et à la Turquie. Elles s'étendra même aux « peuples libres qui résistent à des tentatives d'asservissement par des minorités armées, ou des pressions venues de l'extérieur ». ²² Cette doctrine créa d'abord et avant tout un fort consensus de la Guerre froide aux États-Unis. Mais paradoxalement, les États-Unis comprirent à tort qu'il fallait qu'ils augmentent leur puissance militaire pour préserver leur sécurité nationale, ce qui fut une incompréhension de leur part, selon George F. Kennan, le père même de cette doctrine.²³

En complément, le plan Marshall du 5 juin 1947 et ses 13 milliards de dollars, qui fut offert à tous les pays du continent, devenait la phase B de cette nouvelle orientation révolutionnaire destinée à revigorer l'Europe qui avait subi les affres de la guerre. La réponse soviétique ne se fit pas attendre et les créations successives du

...Guerre froide...

Kominform (Bureau d'information des partis communistes) et du COMECON (Conseil d'assistance économique mutuelle) amenèrent la doctrine Jdanov. Le troisième secrétaire du Parti communiste, dans un discours à Szklarska Poreba en Pologne, proclama que la planète était maintenant divisée en deux camps.

De leur côté, les Américains avec le document #68 du Conseil de sécurité nationale, nouveau plan et devis de la Guerre froide suggéré en 1950, en vinrent à la même époque à la même conclusion, soit que le monde est divisé en deux camps²⁴

Auparavant, en 1948, Kennan suggéra « l'approche particulière », le document du *Policy Planning Staff* # 23 qui énonçait : "We are still faced with an extremely serious threat to our whole security in the form of the men in the Kremlin. These men are an able, shrewd and utterly ruthless group, absolutely devoid of respect for us or our institutions. They wish for nothing more than

the destruction of our national strength ... This is a situation which warrants most careful study and foresight on our part"²⁵

Le 4 avril 1949, les États-Unis dotaient le bloc occidental d'un « parapluie » militaire, soit l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord ou l'OTAN, faisant suite aux traités de Dunkerque (1947) et de Bruxelles (1948). Sous le concept d'un **réseau d'alliances**, cette nouvelle structure allait englober plus de 16 pays et servirait vue comme un moyen efficace pour enrayer toute tentative ou toute action négative de la part des Soviétiques à l'égard des Américains et de ses alliés.²⁶

À la suite de la partition de l'Allemagne après la conférence de Potsdam, ce qui était déjà un état de fait, l'évolution de ce problème entre 1945 et 1949 mena à un cul-de-sac. En septembre 1946, le discours du secrétaire d'État Byrnes à Stuttgart déclarait que les USA ne laisseraient pas l'Allemagne devenir un état satel-

lite de l'URSS. La conférence de Moscou de mars et avril 1947 se solda par un échec à ce sujet. Le Blocus de Berlin de la part des Soviétiques en 1948-1949 avorta et mena finalement à la création de la RFA et de la RDA. Paradoxalement, c'est donc en Allemagne, à la suite de cette division, que commença la Guerre froide, et ce fut au même endroit qu'elle se termina.²⁷

Finalement, dans le processus de l'escalade de la course aux armements, le développement des bombes thermonucléaires — en 1952 pour les États-Unis et en 1953 pour l'Union soviétique — engendra une nouvelle politique nucléaire encore plus rigoureuse sous Eisenhower²⁸.

NOTES

- 1 Lilly MARCOUX, *La Guerre froide, l'engrenage*, Éditions Complexe, 1987, p. 241.
- 2 K.M., JENSEN, *Origins of the Cold War, The Novikov, Kennan, and Roberts' Long Telegrams of 1946*, United States Institute of Peace Press, 1993, p. 3.
- 3 Pour une brève analyse des concepts en

histoire, voir Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Seuil, 1996, p.125-144 et Maurice ANGERS, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3e édition, CEC, 2000, p.49-54.

- 4 John L. GADDIS, *The Long Peace, Inquiries Into the History of the Cold War*, Oxford University Press, 1987, p.215-246.
- 5 Russil WVONG, *PPS/23: Review of Current Trends in US Foreign Policy, February 24, 1948*, (page consultée le 15 mai 2004), [En ligne], adresse URL: http://www.d-delong.net/movable_type/archives/000567.html
- 6 John MEARSHEIMER, *The Tragedy of Great Power Politics*, W.W. Norton and Company, 2001, p. 339-341.
- 7 Sur les origines de la Guerre froide voir Ralph B. LEVERING et al., *Debating the Origins of the Cold War, American and Russian Perspectives*, Rowman and Littlefield Publishers, 2002, p.1-64, p.85-154 et pour les sources primaires portant sur la période, voir le *Cold War International History Project*, (page consultée le 12 mai 2004), [En ligne], adresse URL: http://www.wics.si.edu/index.cfm?topic_id=1409&fuseaction=topics.home et *Documents Relating to American Foreign Policy, The Cold War*, (page consultée le 12 mai), [En ligne], adresse URL: <http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/coldwar.htm>.
- 8 William A. WILLIAMS, *The Tragedy of American Diplomacy*, Dell Publishing, 1972 et tous les auteurs révisionnistes comme Kolko, Paterson et LaFeber qui énoncèrent subseqüemment le facteur de l'expansion économique américaine.
- 9 Martin MALIA, *La tragédie soviétique, Histoire du socialisme en Russie, 1917-1991*, Seuil, 1995, p.376-396, Vladislav ZUBOK et Constantine PLESHAKOV, *Inside the Kremlin's Cold War, From Stalin to Khrushchev*, Harvard University Press, 1996, p.78-109 et Dmitri VOLKOGONOV, *Autopsy for an Empire, The Seven Leaders Who Built the Soviet Regime*, The Free Press, 1998, p.103-110.
- 10 Arnold A. OFFNER, *Another Such Victory, President Truman and*

- the Cold War, 1945-1953, Stanford University Press, 2002, p. 22-47, Patricia DAWSON WARD, *The Threat of Peace*, James F. Byrnes and the Council of Foreign Ministers, 1945-1946, Kent State University Press, 1979, p.18-77 et Vladimir PETCHATNOV, "Foreign Policy Correspondence between Stalin and Molotov and other Politburo Members, September 1945 - December 1946", *Cold War International History Project*, Working Paper #26, September 1999, p.1-25.
- 11 Deborah WELCH LARSON, *Anatomy of Mistrust, U.S.-Soviet Relations During the Cold War*, Cornell University Press, 1997, p.1-38, p.235-250 et William Curti WOHLFORTH, *The Elusive Balance, Power and Perceptions during the Cold War*, Cornell University Press, 1993, p.59-99, p.293-308.
- 12 Nicole VILBOUX, *Les stratégies de puissance américaines*, Ellipses, 2002.
- 13 Michel WINOCK, « Le schisme idéologique » dans *Le temps de la guerre froide, Du rideau de fer à l'effondrement du communisme*, Seuil, 1994, p. 95-112.
- 14 George BROWN TINDALL et David E. SHI, *America, A Narrative History*, Volume Two, W.W. Norton and Company, 1999, p.1468-1470.
- 15 John Earl HAYNES et Harvey KLEHR, *Venona, Decoding Soviet Espionage in America*, Yale University Press, 1999, Eric BREINDEL, *Venona Secrets: Exposing Soviet Espionage and America's Traitors*, Regnery Publishing, 2001, Nigel WEST, *Venona: The Greatest Secret of the Cold War*, Harper Collins, 2001. *Venona* fut un projet super secret des services de renseignements américains pour découvrir les activités d'espionnage soviétiques pendant la Deuxième Guerre mondiale. Même Truman n'en fut pas informé lors de sa présidence.
- 16 "Only one language do they understand- "How many divisions have you?" ... I'm tired babying the Soviets", cité dans Robert L. MESSER, *The End of an Alliance, James F. Byrnes, Roosevelt, Truman, and the Origins of the Cold War*, The University of North Carolina Press, 1982, p.158.
- 17 Frances FITZGERALD, *Way Out There in the Blue, Reagan, Star Wars and The End of the Cold War*, Simon and Schuster, 2000, p. 25-26.
- 18 Bernard LEMELIN, « L'emploi de la bombe atomique contre le Japon en 1945 : un aperçu de débat historiographique », *Bulletin d'histoire politique*, Vol. 4, #4, Été 1996, p. 21-35 et David HOLLOWAY, *Stalin and the Bomb, The Soviet Union and Atomic Energy, 1939-1956*, Yale University Press, 1994, p.196-252.
- 19 Melvin P. LEFFLER, *A Preponderance of Power, National Security, the Truman Administration, and the Cold War*, Stanford University Press, 1992, p.1-24, pour les peurs des USA et, entre autres, leur réponse économique.
- 20 Pour des études générales de la Guerre froide, voir SOUTOU, G.-H., *La guerre de Cinquante Ans, Les relations Est-Ouest 1943-1990*, Fayard, 2001, Sophie CHAUTARD, *Les éléments clés de la Guerre froide*, Jeunes éditions, 2001, Stanislas JEANNESSON, *La guerre froide*, La Découverte, 2002, HARBUTT, F. J., *The Cold War Era*, Blackwell Publishers, 2002 et McMAHON, R., *The Cold War, A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 2003.
- 21 Les doctrines ont pour objectif d'interpréter les faits, orienter ou diriger l'action. Pour une étude approfondie de la conception théorique de l'endiguement, voir Richard L. RUSSELL, *George F. Kennan's Strategic Thought, The Making of an American Political Realist*, Praeger, 1999, p.134-142, p.161-163.
- 22 Lilly MARCOUX, *op. cit.*, p.90.
- 23 John Lewis GADDIS, *Strategies of Containment, A Critical Appraisal of Postwar American National Security Policy*, Oxford University Press, 1992, p.54-88 et Marc TRACHTENBERG, *A Constructed Peace, The Making of the European Settlement 1945-1963*, Princeton University Press, p.40-41.
- 24 Katherine A. S. SIBLEY, *The Cold War*, Greenwood Press, p. 150-153.
- 25 Wvong, *op. cit.*.
- 26 Don COOK, *Forging the Alliance: The Birth of NATO Treaty and the Dramatic Transformation of U.S. Foreign Policy Between 1945 and 1950*, Arbour House, 1989, p.222-250 et Yves-Henri NOUAILHAT, *Les États-Unis et le monde au 20e siècle*, Armand Colin, p.170-173.
- 27 Norman M. NAIMARK, *The Russians in Germany, A History of the Soviet Zone of Occupation, 1945-1949*, Belknap Press, 1997, p.318-352, Carolyn EISENBERG, *Drawing the line, The American decision to divide Germany, 1944-1949*, Cambridge University Press, 1996, p.411-459.
- 28 John Lewis GADDIS, *We Now Know, Rethinking Cold War History*, Clarendon Press, 1997, p.223-232.

N'oubliez pas de renouveler votre adhésion...



LUMIÈRES SUR LE VIEUX-MONTRÉAL

JEAN-CLAUDE RICHARD

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

VOUS VOUS DOUTIEZ SÛREMENT QUE, BON AN MAL AN, LE VIEUX-MONTRÉAL ATTIRE DES MILLIONS DE VISITEURS, MAIS SAVIEZ-VOUS QU'ENVIRON 3 000 PERSONNES Y HABITENT ET QUE PLUS DE 30 000 TRAVAILLEURS Y TRANSITENT QUOTIDIENNEMENT ? POURTANT, RARES SONT CEUX QUI REMARQUENT LA RICHESSE ARCHITECTURALE DE CE QUARTIER D'UN KILOMÈTRE CARRÉ. L'EXPOSITION *LUMIÈRES SUR LE VIEUX-MONTRÉAL*, QUE PRÉSENTE, JUSQU'AU 24 AVRIL 2005, LE MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'HISTOIRE DE MONTRÉAL DE POINTE-À-CALLIÈRE, ENTEND CONTRIBUER À MODIFIER CE COMPORTEMENT.

« Cette exposition met en lumière des bâtiments, des lieux urbains, des objets ainsi que des intérieurs d'édifices afin de fournir au promeneur curieux des clés de lecture qui lui permettront de décoder l'histoire de ce quartier unique », peut-on lire dans le communiqué du musée. Ce qui, déclare madame Francine Lelièvre, directrice générale du musée, « s'inscrit tout à fait dans la mission de Pointe-à-Callière de mettre en valeur le patrimoine archéologique et historique de Montréal et de faire connaître et aimer le Montréal d'hier et d'aujourd'hui. » *Lumières sur le Vieux-Montréal* constitue donc un volet temporaire qui s'ajoute à l'exposition permanente *Ici naquit Montréal* et permet d'approfondir l'histoire de Montréal.

L'exposition comporte deux volets complémentaires : une présentation, occupant une salle du musée, permet d'abord au visiteur de se familiariser avec les différents éléments à explorer ; quelques circuits autonomes dans les rues du Vieux-Montréal, lui font ensuite découvrir sur place les traces du patrimoine architectural.

Au départ, l'exposition propose deux éléments-clés de l'origine du Vieux-Montréal : un plan reproduisant le premier tracé des rues du Montréal du XVII^e siècle, tel qu'établi, en 1672, par François Dollier de Casson, supérieur des Sulpiciens, et le projet conçu en 1717 par Gaspard-Joseph Chaussegros de Léry, ingénieur du roi qui avait mission d'entourer la ville d'une enceinte dotée de portes et de postes

d'observation. Le visiteur peut ainsi « comparer ces deux trames anciennes au tracé du Vieux-Montréal d'aujourd'hui et y trouver de nombreuses similitudes. »

Une installation, située au centre de la

du collège Saint-Raphaël (qui se dressait place Jacques-Cartier) ou les portes en bronze du premier siège social de la Banque Royale, contribuent à donner vie à l'exposition et aident le visiteur à mieux vi-



salle, présente, au moyen de nombreuses photos de bâtiments anciens et d'intérieurs d'édifices, les diverses strates historiques du quartier. Des artefacts, comme, par exemple, des vitraux de la chapelle Notre-Dame-du-Bon-Secours, la cloche

sualiser le passé de la ville.

Quatre grands Montréalais « qui partagent une même passion pour le patrimoine historique et architectural de leur ville » occupent également une place d'honneur dans la salle d'exposition. Il

DES SOURCES D'INSPIRATION

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES



Madame Louise Pothier, chargée de projet, présente l'exposition Lumières sur le Vieux-Montréal aux journalistes présents lors de l'inauguration. Photo : Charlemagne



Grand escalier du siège social du Grand Tronc, orné de griffons. (360, rue McGill.)

Photographie : Normand Rajotte

s'agit de Jacques Viger (1787-1858), premier maire de Montréal, d'Alfred Sandham (1838-1910), qui fut responsable de l'implantation du YMCA à Montréal et rédigea plusieurs guides sur la ville, de Victor Morin (1865-1960), qui pilota

le projet d'ouverture du boulevard Saint-Laurent jusqu'au fleuve, et d'Eric McLean (1919-2002) qui fut «l'un des premiers à réclamer la préservation de l'ensemble du quartier du Vieux-Montréal.»

Tous ces éléments présentent un grand intérêt, mais, cependant, ils ne constituent qu'une très utile entrée en matière pour ceux qui accepteront de consacrer du temps à parcourir le quartier. En effet, le musée propose quatre itinéraires qui mènent le visiteur dans les rues du Vieux-Montréal afin de retrouver les traces historiques qui subsistent. Trois de ces circuits peuvent se suivre, en tout temps, de façon autonome. Le quatrième se fera en groupe en compagnie d'un guide spécialisé. Nous vous présentons succinctement chacun de ces circuits. Laissons-nous inspirer par le communiqué du musée.

Le circuit *Lumières sur le Vieux-Montréal* permettra au visiteur de repérer certains des bâtiments et lieux présentés dans l'exposition : le siège social de la Banque de Montréal, un ancien magasin-entrepôt de la rue Notre-Dame et l'édifice de la Banque Molson.»

«Le circuit *Regards sur les institutions culturelles du Vieux-Montréal* met en évidence quan-

tité de lieux culturels du quartier : la Basilique Notre-Dame, le Centre d'histoire de Montréal, le Musée Marc-Aurèle-Fortin, le Musée Marguerite-Bourgeoys, la chapelle Notre-Dame-du-Bon-Secours, le Musée du Château Ramesay.»

«Le circuit *Les places d'affaires du Vieux-Montréal* propose de découvrir certains lieux comme la Banque Royale, l'ancienne Bourse de Montréal, l'Hôtel Place d'Armes et la Maison Du Calvet.»

Le quatrième circuit, *Les Trésors cachés du Vieux-Montréal*, sera offert les 8 et 19 avril 2005 et proposera de découvrir, en compagnie d'un guide, des lieux rarement accessibles au grand public, comme le dôme du Marché Bonsecours, la Maison Papineau et l'ancien Hôpital général (Maison de Mère d'Youville).

Lors de l'inauguration de l'exposition *Lumières sur le Vieux-Montréal*, nous avons eu le plaisir de visiter la salle intérieure et d'accompagner la chargée de projet, madame Louise Pothier, dans une tournée rapide de

quelques lieux qui apparaissent sur la liste des divers circuits proposés. Malgré mes origines et mes habitudes montréalaises, je n'avais jamais vu ce quartier de cette façon. Je suis persuadé que quiconque se donnera la peine de visiter l'exposition que nous propose le Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal de Pointe-à-Callière vivra des émotions semblables à celles que j'ai ressenties.

Vous aimeriez proposer une sortie à vos élèves ? Il est possible de visiter l'exposition en compagnie d'un animateur historien ou archéologue. Il suffit de réserver auprès du Musée : (514) 872-9150. C'est une formule qui me semble idéale.

Le Musée de Pointe-à-Callière est situé au 350, Place Royale Vieux-Montréal (QC) H2Y 3Y5

www.pacmusee.qc.ca

Vous trouverez d'autres activités du Musée à la page suivante.

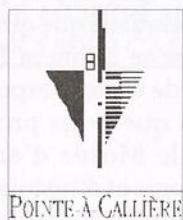
DES SOURCES D'INSPIRATION

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

N.D.L.R. : Nous vous présentons ci-après quelques sources susceptibles de vous aider à animer des leçons dans les divers programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Cette liste n'est ni exhaustive ni qualitative. Elle n'a pour but que de vous renseigner.

Pointe-à-Callière

Le Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal de Pointe-à-Callière présentera, en 2005, une foule d'activités susceptibles de vous intéresser ou de captiver vos élèves. En voici quelques-unes, en vrac :



• **activités culturelles** : *Les Symphonies portuaires* (20 et 27 février 2005); *La Nuit blanche de Pointe-à-Callière* (26 février 2005); *Le Marché public de Pointe-à-Callière dans l'ambiance du 18^e siècle* (27 et 28 août 2005).

• **expositions** : *Ici naquit Montréal* exposition permanente qui met en valeur le lieu de fondation de la ville; *Montréal, côté jardin*, nouvelle vitrine d'actualité archéologique, située à l'intérieur de l'exposition permanente *Ici naquit Montréal*, explore des facettes de la vie des Montréalais liées à l'omniprésence de jardins et de potagers durant le Régime français; *Les amours de Montréal* (Édifice de l'Ancienne-Douane, à compter du 11 février 2005), nouvelle exposition permanente qui invite le visiteur à partir à la découverte des premiers Montréalais, à l'aide de bornes généalogiques interactives.

Programmation scolaire :

• *Grandir à Ville-Marie*, Primaire 1^{er} et 2^e cycles
Faire comme si... on vivait à Ville-Marie, déguisements compris

• *Histoires de vies*, Primaire 1^{er} et 2^e cycles

Pour s'initier aux principes de la généalogie

• *Pomper l'eau, c'est pas pompier!*, Primaire 3^e cycle, Secondaire 1 et 2

Explorer les dessous de la Station de pompage Youville, une station de pompage des eaux usées du 19^e siècle.

Travail en équipe

Nous connaissons tous les difficultés qui surgissent lorsque nous décidons de faire travailler les élèves en équipe. Nous savons également qu'il est inévitable de recourir à cette formule d'enseignement, tant elle est enrichissante et formatrice. Pour venir en aide aux élèves aux prises avec le travail en équipe, Josée Jacques et Pierre Jacques, tous les deux enseignants au collégial, ont conçu *Le petit guide du travail en équipe gagnant* paru récemment aux éditions Saint-Martin. Du même souffle, ils aident également les enseignants.

C'est vraiment un petit guide (96 pages), mais qui présente l'avantage d'être rédigé dans une langue facile à comprendre — le ton nous semble même un peu enfantin pour le cégep, quoique... —, et qui abonde en exemples clairs accompagnés de mises en situations explicites. Divisé en deux parties, l'ouvrage aborde, dans un premier temps, les différentes étapes du travail en équipe et, dans un deuxième temps, il analyse ce qu'il faut faire *Quand ça ne va pas!*

À notre avis, des élèves de cinquième secondaire — voire de bons élèves de quatrième — pourraient facilement utiliser ce guide. *Mutatis mutandis*, les enseignants pourraient s'en inspirer pour initier des élèves du premier cycle du secondaire.

Bref, nous n'hésiterions pas à placer *Le petit guide du travail en équipe gagnant* en bonne place dans notre bibliothèque de références pédagogiques.



Parcourir l'histoire

Les Éditions Coffragants nous proposent un livre-audio qui a la forme d'un CD. L'objet



tif visé est simple : présenter une série d'enregistrements qui retracent l'aventure de l'espèce humaine, depuis ses origines jusqu'au XX^e siècle. L'idée est intéressante, mais le produit est décevant. En effet, malgré la belle voix de Jacques Keable qui narre les textes, on ne peut éviter de se demander en quoi ce CD — qui serait mieux nommé si on l'avait baptisé *Parlons d'histoire* — se distingue d'une bande audio ordinaire. La démarche pédagogique préconisée par les nouveaux programmes d'histoire repose sur l'exploration et la réflexion. *Parcourons l'histoire*, du moins dans son format actuel, ne sera malheureusement pas très utile sur cette piste.

oire

gants
un li-
for-
bièc-

le :
érie
s qui
re de
de-
jus-
idée
mais
éce-
lgré
lac-
arre
peut
nder
qui
né si
Par-
dis-
ndé
La
ogi-
les
am-
ose
et la
ons
ins
ac-
eu-
trés
e.

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
LONGUEUIL, QC J4J 3X1

DESTINATAIRE

4/1/1 M xx42(T)
Bibl.nationale du Québec Sec.Dépôt légal
2275, rue Holt
Montréal Québec
H2G 3H1

1^{er} cycle du secondaire

L'OCcident

EN 12 ÉVÉNEMENTS

Histoire et éducation à la citoyenneté

Claude Blouin ■ Jean Roby

Un matériel conçu par des auteurs d'expérience
qui vous permettra d'appliquer
la réforme en toute confiance !

NOUVEAUTÉ

CONFORME
au programme
du MEQ



PARUTION AU PRINTEMPS 2005



Éditions Grand Duc ■ HRW
Groupe Éducalivres inc.
955, rue Bergar, Laval (Québec) H7L 4Z6
Téléphone : (514) 334-8466 ■ Télécopie : (514) 334-8387
InfoService : 1 800 567-3671

Pour plus de détails ►►►►►►►►►► InfoService 1 800 567-3671
(450) 629-3846
www.grandduc.com