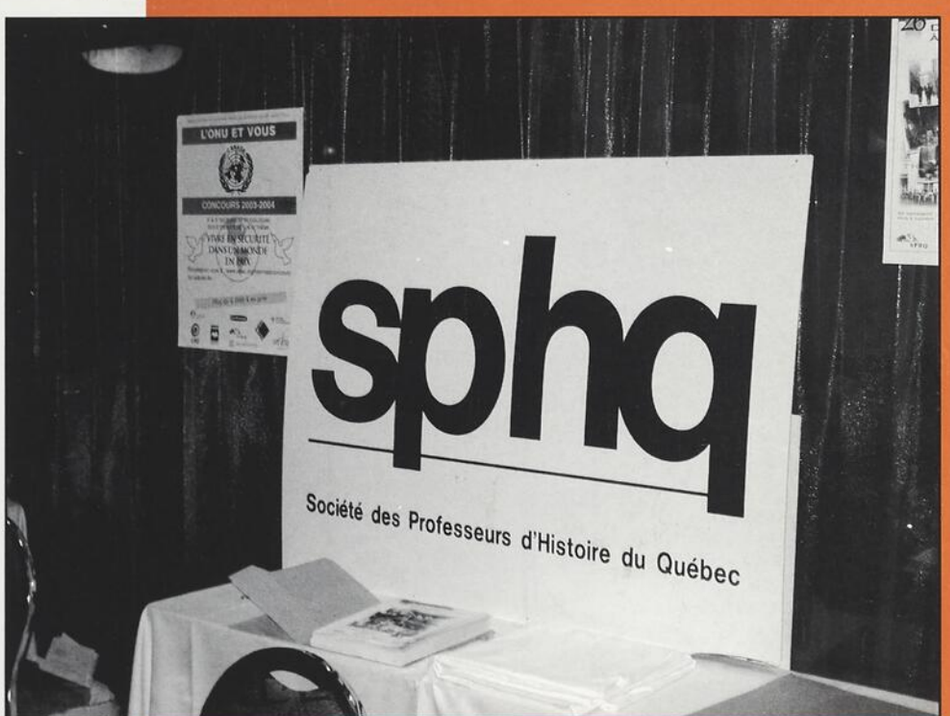
ISSN 0225-9710
Volume 42, N° 3 / Mai-Juin 2004

Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec

PER
S-339
BNQ

TRACES



RENDEZ-VOUS AUTOMNAL

MISSIVE AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

LAURÉATES ET LAURÉATS

HISTOIRE ET CITOYENNETÉ

CONSCIENCE CITOYENNE DES JEUNES

RESPONSABILITÉ CITOYENNE

TICs ET ÉDUCATION CITOYENNE

ANDRÉ LEFEBVRE

DES RESSOURCES

VILLES MUSULMANES

TRACES

MAI-JUIN 2004

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

VOLUME 42, N° 3

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

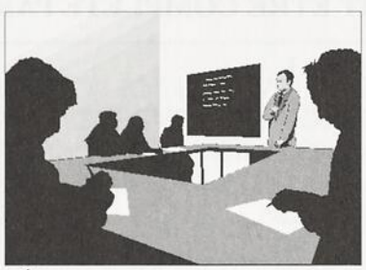
Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.
— Envoi de publication
— Date de parution : juin 2004
— Numéro de la convention: 40044834
port de retour garanti
— Parution : 4 numéros / année
— Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion.
— Abonnement annuel :

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

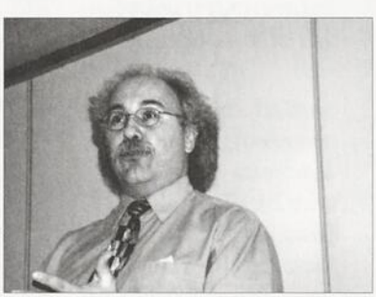
Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue TRACES au cours des douze mois suivants.

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.

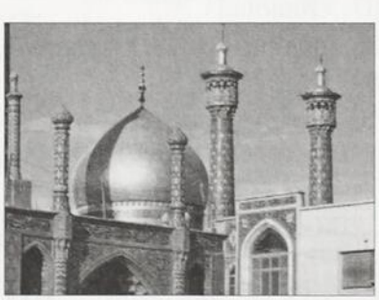
Site web de la SPHQ :
http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq



RÉFLEXIONS SUR L'HISTOIRE (2)
P. 10



LA RESPONSABILITÉ CITOYENNE
P. 18



VILLES MUSULMANES
P. 44

En couverture :
Rendez-vous d'automne
Photo: © Charlemagne, octobre 2003

SOMMAIRE

GRAFFITI
3 • UN NUMÉRO DE CHOC

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE
4 • CONSULTATION, CONGRÈS, CONCOURS

COURRIER
6 • MONSIEUR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION

TEMPS FORTS
8 • UN AUTRE GRAND SUCCÈS !

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT
10 • RÉFLEXIVITÉ EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ (2e partie)

LA RECHERCHE
17 • LA CONSCIENCE CITOYENNE DES JEUNES AU QUÉBEC

RESSOURCES
24 • STATISTIQUE CANADA
25 • LA MÉMOIRE EN PÉRIL
26 • UN SITE DOCUMENTAIRE ET D'APPRENTISSAGE

L'HISTOIRE

LA RÉFORME
28 • LA RESPONSABILITÉ CITOYENNE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE
31 • TICs ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

TÉMOIGNAGE
38 • UN GRAND DIDACTICIEN DE L'HISTOIRE

J'AI LU, VU, ENTENDU
42 • UN ÉGAREMENT PASSAGER DE LA PENSÉE

DOSSIER
44 • LES VILLES MUSULMANES

sphq

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) .....

NIVEAU

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

S'il s'agit d'un organisme :

❑ École : ❑ Primaire ❑ Secondaire ❑ Cégep
❑ Commission scolaire
❑ Autre (précisez) .....

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

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

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

VOICI ENFIN L'ÉTÉ ! ÇA N'EST PAS TROP TÔT, DIREZ-VOUS. NOUS AURONS PLEIN DE TEMPS À CONSACRER À NOS LOISIRS : SPORTS, SORTIES, LECTURES... PUISQU'IL EST QUESTION DE LECTURE, PERMETTEZ-MOI DE VOUS PRÉSENTER UN NUMÉRO DE *TRACES* ASSEZ EXCEPTIONNEL, D'ABORD PAR LE NOMBRE DE PAGES QU'IL VOUS PROPOSE À L'ORÉE DES VACANCES, ENSUITE PAR SA DENSITÉ.

Il est assez rare, en effet, que le numéro de mai-juin renferme des textes aussi exigeants à lire et répartis sur autant de pages (48 dans le cas présent). Habituellement, le numéro d'été adopte le mode léger et se met au diapason de la saison. Cette fois-ci, nous avons dû faire place à des textes que, pour des raisons techniques, nous n'avons pas pu placer dans les numéros précédents et qui devaient être publiés avant le congrès d'octobre prochain. Voilà qui explique le caractère moins «ludique» de ce numéro.

Vous en serez quittes en le lisant lentement et en plusieurs sessions. Vous ne le regretterez pas, toutefois.

Notre président attire votre attention sur trois dossiers d'importance, notamment sur une lettre qu'il a expédiée au ministre de l'Éducation dans le cadre de la consultation sur le régime pédagogique. Le texte de la missive présidentielle vous est également proposé afin que vous puissiez en prendre connaissance et, le cas échéant, réagir.

Dans les prochaines pages, vous trouverez les noms des lauréates et des lauréats du dernier concours national Lionel-Groulx et ceux de leurs professeurs. C'est le moins que l'on puisse faire pour souligner l'implication de nos collègues et de leurs élèves et la qualité exceptionnelle des travaux soumis.

L'essentiel de cette édition, toutefois, s'articule autour de la formation du citoyen.

Nous vous présentons, en premier lieu, la suite de l'article que signait Marc-André Éthier dans notre dernière parution. C'est un texte dense, mais qui cerne assez clairement la problématique à laquelle nous sommes déjà confrontés. Ce texte est suivi du compte-rendu des résultats d'une enquête sur l'état de la conscience citoyenne des jeunes au Québec. Il y a là de quoi réfléchir et s'interroger.

Toujours sur le même thème, nous avons le plaisir de vous proposer un article dans lequel l'ancien président de l'Assemblée nationale du Québec et actuel député de Borduas, le journaliste Jean-Pierre Charbonneau , reprend l'essentiel du contenu de l'atelier sur la responsabilité citoyenne qu'il a animé lors de notre dernier congrès. À lire et à relire, surtout si les deux textes précédents ont laissé des traces...

Pour boucler la boucle — temporairement, il va sans dire — des pistes sur l'utilisation des TICs dans l'éducation à la citoyenneté. Et, puisqu'il est question de ressources, un rappel de ce qui est intéressant chez Statistique Canada et des outils proposés par deux musées montréalais.

En juin 2003, décédait André Lefebvre, qui forma un bon nombre d'entre nous — dont l'auteur de ces lignes — à l'enseignement de l'histoire. Félix Bouvier, membre du C.A. de la SPHQ et l'un de ses anciens étudiants, lui rend hommage.

André Charette, qui fut membre du comité de rédaction et qui continue à collaborer occasionnellement avec nous, nous soumet les réflexions que l'une de ses dernières lectures lui a inspirées.

Enfin, madame Geneviève Dumas nous propose un texte sur les villes musulmanes, donnant suite ainsi à l'article sur Constantinople paru dans notre dernier numéro.

Voilà, je le crois bien, de quoi ne pas vous ennuyer au cours des rares journées pluvieuses que nous aurons au cours de l'été.

Nous souhaitions, comme nous l'avons fait au cours des dernières années, vous proposer des lectures légères pour agrémenter vos vacances. L'espace nous a malheureusement manqué. Nous nous reprendrons dans le numéro qui suivra le congrès. À temps pour Noël.

Bonnes vacances !

CONSULTATION, CONGRÈS, CONCOURS

GRÉGOIRE GOULET
PRÉSIDENT — SPHQ

L'ANNÉE SCOLAIRE 2003-2004, SERA BIENTÔT CHOSE DU PASSÉ ! VOUS AVEZ, AU FIL DES MOIS, ESSAYÉ DE NOUVELLES EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES, ENRICHI VOS PRESTATIONS ET ASSISTÉ À DES RENCONTRES DE RESSOURCEMENT OU DE PERFECTIONNEMENT.

CONSULTATION DU MEQ

Depuis quelques semaines, une consultation se déroule, à travers le Québec, sur des propositions de modifications au *Régime pédagogique de l'éducation pré-scolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.*

Le conseil d'administration s'est réuni de façon spéciale dans le but d'étudier ces modifications. Par la suite, nous avons envoyé au ministre de l'Éducation, monsieur Pierre Reid, une lettre signalant notre inquiétude et notre refus de certaines suggestions, entre autres celle «de différer en quatrième et en cinquième secondaire l'application du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du deuxième cycle».

Je vous présente cette lettre, aux pages 6 et 7, pour vous faire connaître les différentes raisons qui ont motivé notre décision de refuser cette suggestion.

CONGRÈS 2004

Nouveauté :

L'atelier d'échange dont je faisais mention dans le dernier numéro est effectivement inscrit à l'horaire du congrès et, cette fois, il s'adressera en même temps à tous les professeurs de l'Univers social. Il sera placé au tout début du congrès pour permettre des discussions ultérieures entre les participantes et les participants. Voici la description de cet atelier :

ATELIER POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERS SOCIAL

Titre : **Partage d'expériences pédagogiques**

Un atelier-échange permettant aux enseignantes et aux enseignants de mettre en commun des activités d'apprentissage, des scénarios pédagogiques, des expériences didactiques et de l'interdisciplinarité essayés en classe. Ces expériences peuvent toucher les domaines d'apprentissage (Univers social), les domaines généraux de formation ou les compétences transversales. Les enseignantes et les enseignants qui participent à cette rencontre ont une obligation de partage ; ils doivent donc se préparer en conséquence et présenter en quelques mots une de leur expérimentation de la façon suivante : « Je suis entré dans ma classe, j'ai essayé... »

Le tout semble prometteur, n'est-ce pas ?

N'oubliez pas de suivre le développement du contenu du congrès.

THÈME

« L'Univers social, du programme à la pratique »

SITE

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

CONCOURS LIONEL-GROULX 2003-2004

Le concours est terminé !

La grande finale s'est très bien déroulée !

Les jeunes participants ont travaillé très fort.

Les professeurs accompagnateurs ont excellé dans leur encadrement !

L'endroit choisi, le musée McCord, fut judicieux et l'accueil a été apprécié par les parents et les jeunes !

MILLE MERCIS À TOUTES ET À TOUS ! BRAVO.

La liste des gagnantes et des gagnants est publiée aux pages 8 et 9 du présent numéro de *Traces*.

UN NOUVEAU CONCOURS SE PRÉPARE ET SERA PRÉSENTÉ OFFICIELLEMENT AU PROCHAIN CONGRÈS, EN OCTOBRE, À MONTRÉAL.

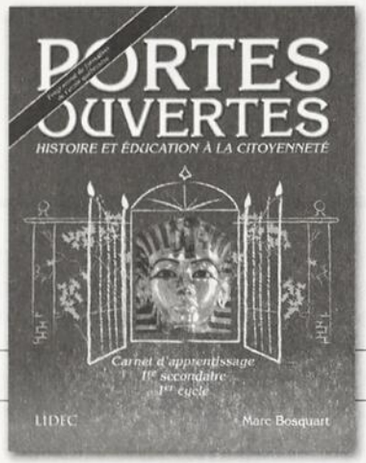
VOUS DÉMÉNAGEZ ?

PRÉVENEZ-NOUS



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

lhalle@mediom.qc.ca



PORTES OUVERTES

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Programme de formation de l'école québécoise

MARC BOSQUART

1re secondaire

1er CYCLE

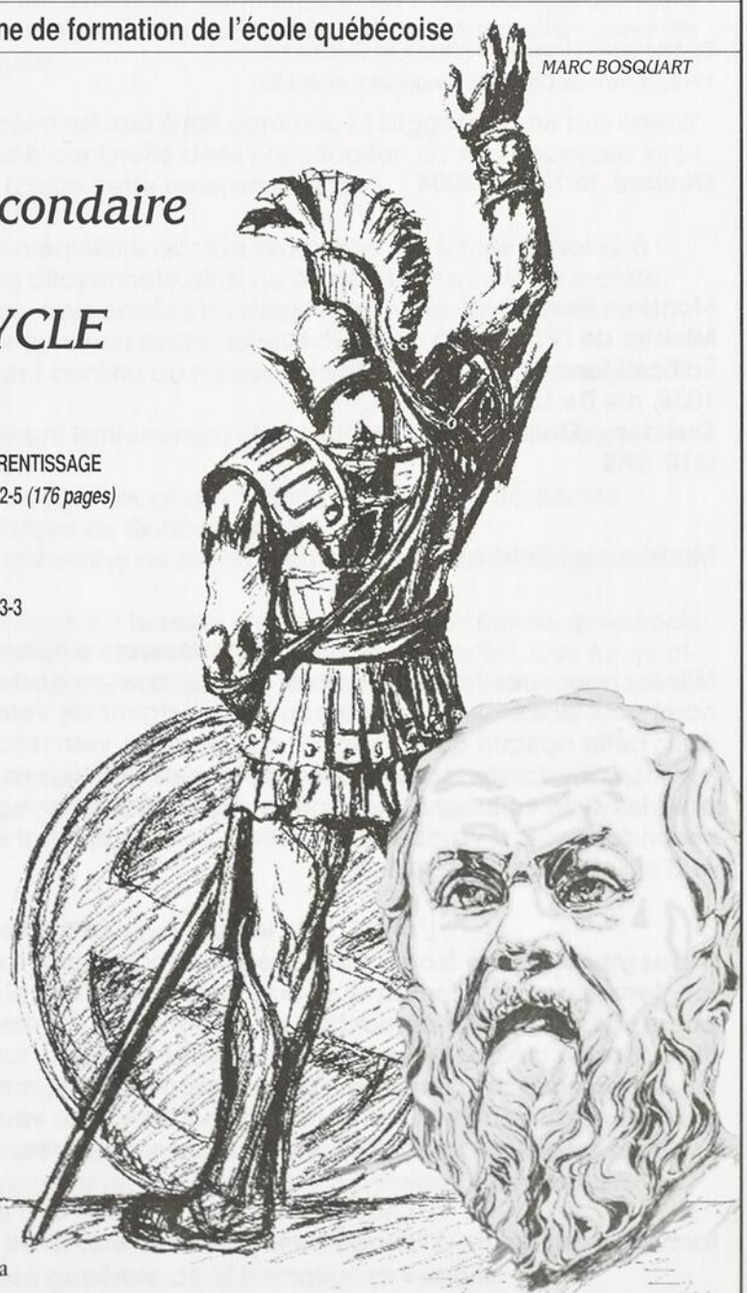
Portes ouvertes propose à l'élève de 1re secondaire une étude de « L'Antiquité lointaine », de « L'Antiquité classique » et du « Moyen Âge ». C'est un carnet d'apprentissage qui correspond, bien sûr, au nouveau programme du ministère de l'Éducation.

Chacune de ses sections, chaque « porte ouverte » aborde des notions essentielles (événements, personnages, idées), puis des activités qui favorisent la compréhension de ces notions, leur intégration, leur mise en rapport avec d'autres notions appartenant à d'autres temps et d'autres lieux.

L'idée-maîtresse a été d'expliquer les choses et d'aborder le passé dans son rapport avec le présent.

CARNET D'APPRENTISSAGE
ISBN 2-7608-4672-5 *(176 pages)*

À PARAÎTRE
CORRIGÉ
ISBN 2-7608-4673-3



LIDEC
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

MONSIEUR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION...

GRÉGOIRE GOULET
PRÉSIDENT — SPHQ

sphq

Société des professeurs d'histoire du Québec inc.
1319, chemin de Chambly, Longueuil (Qc) J4J 3X1

Québec, le 12 mai 2004

Monsieur Pierre Reid
Ministre de l'Éducation du Québec
Édifice Marie-Guyart, 16e étage
1035, rue De La Chevrotière,
Québec (Québec)
G1R 5A5

Monsieur le Ministre,

La Société des professeurs d'histoire du Québec tient en premier lieu à vous féliciter pour votre travail accompli depuis un an au poste de ministre de l'Éducation du Québec. Les nombreux dossiers qui vous incombent, exigent de votre part ténacité et ouverture d'esprit. C'est dans cette optique que la société que je dirige veut renouveler son appui et signifier son expertise pour tous les dossiers touchant le domaine de l'Univers social dans le nouveau curriculum des élèves pour les années futures. La réforme appliquée au niveau primaire et bientôt amorcée au niveau secondaire sera un succès en établissant un partenariat efficace entre notre société d'enseignantes et d'enseignants et le ministère.

L'objet de la lettre d'aujourd'hui tient à la consultation actuellement en cours sur les modifications à apporter au régime pédagogique en vigueur. Nous n'avons pas à insister bien longtemps sur les retombées pédagogiques que ces changements vont provoquer. Les objectifs poursuivis dans cette démarche sont louables et méritent réflexion. Ne serait-ce que de rappeler l'importance d'élaborer un parcours scolaire axé sur la formation à l'emploi. Nous avons fait parvenir au responsable du dossier de l'organisation scolaire, monsieur Claude Moisan, nos remarques sur l'ensemble du document de consultation. Cette lettre veut insister sur un aspect particulier des modifications proposées, au deuxième cycle du secondaire.

Le nouveau régime propose une grille-matières avec un parcours axé sur la formation appliquée à l'image de la grille-matières avec un parcours axé sur la formation générale.

Le profil de cours en Univers social pour ces deux grille-matières est déplacé, différent et crée selon nous, des impacts pédagogiques et psychologiques pour ces jeunes qui auront à suivre ces cours dans des niveaux différents, même si le contenu disciplinaire est le même. Il est mentionné dans le document de consultation (1) à la page 5 « de différer en quatrième et en cinquième secondaire l'application du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du deuxième cycle », pour les élèves inscrits en formation générale appliquée.

Notre position sur ce point est tout à fait contraire et suggère de ne pas retenir cette mesure afin qu'il y ait un équilibre et une continuité dans l'application de ces nouveaux programmes. Voici les raisons qui nous incitent à faire cette recommandation.

- Assurer une continuité et un équilibre dans la répartition du temps dévolue à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'à la connaissance du monde contemporain au cours des trois années du deuxième cycle du secondaire en continuité avec le premier cycle du secondaire
- Favoriser un développement continu au niveau des concepts et des compétences
- Contribuer au développement ininterrompu chez l'élève des aspects cognitif, social, intellectuel et affectif
- Éviter que les élèves de troisième secondaire quittent sans avoir acquis les savoirs essentiels liés à l'histoire du Québec et du Canada
- Construire la conscience citoyenne de façon progressive et continue sans hiatus

Notre point de vue est basé sur le souci d'assurer à tous les élèves québécois un développement progressif et complet de leurs connaissances en Univers social. Ces futurs citoyens doivent comprendre les enjeux et les responsabilités du rôle qu'ils auront à jouer dans la société québécoise.

Vous remerciant à l'avance, monsieur le Ministre, du support et de l'attention que vous apporterez à la présente, je vous prie d'agréer l'expression de mes meilleurs sentiments.

Grégoire Goulet,
Président SPHQ
7260 Place de Verneuil
Charlesbourg, (Québec)
G1H 4G4
Tél : 1-418-622-0252
Adresse électronique : *greggoulet@videotron.ca*

(1) Document de consolidation (partenaires) *Propositions de modifications au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.*

c.c. Madame Margaret Rioux Dolan, directrice générale de la formation des jeunes
c.c. Monsieur Claude Moisan, responsable du dossier de l'organisation scolaire

26e CONCOURS LIONEL-GROULX

UN AUTRE GRAND SUCCÈS !

Liste des gagnantes et gagnants

Épreuves collectives

Jeunes historiens coopérateurs, premier cycle

Prix	École et professeur	Équipiers
1er prix 500$	Bruno Parent Polyvalente de l'Ancienne-Lorette Ancienne-Lorette(Québec)	• Alexandra Lessard-Poulin • Catherine Pageau • Corinne Guertin • Gabrielle Vézina
2e prix 300$	Hélène Bisaillon Collège Jésus-Marie de Sillery Sillery (Québec)	• Anne-Sophie Lacharité-Roberge • Vanessa Savard • Gabrielle Leclerc
3e prix 200$	Bruno Parent Polyvalente de l'Ancienne-Lorette Ancienne-Lorette (Québec)	• Claudie Bergeron • Marie-Hélène Lagueux-Tremblay • Émilie Dumais

Jeunes historiens coopérateurs, deuxième cycle

Prix	École et professeur	Équipiers
1er prix 500$	Lyse Thivierge Collège Jésus-Marie de Sillery Sillery (Québec)	• Véronique Barry • Catherine Blanchard • Sarah-Christine Villeneuve

Épreuves individuelles

Historiens en herbe, premier cycle

Prix	École et professeur	Élève
1er prix 400$	Rachel Bégin École secondaire Calixa-Lavallée Montréal, Québec	Jérémie Dansereau-Lemieux
2e prix 300$	Éric Lemieux École secondaire l'Envolée Granby, Québec	Philippe-Olivier Scott
3e prix 200$	Éric Lemieux École secondaire l'Envolée Granby, Québec	Sara BrocBank
4e prix 100$	Richard Mercier École polyvalente des Appalaches Sainte-Justine, Québec	Josée Vachon

Historiens en herbe, deuxième cycle

Position	École et professeur	Élève
1er	Lise Lampron École secondaire des Pionniers Trois-Rivières, Québec	Josyanne Brouillard
2e	Lise Lampron École secondaire des Pionniers Trois-Rivières, Québec	Mélissa Rouillard-Volle
3e	Claudine Brassard École secondaire du Plateau La Malbaie, Québec	Maude-Marie Gagnon
4e	Francis Carrier École secondaire Monique Proulx Warwick, Québec	Mickaël Bourgeois
5e	Francis Carrier École secondaire Monique Proulx Warwick, Québec	Émilie Landry (substitut)

La gagnante du prix «Merci Prof» attribué à un des professeurs participants au concours est madame *Johanne Noiseux* du Collège St-Maurice de St-Hyacinthe, Québec.

La gagnante du voyage New-York , gracieuseté de Global Tourisme International et attribué à un des élèves participants, est *Alexandra Lessard-Poulin* de la Polyvalente de l'Ancienne-Lorette, Québec.

La gagnante de la bourse de l'Université Laval pour une gratuité d'une année de scolarité du BACC, est attribuée à *Maude-Marie Gagnon*, de l'École secondaire du Plateau, de la Malbaie, Québec.

UN NOUVEAU CONCOURS SE PRÉPARE.
IL SERA PRÉSENTÉ OFFICIELLEMENT AU PROCHAIN CONGRÈS,
À MONTRÉAL, EN OCTOBRE 2004

RÉFLEXIVITÉ EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, CRIE-CRIFPE[2]
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UQTR

QUELLE EST LA NATURE DES LIENS ENTRE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DES ÉLÈVES ET LA COMPÉTENCE DES MAÎTRES ? POUR RÉPONDRE, JE ME PERMETS DE FAIRE UNE BRÈVE ALLUSION AUX ÉCLAIRAGES QUE JETTENT SUR MON QUESTIONNEMENT LES CONCLUSIONS DE QUELQUES AUTEURS RELATIVEMENT À LA DÉFINITION DE CE QUE SONT LA COMPÉTENCE, LA CONCEPTION ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.

N.D.L.R : Voici la deuxième partie d'un texte de réflexion dont nous avons publié le début dans notre dernière édition.

QUELQUES ÉCLAIRAGES CONCEPTUELS

1) La compétence

Selon Jonnaert (2002), une compétence est un construit réflexif et temporairement viable servant à mobiliser et à coordonner une série de ressources (stratégies, habiletés et outils cognitifs, conatifs et méta-cognitifs) en vue de résoudre un problème situé. Par conséquent, les ressources mobilisées par les sujets pour traiter un problème varient selon la conception que ce sujet se fait du problème (p. 59).

2) Les conceptions et la motivation politique

Plusieurs chercheurs (dont Astolfi, 1997 et Vergnaud, 1985) — inspirés par Bachelard, Piaget, Vygotski et Wallon — ont fait émerger et ont étudié les conceptions (ou représentations sociales, pour Jodelet, 1994, et Moscovici, 1996) et leurs relations avec une discipline scolaire, omettant toutefois l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ils s'entendent pour dire que tous les élèves et étudiants possèdent des conceptions à propos des objets d'apprentissage, même si ces élèves n'ont jamais étudié ces objets formellement. Les élèves et étudiants disposent déjà de conceptions. Une conception est « [...] un modèle explicatif sous-jacent, le plus souvent simple, structuré, logique, généralement lié au réel ou élaboré par analogie » (de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002, p. 41).

Les cours raffermissent souvent ces conceptions naïves, mais ils les changent plus rarement. Pourquoi ? Parce qu'elles sont efficaces. Elles permettent en effet aux sujets d'analyser et d'expliquer le réel perçu. Il s'agit d'un ensemble cohérent de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (pour emprunter le vocabulaire de Tardif, 1992) efficaces dans leur pratique quotidienne. Elles s'impliquent mutuellement et conditionnent la conduite à adopter dans diverses situations, y compris l'action politique dont elles assurent la signification globale. C'est ce qui les distingue du conditionnement, d'après Jonnaert.

Ainsi, une conception (sociopolitique) naïve et mal fondée (comme « l'implication politique est sans valeur ») peut générer des réponses satisfaisantes dans un contexte habituel, ce qui a pour effet de la renforcer. C'est pourquoi exposer les élèves à une conception scientifique ne suffit pas à leur faire apprendre et transférer celle-ci hors de la classe si une conception erronée les satisfait (Tardif, 1999).

Le plus souvent, cette exposition n'induira pas de déséquilibres des structures cognitives et de «rééquilibrations majorantes» (Piaget, 1975). Elle sera ignorée ou aura pour effet d'assimiler de nouvelles données à la conception naïve, qui continuera d'agir furtivement et de faire obstacle à l'apprentissage et au transfert de la conception scientifique. Pour rompre avec une conception erronée, il faut que les élèves en viennent à voir celle-ci comme l'obstacle qu'elle est. L'enseignant doit donc confronter les élèves à une expérience leur prouvant l'insuffisance de la conception erronée et la supériorité opératoire d'une autre conception dans le contexte habituel (Astolfi, 1997) ou, pour le dire autrement, à générer un conflit socio-cognitif ou de centration (Doise, Dubois et Beauvois, 1999 ; Garnier et Doise, 2002) et le dépasser pour atteindre un nouvel équilibre, plus stable.

Ainsi, si les conceptions obstacles des élèves et des étudiants quant aux rapports sociaux et à l'engagement sociopolitique, quelles qu'elles soient, n'ont pas été surmontées, elles continuent de déterminer leurs réponses quand on les questionne sur l'enseignement des sciences sociales, sur leur engagement sociopolitique

et sur les rapports qu'ils établissent entre les deux phénomènes, comme elles déterminent leurs actes quand ils délibèrent à propos d'une solution à apporter à un problème sociopolitique controversé. Par conséquent, ces conceptions influencent aussi la décision que prennent les sujets de choisir telles activités en lien avec les rapports de pouvoir, de s'y engager et de persévérer, ce que j'ai désigné comme la « motivation politique » (Éthier, 2000), par analogie avec le modèle de la motivation scolaire popularisé au Québec par Viau (1994). Plus précisément, ce modèle extrapole que la motivation politique s'explique par les conceptions que les sujets ont (a) de la pertinence et de l'utilité de telles activités politiques, (b) de leur propre compétence à l'accomplir et (c) du locus de contrôle, c'est-à-dire des causes auxquelles ils attribuent l'échec ou la réussite éventuelle de ces activités. Les sujets peuvent considérer ces causes sociopolitiques comme leur étant internes ou externes, stables ou modifiables et contrôlables par eux ou non. Attribuer une conséquence sociopolitique à des causes internes, modifiables et contrôlables favoriserait la motivation politique (Éthier, 2000). Ce modèle n'a toutefois pas encore été validé empiriquement sur des citoyens experts et novices.

3) La pratique réflexive

Cela m'amène à exprimer deux impressions en lien avec la pratique réflexive de l'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté. La première touche la pratique réflexive de l'enseignant expert et la deuxième, celle du citoyen expert[3]. Je dois auparavant indiquer les sources de ces deux sentiments et expliquer le lien que j'établis avec l'enseignement.

Ces impressions ont été fécondées par ma lecture de Schön. On sait que les travaux de Flavell et Ross sur la métacognition nourrirent la reprise, à partir de la psychologie cognitive fondamentale, des recherches sur les processus cognitifs, affectifs et sociaux impliqués chez les enfants qui apprennent en milieu scolaire. Ces recherches s'intéressèrent notamment au développement d'une prise en charge consciente, autonome et stratégique des processus de pensée. Elles produisirent bien des développements théoriques à compter du milieu des années 1980. Les recherches ultérieures menées par Schön (1994), puis par d'autres, sur les compétences réflexives des professionnels en action, se sont inscrites indirectement dans cette mouvance. Ce nouveau développement théorique a permis de mieux comprendre la pratique des enseignants. Schön a montré que le savoir-faire possédé et mobilisé par bien des praticiens, lorsque vient le temps de poser et de résoudre un problème, demeure souvent tacite. Ces praticiens arrivent à mener de front avec virtuosité un grand nombre de tâches complexes. Cependant, certains d'entre eux s'avèrent peu conscients de ce qu'ils ont fait et des raisons pour lesquelles ils ont procédé ainsi, tandis que d'autres réfléchissent aux (et formulent un discours sur les) effets de leur pratique quotidienne en regard de leurs intentions *pendant* qu'ils sont en pleine action et rétroactivement. Ceux-là sont des praticiens réflexifs.

L'enseignement est certes une activité complexe et peu routinière exigeant un haut degré de pratique réflexive. L'enseignant doit en effet prendre régulièrement une foule de décisions, souvent en situation d'urgence, pour instruire et éduquer simultanément plus d'une trentaine d'élèves différents, tout en tenant compte des dimensions sociales, affectives, cognitives, culturelles et physiques qui affectent l'apprentissage. Cela explique que les centres de formation des maîtres dans les différentes universités québécoises ont favorisé des approches visant à développer l'analyse réflexive, par les enseignants, de leurs interventions éducatives. Les universités ont d'ailleurs réaffirmé l'importance qu'elles accordent à la pratique

...réflexivité...

réflexive en enseignement, puisque les programmes de formation qu'elles prodiguent aux futurs maîtres doivent permettre à ceux-ci de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. En suivant Schön, je conclue que la démarche réflexive du praticien est nécessairement paradigmatique, puisqu'il s'agit de trouver et de circonscrire un problème (relié à la pratique du sujet réfléchissant), de recueillir et d'analyser les données, de critiquer et d'interpréter ces analyses, puis d'agir en conséquence. Le paradigme de la pratique façonnerait donc la réflexion du praticien. Ce paradigme comprend une heuristique, des problématiques, des concepts et des modèles de référence. La façon de concevoir le réel et de discerner des problèmes varie en fonction du paradigme employé.

C'est pourquoi j'ai l'impression, premièrement, que la pratique réflexive des enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté diffère assez de la pratique des autres enseignants pour nécessiter une étude à part. Or, aucune recherche n'a analysé les ressources réellement employées (délibérément ou à leur insu) par les enseignants québécois d'histoire, novices ou experts, pour faire de leurs élèves des citoyens compétents ni sur le savoir que ces enseignants tirent de leur réflexion à propos de ces interventions éducatives.

L'enseignement n'est toutefois pas la seule activité complexe et peu routinière exigeant un haut degré de pratique réflexive : la pratique du citoyen expert l'est aussi. C'est ce qui fonde ma deuxième impression : l'exercice compétent de la citoyenneté implique une démarche de pratique réflexive. En ce sens, même si deux professionnels de la politique comme Winston Churchill et Ernesto Guevara partaient de paradigmes contradictoires, utilisaient des démarches intellectuelles et des concepts différents et eurent des procédés divergents l'un de l'autre, ils avaient tous deux clairement une pratique réflexive de citoyens lorsqu'ils écrivaient l'histoire politique à laquelle ils avaient participé et lorsqu'ils tentaient d'en tirer des leçons pour régler d'autres problèmes politiques. Leur savoir-faire n'était pas tacite. Comme toute pensée réflexive, la nature contextuelle de la leur implique que cette pensée réflexive citoyenne ne s'apprend pas dans l'abstrait, pour elle-même, mais qu'elle se développe plutôt à l'usage de démarches spécifiques de résolution de problèmes d'un savoir donné. Cela conforte ma compréhension de la nature de la pensée réflexive : elle s'apprend en situation, en s'exerçant sur un objet pertinent, et se généralise ensuite. Un sujet apprend à résoudre des problèmes sociaux lorsqu'il dénoue tels problèmes sociaux dans tel domaine d'expérience de vie au moyen de stratégies d'enquête sociale spécifiques (variables et adaptées), lorsqu'il exerce sa pensée créatrice ou son jugement critique par rapport à tels enjeux sociaux en manipulant telles informations pertinentes, y compris des concepts.

Des implications de recherche

Après avoir énoncé les motifs en raison desquels ces réflexions me paraissent soulever plusieurs questions de recherche et après avoir énuméré celles-ci, je présenterai des pistes de travail pour répondre à ces questions.

1) Quelques questions de recherche

Les jeunes adultes qu'on dit aujourd'hui peu engagés (Boisvert, Hamel et Molgat, 2000, Francœur, 2002, Hobsbawm, 1996, Hudon et Fournier, 1999, Rouillard, 1995) furent soumis à l'influence des anciens programmes québécois de sciences humaines du primaire et du secondaire. Ces programmes suggéraient eux aussi aux enseignants de placer les élèves devant des versions contradictoires, afin qu'ils analysent les sources et en tirent leurs propres conclusions et réfléchissent à leurs démarches (MEQ, 1981). Par ailleurs, dans une

étude montrant la parenté entre la pensée de l'historien et celle du citoyen responsable et éclairé, Martineau (1999) a établi que nombre d'enseignants d'histoire formaient mal leurs élèves à cette démarche, ce qu'il imputait à une formation des maîtres déficiente. Ce constat commande l'élaboration et la mise en œuvre de situations d'enseignement universitaire auprès des étudiants qui aspirent à enseigner au secondaire afin de les entraîner à une démarche réflexive sur leur (double) pratique de citoyens et de formateurs de citoyens.

Ces observations préalables soulèvent une série de questions : les jeunes adultes qui se destinent à l'enseignement du nouveau cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire sont-ils eux-mêmes des modèles de citoyens éclairés ? Ont-ils développé et transféré dans leur vie de citoyens les compétences requises ? Peuvent-ils les faire apprendre à leurs élèves ? Sont-ils conscients des théories qui guident leurs pratiques d'enseignants et leurs pratiques de citoyens ? Quelles pistes cette information ouvre-t-elle en formation des maîtres ?

De manière plus précise et plus circonspecte, je me demande comment les jeunes adultes inscrits aux programmes pertinents du BES procèdent quand ils doivent résoudre un problème sociopolitique. Quelles conceptions sociopolitiques mobilisent-ils pour se représenter le problème ? Ces conceptions sont-elles contingentes ou découlent-elles d'un même système d'explication chez un même individu ? Le cas échéant, ce modèle sous-jacent est-il spécifique à la situation ou au domaine sociopolitique ? S'agit-il d'un schème commun à d'autres domaines ? Pour traiter le problème, quelles autres ressources les étudiants sélectionnent-ils et coordonnent-ils ? Quel est le lien avec leurs conceptions sociopolitiques ? Parmi toutes les ressources mobilisées intentionnellement, certaines sont-elles associées à une stratégie d'experts de sciences sociales ? Si tel est le cas, selon quels critères mettent-ils en œuvre ces ressources ? Celles-ci proviennent-elles de l'école ? Sinon, d'où les tiennent-ils ? S'ils ne mobilisent pas de ressources scolaires, quelles ressources alternatives utilisent-ils et où les ont-ils acquises ? Sont-ils conscients de celles qu'ils mobilisent ? Comment les conceptions et autres ressources impliquées se distribuent-elles parmi les étudiants ? Voient-ils un lien entre leurs interventions pour former des élèves compétents en pratique de la citoyenneté lucide, d'une part, et leurs propres pratiques de citoyens, d'autre part ? Y a-t-il un écart entre l'explication qu'ils fournissent de leurs démarches et celles qu'ils pratiquent réellement ? Peut-on observer une évolution entre le début et le terme de leur scolarité ?

2) Pistes de travail pour répondre à ces questions

Peu de chercheurs canadiens ont exploré le terrain des conceptions des élèves du secondaire sur les sciences sociales. C'est, entre autres, le cas de Martineau (1999), Caouette (2000) et Charland (2003). Comme eux, je pourrais administrer aux étudiants un questionnaire à réponses écrites, avec une échelle de Lickert ou non. Je pourrais aussi, à l'instar de Moisan (2002) et Seixas et Clark (2001), analyser une production écrite issue d'une question semi-ouverte ou encore, comme Lebrun et Lenoir (2001), analyser des plans de cours. Il me semble plus prometteur de faire surgir les compétences des conduites adoptées par les sujets placés en situation de résolution de problème, puis de leur faire expliciter leurs conceptions lors d'entretiens de recherche. Ces entretiens permettent les interactions avec l'intervieweur et amènent les sujets à préciser leurs positions, leurs conceptions liées à la définition du problème et au locus de contrôle, ainsi que l'origine des ressources (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles) mobilisées et le type de réflexion qu'ils font par rapport à leur

...réflexivité...

pratique de citoyen et d'enseignant. En demandant à des étudiants du BES de dire à haute voix quelles opérations mentales ils effectuent au moment de résoudre un problème, je compte déceler leurs conceptions relatives à la motivation politique et les ressources déployées pour résoudre un problème sociopolitique pouvant requérir leur engagement politique.

Cette stratégie intègre, lors d'une même rencontre avec le sujet, deux sources de données. L'une est indirecte : la résolution de problème ; l'autre, directe : l'entretien. Cette approche croisée est de plus en plus utilisée dans ce champ de recherche, car elle s'avère plus robuste et féconde, selon la recherche de Lee, Ashby et Dickinson (2000) sur la pensée historique des élèves du primaire. Le tout devrait prendre 60 minutes par sujet et fera l'objet d'un enregistrement audio transcrit à la lettre (*verbatim*). La transcription d'enregistrements magnétoscopés comporterait trop de difficultés et gêne les sujets.

Mon échantillon (non probabiliste) comprendra cent (100) étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire (option sciences sociales) recrutés dans les facultés d'éducation des universités québécoises. Cet échantillon représente une portion significative de la population québécoise des futurs enseignants de sciences sociales. Si l'échantillon n'est pas assez représentatif de la composition sociale, sexuelle et démo-culturelle (langue, etc.) de la clientèle universitaire québécoise, j'ajouterai un échantillon occasionnel de la même cohorte.

Les étudiants visionneront individuellement un documentaire se référant au problème du sous-financement universitaire. Ils auront pour consigne de jouer le rôle d'individus en désaccord avec une décision gouvernementale fictive (faire porter les frais de scolarité à 10 000$ par année à compter du printemps 2005) et d'expliquer comment ils agiraient pour que cette décision ne soit pas appliquée. Ils devront énoncer, de façon concomitante à la résolution du problème (*thinking aloud*), leur démarche de traitement de la situation (Jonnaert, 2002).

Une fois l'exercice complété, les étudiants seront appelés à mener une réflexion sur celui-ci au cours d'un entretien individuel non-directif. Le recours à un objet porteur d'information (ici, une séquence vidéo) comme stimulus a déjà fait ses preuves dans des recherches portant sur la conscience historique (Kölbl et Straub, 2001). L'objet engage et charpente la réflexion durant l'entretien. Ainsi, il est possible qu'un étudiant propose de soudoyer les politiciens et évoque leur vénalité et le caractère corrompu du système, alors qu'un autre proposerait de recruter les associations d'étudiants et évoquerait l'efficacité de la solidarité pour imposer un rapport de forces favorable. Durant l'entretien, l'intervieweur leur demandera sur quelle information ils se basent et cherchera avec eux l'origine des conceptions impliquées, les raisons de leur choix, les connaissances (faits, concepts et méthodes) mobilisés pour l'exercice et l'origine de ceux-ci. L'intervieweur prendra quelques minutes pour cueillir des informations liées aux attributs socio-économiques, sexuels, culturels et scolaires des répondants.

Conclusion

Les compétences de citoyens des futurs enseignants et les liens qu'ils établissent entre ces compétences et leur enseignement semblent faibles. Pour aider à résoudre ce problème, je vise l'élaboration et la mise en œuvre de situations d'enseignement universitaire auprès des étudiants qui aspirent à enseigner au secondaire afin de les entraîner à une démarche réflexive sur leur (double) pratique de citoyens et de formateur de citoyens.

Pour obtenir cette retombée à long terme, il faut d'abord identifier les conceptions et les ressources sur lesquelles s'appuient les étudiants au moment de résoudre des problèmes liés à une action citoyenne, puis analyser les résultats afin de

caractériser leurs conceptions et le transfert, dans le domaine sociopolitique, des compétences associées aux sciences sociales qu'ils devront enseigner à leurs élèves. Je crois qu'une étude empirique descriptive dont la méthodologie qualitative repose sur la résolution de problème et l'entretien d'enquête peut permettre d'atteindre ces deux objectifs de recherche, et j'entends conduire une telle recherche auprès d'étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire d'universités québécoises.

La problématique pressante à laquelle s'attache cette recherche est reliée aux orientations du curriculum québécois axé sur l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à la formation des maîtres. Elle touche des problèmes sociopolitiques cruciaux qui n'ont pas encore été explorés en ce qui a trait aux étudiants universitaires. C'est pourquoi les résultats de cette recherche et leurs retombées devraient intéresser les formateurs de maîtres et les maîtres eux-mêmes, ainsi que les gens préoccupés par la formation de citoyens lucides, responsables et motivés.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF

Boisvert, Y., J. Hamel et M. Molgat (dir.) (2000). *Vivre la citoyenneté*, Montréal, Liber

Caouette, J. (2002). *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-D'or concernant l'histoire*, rapport de recherche de M. Ed., Université du Québec en Abitibi.

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto, Québec*, Ste-Foy, Presses de l'université Laval

CSÉ [Conseil supérieur de l'éducation] (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Ste-Foy, Québec

de Vecchi, G. et N. Carmona-Magnaldi (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette

Doise, W., N. Dubois et J.-L. Beauvois (éd.) (1999). *La construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG

Engel, S. H. et A. S. Ochoa (1988). *Education For Democratic Citizenship Decision making in the social studies*, New York, Teacher's College Press

Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal

Francœur, P. (2000). « Former de bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école ? », dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.). *Non-violence et citoyenneté*, Sainte-Foy, Éditions Multi-mondes, p. 87-98

Garnier, C. et W. Doise (dir.) (2002). *Les représentations sociales*. Montréal : éditions Nouvelles

Hobsbawm, E. (1996). *Age of Extremes*. Londres : Abacus

Hudon, R. et B. Fournier (1999). Communication au Congrès des sciences sociales et humaines, cité dans A. Pratte, «Les jeunes n'ont plus confiance dans les institutions», *La Presse*, 7 juin, p. A1-A2

Jodelet, D. (1994) *Les représentations sociales*, Paris, PUF

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, de Boeck

Kölbl, C. et J. Straub (2001). Historical Consciousness in Youth. Theorical and Exemplary Empirical Analysis, *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 2, 3 (décembre) : article en ligne non paginé (*www.qualitative-research.net*)

GTEH [Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire] (1996). *Se souvenir et devenir*, Ste-Foy, Québec.

Lee, P., R. Ashby et A. Dickinson (2000). Progression in Historical Understanding ages 7-14, dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, ed., *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press

Lebrun, J. et Y. Lenoir (2001). Planification en sciences humaines chez les futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents, *Revue des sciences de l'éducation, XXVII* (3), p. 569-594.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école*, Montréal, l'Harmattan

MÉQ [Ministère de l'éducation du Québec] (1981). *Sciences humai-*

...réflexivité...

nes - Histoire, géographie, vie économique et culturelle – Primaire, Québec, Ministère de l'éducation

MÉQ (1997). *Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation

MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée*, Québec, ministère de l'Éducation

MÉQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, version approuvée*, Québec, ministère de l'Éducation

Moisan, S. (2002) *Mémoire historique de l'aventure française québécoise chez les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français*, mémoire inédit de maîtrise en histoire, Université Laval

Moscovici, S. (1996). *Psychologie sociale*, Paris, PUF

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF

Rouillard, J. (1995). «Les syndiqués, des privilégiés ? Historiquement, les salariés en général ont amélioré leurs conditions de travail, mais...», *Le Devoir*, 2 juin, p. A11

Seixas P. et P. Clark (2001). *Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of « Civilization » in British Columbia*, Texte d'une communication donnée au colloque Canadian Historical Consciousness in International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, BC

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, *Psychologie française*, 30 (3-4), p. 245-252

Vermersh, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI

NOTES :

1 Paru dans PALLASCIO, Richard et al. (dir.) (2004). *Éducation et réflexivité : Le développement d'une pensée critique et créative*, Montréal, PUQ

2 Je remercie amicalement Serge Marcotte, professeur de psychologie au Cégep André-Laurendeau et chargé de cours en formation initiale des maîtres à l'université de Montréal, qui a préparé une première version d'un passage crucial du chapitre, présenté au congrès de l'Acfas en mai 2002, ainsi que Jean-Francois Cardin et Jean-Pierre Charland avec qui je mène une recherche qui a éclairé la rédaction de ce chapitre.

3 Le terme expert n'est pas pris ici au sens dans lequel Schön (1994) l'emploie, mais plutôt au sens utilisé dans Tardif (1992).

LE SAVIEZ-VOUS ?

200 000 habitants de plus chaque jour !

Saviez-vous que la population de la terre augmente chaque seconde de plus de 2 personnes ? Cela équivaut à l'ensemble de la population de l'île de Montréal tous les 9 jours, ou encore à la population du grand Boston tous les mois.

L'horloge de population nouvellement disponible sur le site PopulationData.net, www.populationdata.net, vous indique en temps réel le nombre d'habitants sur notre planète.

Faites un essai et voyez vous-même qu'à chaque instant des personnes nous ont rejoint sur le globe.

Vous apprendrez également sur le site que le taux de natalité de la Somalie est de 46 pour 1000, en comparaison de celui du Canada qui est de 11 pour 1000, que la densité de population au Groënland est de seulement 0.026 habitants au km2 contre 6 852 à Hong Kong !

Vous découvrirez une foule de statistiques, des cartes, des images satellites magnifiques et parfois étonnantes, des informations sur tous les pays. Le site aide à mieux comprendre le monde qui nous entoure, et à se faire une opinion différente sur l'actualité internationale.

Le site PopulationData.net a été lancé en 2002 par Villeret Consulting, qui édite des sites spécialisés de référence dans divers domaines, dont *www.auroresboreales.com*, sur le magnifique phénomène des aurores polaires, *www.marketstandard.com*, un répertoire et moteur de recherche sur le marketing, et *www.littleredbear.com*, un tout nouveau moteur de recherche.

Résultats préliminaires d'un projet :

LA CONSCIENCE CITOYENNE DES JEUNES AU QUÉBEC[1]

MARC-ANDRÉ ÉTHIER ET JEAN-FRANÇOIS CARDIN[2]

CET ARTICLE A POUR OBJET DE DIFFUSER DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES D'UN PROJET DE RECHERCHE QUI PORTE SUR LES LIENS ENTRE L'HISTOIRE ET LA CONSCIENCE CITOYENNE DES JEUNES. CES RÉSULTATS NOUS SEMBLENT INTÉRESSANTS POUR GUIDER LES PROFESSEURS DU SECONDAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE CE THÈME DE PLUS EN PLUS DISCUTÉ, DU MOINS AU QUÉBEC. L'ARTICLE COMPORTE QUATRE PARTIES. NOUS EXPLIQUONS D'ABORD LE CONTEXTE DANS LEQUEL ÉVOLUE LE PROJET. DANS LA DEUXIÈME PARTIE, NOUS PRÉSENTONS LE PROJET LUI-MÊME, PUIS LES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES QU'IL A GÉNÉRÉS. NOUS TERMINONS PAR QUELQUES CONCLUSIONS GÉNÉRALES QUE NOUS INSPIRENT CES DONNÉES POUR L'ENSEIGNEMENT.

LE NOUVEAU CONTEXTE INDUIT PAR LA RÉFORME DES PROGRAMMES D'ÉTUDES AU SECONDAIRE

Pour l'instant, dans la scolarité obligatoire, 200 heures de cours sont réservées à l'histoire. Cette discipline n'est enseignée qu'en deuxième secondaire (*Histoire générale*) et en quatrième secondaire (*Histoire du Québec et du Canada*.) Avec l'entrée en vigueur complète du curriculum en 2008, l'enseignement de l'histoire deviendra obligatoire à chaque année, de la troisième année du primaire à la cinquième année du secondaire, sans interruption. En outre, la première et la deuxième année du primaire auront préparé les élèves à la classe d'histoire en leur proposant une initiation au temps (jour, mois, année, etc.) et à l'espace.

Trois cours obligatoires se partageront les 450 heures imparties à l'histoire au secondaire. Il s'agit de l'*histoire générale*, en première et deuxième année, de l'*histoire du Québec et du Canada*, en troisième et quatrième année, ainsi que du cours *Connaissance du monde contemporain* en cinquième année qui remplacera, entre autres, l'actuel cours optionnel d'histoire du 20e siècle. Nous assisterons donc, dans un proche avenir, à une augmentation significative du temps d'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire. Cela placera le Québec dans le peloton de tête des États en ce qui concerne la place accordée à cette discipline dans la formation scolaire des jeunes, comme les auteurs du rapport Lacoursière (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996) l'avaient souhaité.

LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

Le programme que l'on s'apprête à mettre en place au secondaire se structurera principalement autour du développement de trois compétences disciplinaires. Cette section a pour objet de présenter ces compétences et leur rapport avec le contenu, ainsi que leur rapport avec la citoyenneté.

Dans ce programme, les contenus historiques exercent presque une fonction utilitaire en ce qu'ils servent, en effet, surtout de support, de « terreau », pour développer les compétences. En d'autres mots, les élèves n'apprennent pas des contenus factuels pour eux-mêmes, mais l'enseignant est au contraire appelé à exploiter des contenus dans le but de soutenir le développement des compétences transversales (propres à l'ensemble des programmes) et disciplinaires (propres à un programme en particulier), compétences qui aideront les élèves à comprendre des réalités du présent, visée ultime du programme d'histoire du secondaire au Québec. Il convient de noter que le programme vise à amener les élèves à développer les mêmes compétences tout au long du secondaire, mais à partir de contenus différents, c'est-à-dire des contenus en histoire générale (en première et en deuxième secondaire) et en histoire du Québec et du Canada (en troisième et en quatrième secondaire.)

Voyons donc plus en détails les trois compétences qui structurent le programme d'histoire au secondaire et en particulier la troisième compétence, car elle est davantage en lien avec notre recherche. Notez que nous nous référons à la dernière version du projet de programme d'histoire pour le premier cycle, soit celui de première et deuxième secondaire.

La première compétence vise le développement, par les élèves, du réflexe de se tour-

...conscience citoyenne...

ner vers le passé pour comprendre le présent, de voir les réalités sociales actuelles dans la durée, dans leur évolution, afin de les saisir dans leur complexité.

La deuxième compétence cherche à développer les habiletés liées à la méthode historique, à la démarche historique, telles que se documenter et établir les faits historiques ; les expliquer, notamment en les situant dans une relation de causes et conséquences ; les interpréter, à la lumière notamment des interprétations diverses des historiens.

La troisième compétence se lit comme suit : «Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.» (MEQ, 2003, p. 17) Elle se structure autour de quatre composantes : rechercher les fondements de son identité sociale; établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique; qualifier sa participation à la vie collective; comprendre l'utilité d'institutions publiques.

La citoyenneté

Il est intéressant de noter l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans le programme d'histoire au secondaire. En fait, le nom officiel du programme n'est plus *Histoire*, mais bien *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Les deux éléments sont indivisibles et s'appuient l'un sur l'autre. Au Québec, l'État a donc fait le choix délibéré, et parfois contesté, de confier aux cours d'histoire le développement de la conscience citoyenne.

Pourquoi cet intérêt pour l'éducation à la citoyenneté au Québec? Essentiellement, il découle de l'impression croissante et généralisée qu'il existerait un certain «déficit démocratique» dans la population, en particulier chez les jeunes. Ce déficit démocratique s'exprimerait notamment par un certain désenchantement envers les institutions et les personnalités politiques et par un certain désintérêt de la chose publique et des débats de société. De même, plusieurs expriment des craintes par rapport à une aggravation de la cassure sociale et générationnelle, à la mondialisation, ainsi qu'à la cohabitation dans une société pluraliste et aux origines diversifiées.

Toutes ces considérations et bien d'autres ont amené les autorités québécoises à reconfigurer en profondeur les programmes scolaires, afin notamment de rendre plus explicite le rôle de socialisation politique de l'école. Plus concrètement, il s'agit de faire partager, par le truchement de l'histoire, des valeurs communes ou, à tout le moins, de favoriser une compréhension commune et, disons-le, bienveillante des institutions politiques.

Que dit, à ce propos, le programme? Voici deux extraits du programme :

« Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, [le programme] d'*histoire et éducation à la citoyenneté* permet à l'élève de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen. » (MEQ, 2003, p. 3)

> *« Construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale [...] permet de comprendre que l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie. L'étude des réalités sociales inscrites au programme aide également l'élève à comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre. Il apprend qu'il fait partie de ce continuum historique. Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. » (MEQ, 2003, p. 17)*

Ajoutons, pour faire bonne mesure, que le programme affirme ne pas vouloir réintroduire dans la formation des élèves l'endoctrinement qui validait l'ordre social et politique établi au nom de la nation. (MEQ, 2003, p. 2)

Au contraire, les élèves doivent apprendre que des inégalités réelles perdurent et qu'ils devront éventuellement s'engager dans des débats sur ces enjeux sociaux. (MEQ, 2003, p. 17)

En somme, il importe de comprendre que l'éducation à la citoyenneté est une des grandes finalités du programme et n'est plus un objectif de formation non évalué, comme c'était le cas dans le programme actuel, qui fut adopté en 1982.

C'est donc dans ce contexte que se situe notre projet de recherche, que nous pouvons maintenant présenter rapidement, avant d'exposer quelques-uns de ses résultats préliminaires.

Le projet : éléments du cadre théorique et de la méthode

Parce que le programme d'histoire au secondaire est désigné, au Québec, pour prodiguer chez les jeunes une certaine éducation à devenir un citoyen engagé et bien informé à la lumière de l'histoire, nous avons considéré opportun de nous demander comment les principaux intéressés, c'est-à-dire les élèves, voyaient la chose.

En d'autres termes, nous voulons savoir ce qui se passe dans la tête des jeunes du secondaire, actuellement, quand ils réfléchissent sur l'actualité et les controverses ou enjeux sociaux, sur leur identité personnelle et sociale, etc. Quelle information utilisent-ils? Avec quels outils mentaux manipulent-ils cette information ? Pareille description nous semble en effet la première étape d'une compréhension de ce que devrait être une éducation à la citoyenneté dans des cours d'histoire au secondaire.

Ainsi, notre projet vise à :

1. *Effectuer une analyse des représentations sociales et politiques des jeunes ;*
2. *Identifier les connaissances sur lesquelles ils s'appuient au moment de résoudre un problème lié à une action citoyenne ;*
3. *Découvrir où sont puisées ces connaissances, afin d'apprécier le rôle de la scolarisation, et plus particulièrement celui de l'histoire scolaire, à cet égard.*

En d'autres mots, nous espérons voir si les élèves, confrontés à un problème lié à l'action citoyenne, (1) se réfèrent au passé et (2) font usage des compétences qui doivent être acquises en classe d'histoire.

Comme tout projet de recherche, notre réflexion et notre action dans celui-ci devaient s'appuyer sur des bases théoriques et sur la recherche existante. Ainsi, la recherche récente révèle un premier élément intéressant pour notre projet à propos du rapport que les jeunes entretiennent avec l'histoire et la citoyenneté : l'école est loin d'être la seule source d'information à laquelle ces derniers s'abreuvent pour construire leurs représentations du passé en rapport avec la citoyenneté. Des auteurs comme Borries (2000), Jean-Pierre Charland (2003), Lee et Ashby (2000), Seixas (2000), Torney-Purta (2002), Wertsch (2001) et Wineberg (2001), pour n'en nommer que quelques-uns, montrèrent l'influence marquante de la famille, du cinéma et des autres médias de masse à cet égard.

Deux concepts importants

Ce dont il est question ici, justement, c'est de « représentations. » Il s'agit d'un concept important de notre recherche. Les représentations sont des ensembles d'images mentales et de croyances, ensembles élaborés collectivement par un groupe ou une société et qui fournissent à la collectivité comme à l'individu une série de codes pour comprendre son environnement et lui donner du sens. Comme chaque enseignant le sait intuitivement, il importe de tenir compte des représentations des élèves dans notre enseignement, car elles peuvent être à la fois un levier favorisant l'apprentissage et un obstacle à celui-ci si nous les ignorons. D'où l'intérêt, pour nous, de les cerner avec plus de précision par notre recherche.

Le concept de représentation nous amène ensuite à celui de « mémoire collective. » La mémoire collective est, en quelque sorte, une narration commune du passé ou, plutôt, le récit d'épisodes clés du

...conscience citoyenne...

passé d'une collectivité à laquelle celle-ci se réfère et qu'on se transmet souvent d'une génération à l'autre. Elle se compose donc de récits ou de schémas explicatifs déjà tout faits, sacralisés et qui, il faut bien dire, constituent souvent une simplification, voire une distorsion, du passé, vu à travers une subjectivité marquée. Ainsi, on s'entend généralement sur le fait que la mémoire collective concernant la Conquête de 1760 varie selon que l'on est Anglo-canadien, Franco-québécois ou Amérindien. Certains parleront même d'une collection de «clichés.»

Par conséquent, quand les élèves recourent à l'histoire pour expliquer leur point de vue face à une question sociale ou politique actuelle, ils se réfèrent plus ou moins à cette mémoire collective propre à la société à laquelle ils appartiennent.

Nous partons du principe qu'il nous est impossible d'observer une représentation : il faut l'inférer, soit d'un comportement, soit d'un discours. Il est cependant plus «économique» et précis de faire parler les jeunes sur les questions d'ordre sociopolitique et historique sur lesquelles nous voulons les entendre, ainsi que sur les valeurs et la mémoire collective sur lesquelles tout cela repose.

Compte tenu de ces paramètres, nous avons choisi une démarche mixte. Elle combine lors d'une même rencontre avec le jeune une activité de résolution de problème et une entrevue.

L'activité de résolution de problème

Dans un premier temps, un assistant de recherche demande à un élève de construire un récit, une histoire, à partir d'un jeu de photos portant sur les rapports sociaux. Nous avions trois jeux : élections et campagne électorale; contestation étudiante; grève ouvrière. En exposant son récit et avec les demandes de précision de l'assistant de recherche, l'élève est amené à penser à haute voix, c'est-à-dire à évoquer ses représentations, à justifier ses choix, à évoquer ses valeurs, à préciser sa source d'information, etc.

L'entretien de recherche.

L'activité est immédiatement suivie d'une entrevue semi-dirigée menée par l'assistant de recherche. Durant l'entretien, celui-ci amène l'élève à réfléchir sur cet exercice. Pour ce faire, l'assistant pose des questions visant à cerner les influences qui agissent sur la vision que l'élève a du monde et, plus précisément, visant à mettre en lumière l'utilisation que l'élève fait (ou non) de l'histoire pour forger cette représentation. Les questions ressemblent à celles-ci : «Tes parents s'intéressent-ils à l'actualité? En parlez-vous à la maison?» «Tes cours d'histoire t'aident-ils à suivre l'actualité ?»

Les résultats

Un des buts du pré-test était de valider la procédure. Nous pouvons d'emblée affirmer qu'elle fonctionne, puisque tous les élèves auxquels le pré-test a été administré ont pu construire une histoire cohérente à partir des photos. Eux-mêmes affirment aussi que cela les a aidés à verbaliser leurs idées et à nous dévoiler des choses dont ils n'étaient pas conscients jusque-là. Les élèves ont aussi exprimé leur intérêt pour la recherche, comme plusieurs enseignants. 89 sujets ont été interrogés, soit 48 garçons et 41 filles, provenant d'écoles privées et d'écoles publiques distribuées dans trois régions, soit 57 sujets à Montréal, 13 à Québec et 19 à Trois-Rivières. Leur âge moyen est de 15 ans.

Venons-en aux premières constatations.

Concernant la vie politique, les élèves manifestent une compréhension adéquate du déroulement et des règles du système parlementaire et électoral. Ils affichent un grand respect du système électoral canadien et déclarent valoriser la participation au suffrage, tout en admettant ne s'intéresser à la politique politicienne que de façon modérée. On note certes une réelle déception des élèves par rapport à la manière dont les campagnes électorales sont menées et par rapport à certains politiciens, mais néanmoins plus limitée qu'on ne le

pourrait croire.

Par ailleurs, les élèves affirment voir les manifestations non-violentes d'un bon œil (ils acceptent la présence policière pour cette raison), mais disent les trouver peu efficaces. Cela n'a pas empêché plusieurs d'entre eux de participer aux manifestations contre la guerre en Irak ou contre la rencontre ministérielle visant à créer une zone de libre-échange des Amériques (ZLÉA) en avril 2001. Pour eux, le lien entre, d'une part, manifester pour réformer le système social, par exemple, et le fonctionnement du système démocratique basé sur le respect des droits et libertés, d'autre part, est clair. Ils valorisent ces droits et libertés.

Beaucoup d'élèves affirment s'intéresser à l'actualité internationale. Le cas échéant, la plupart dit s'inspirer en cela de l'exemple parental.

Cela dit, ils discutent peu de l'actualité et, lorsqu'ils en discutent, ils le font en général avec leurs parents, surtout avec leur père. Les élèves qui discutent le plus d'actualité internationale sont issus des familles immigrantes et ceux qui le font avec leurs parents reconnaissent l'influence de l'opinion de ceux-ci sur la leur.

Les élèves qui s'intéressent à l'actualité affirment tirer leur information des médias (surtout la télé, mais ils veulent multiplier les sources) et, dans certains cas, de leurs enseignants d'histoire.

Selon les élèves interrogés, les enseignants ne parlent pas assez d'actualité internationale et de problèmes sociaux et politiques. Ceux qui le font sont le plus souvent les enseignants d'histoire et, lorsqu'ils le font, c'est en marge du cours. Les cours eux-mêmes n'établissent pas suffisamment de liens entre le passé et le présent immédiat. Les élèves aimeraient en apprendre plus sur les enjeux sociaux et politiques contemporains. C'est pourquoi les élèves du secondaire que nous avons interrogés affirment que le cours d'histoire aide peu à comprendre les questions sociales et politiques.

Plus précisément, ils déclarent que le cours d'histoire générale de deuxième secondaire n'aide pas du tout et ne laisse pas de souvenir, alors que le cours d'histoire du Québec de quatrième aide davantage. Celui d'histoire du vingtième siècle (optionnel en cinquième) suscite beaucoup d'attentes, surtout parce que c'est le plus contemporain. Dans tous les cas, cette utilité mitigée est perçue comme un problème. Les élèves ont le sentiment que l'histoire enseignée ne les aide en fait que dans certains cas : comprendre les enjeux du référendum, s'intégrer (pour les immigrants), comprendre le syndicalisme (un peu), mais rarement pour se lancer en affaire.

Les élèves affirment par ailleurs se voir comme de futurs électeurs et considèrent que l'école doit les informer sur la politique, leur donner une culture politique. Cette mission incombe selon eux d'abord à l'enseignant d'histoire.

Ils voient en outre l'apprentissage de l'histoire d'abord comme un moyen d'éviter de répéter les mêmes erreurs et comme une culture permettant de donner du sens aux événements, même s'ils admettent l'importance d'acquérir une méthode pour relativiser et mettre par eux-mêmes en perspective les événements, pour vérifier ou trouver les faits, pour évaluer les interprétations et les propositions en fonction des intérêts de ceux qui tiennent tels ou tels discours. Ces méthodes servent à fournir les faits pour répondre à des questions, pour retracer la généalogie des crises ou pour connaître le lieu d'où parlent les protagonistes. Elles leurs paraissent donc subordonnées aux faits.

Malgré l'importance que la méthode de critique des sources et la démarche de pensée historienne semblent avoir à leurs yeux, les élèves affirment que la recherche, la critique de sources et la méthodologie sont absentes des cours qu'ils suivent. Par contre, les cours magistraux frontaux (parfois dialogués), avec prise de notes (trouées), dont il faut mémoriser et res-

...conscience citoyenne...

tituer le contenu dans une récitation sont omniprésents, tout comme l'est l'écoute de documentaires vidéos.

Conclusion

Que conclure de ces résultats préliminaires? Pour l'instant, rien de définitif n'émerge, mais trois ordres de considérations peuvent être évoqués.

Premièrement, le protocole a une certaine validité pour recueillir des perceptions, mais sa durée limitée ne permet pas d'aller en profondeur et il peut être entaché d'un biais de désirabilité sociale. Ainsi, les élèves affirment accorder de l'importance à la méthode historique, mais leurs autres réponses sont inconsistantes avec cette position.

Deuxièmement, notre projet a mis en lumière des zones que la recherche avait ignoré à ce jour, mais il n'a pas comblé ces carences. Ainsi, nous n'avons pas exploré le contenu de la mémoire collective et les représentations sociales des élèves québécois comme telles. Nous disposons de fort peu d'information à propos de certaines conceptions que quelques élèves d'un échantillon non représentatif se font des élections ou de l'histoire, mais pas de la manière dont elles sont mobilisées ni de leurs liens avec ce qui les motive ou non à agir politiquement. Nous ignorons quelles habiletés (historiennes ou non) les élèves (ni même les experts) utilisent quand ils réfléchissent à des questions sociales et politiques. Il n'y a pas de lien évident entre le récit qu'ils se font et la méthode historique. Il aurait peut-être fallu leur demander comment s'assurer de la valeur de leur récit ou quels arguments ils invoqueraient pour convaincre quelqu'un de sa vraisemblance. Le protocole reste attaché aux déclarations verbales à propos de l'usage de stratégies cognitives, d'habiletés mentales de haut niveau et de connaissances procédurales ou conditionnelles plutôt qu'à l'observation de ces actes mentaux eux-mêmes. Nous ne savons rien des techniques (fructueuses ou non) réellement utilisées en classe par les « bons » enseignants dans le but de développer la compétence politique des élèves ni si les compétences acquises sont transférées. Nous ignorons quelles compétences et concepts mobilisent en situation les citoyens modèles comme, par exemple, les gens qui se donnent corps et âme à une cause sociopolitique, lorsqu'ils s'y donnent. Nous ne savons même pas si ces compétences correspondent à celles visées par le nouveau programme.

Par conséquent, un autre volet de recherche sera mené. Il prendra appui sur le volet présenté ici. Il s'inspirera peut-être aussi d'une autre recherche où des paires d'élèves ont à s'entendre (à haute voix encore) pour décider d'une action à poser afin de résoudre un problème politique, sur des observations cliniques (en classe) et sur des entretiens auprès de personnes modèles en matière d'implication citoyenne. Des comparaisons internationales sont souhaitées, éventuellement.

Troisièmement, ces constatations préliminaires d'ordre général nous suggèrent trois remarques pour l'enseignement, elles aussi générales et situées dans le domaine des hypothèses.

Des pistes pour l'enseignement

Une première remarque générale

Comme l'ont relevé d'autres chercheurs (dont Martineau, 1998), il existe effectivement un certain désintérêt, voire un certain rejet par plusieurs élèves de la politique traditionnelle et de la participation démocratique institutionnalisée dans les affaires publiques. En même temps, on constate qu'ils recourent peu à l'histoire pour lire et interpréter l'actualité sociopolitique. On peut peut-être poser l'hypothèse que cette deuxième constatation explique en partie la première... On peut aussi supposer qu'une éducation citoyenne éclairée par l'histoire pourrait réduire le côté « immédiat » du regard posé par les jeunes sur les affaires publiques et voir à renforcer dans leur esprit les chances qu'ils ont de changer les choses.

En somme, nos résultats préliminaires pourraient appuyer la logique du MEQ et son pari de miser sur un enseignement actif de l'histoire pour former le citoyen à mieux comprendre le présent et l'amener à éclairer sa lecture de l'actualité.

L'importance du récit, de la narration

Le fait que les élèves soient capables de construire une histoire relativement cohérente, tout en justifiant leurs choix, nous incite à valoriser la fabrication de tels récits historiques dans la classe, comme exercice de synthèse par exemple suite à une démarche de collecte d'informations historiques. Favoriser la déconstruction d'un récit, chercher d'où parlent ses auteurs, critiquer leurs arguments revêtent une grande importance, car l'histoire n'est pas une vérité révélée, mais bien un construit élaboré méthodiquement par un historien, lui-même guidé par une subjectivité qui à son tour est forgée par la société et l'époque dans lesquelles baigne ce dernier.

On peut penser qu'amener les élèves à donner eux-mêmes du sens à la matière historique, par le récit, les aidera à développer une certaine autonomie pour qu'ils donnent du sens à l'actualité.

Les jeunes recourent peu à l'histoire pour comprendre le présent

Une constatation nous interpelle plus particulièrement, soit le fait que les jeunes affirment tirer leur information sur l'actualité des médias ET de leurs enseignants d'histoire, MAIS en marge des leçons d'histoire proprement dites. Cela nous indique que les jeunes ne font pas le lien entre la matière historique des leçons, qui semble être bien souvent pour eux une matière morte, inerte, inutile pour interpréter et décoder le présent.

Il serait donc important que les enseignants d'histoire n'abordent pas les questions sociales et politiques ou encore la politique internationale comme un à-côté, un aparté, de leurs cours, comme par exemple en amorce en début de cours, mais qu'ils incluent le présent dans la structure même des démarches d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves.

Pourquoi ne pas faire de la politique en classe, à partir de ce que vit la classe? Dewey, Freinet, Freire l'ont déjà proposé. Pour eux, en gros, il fallait faire de la politique pour apprendre la politique. Par exemple, le maître confronte les élèves à un problème qui les amène à réfléchir aux causes du mal-développement et ceux-ci décident de militer pour convaincre la cafétéria d'acheter des produits équitables cubains. Quoique possiblement controversé, cet exemple se conforme à l'esprit du nouveau programme, comme en fait foi l'extrait suivant.

> *« En reconnaissant la nature et la fonction des institutions publiques, [l'élève] est à même de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine et qu'il doit se préparer à jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux. Les microsociétés que constituent la classe et l'école présentent déjà de bonnes occasions d'échanges et d'interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples problèmes de nature citoyenne qui surgissent régulièrement. L'élève a ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen. » (MEQ, 2003, p. 16)*

La pertinence que l'on accorde et l'intérêt que l'on porte, comme enseignant, à l'histoire ne tient pas seulement à son usage comme moyen de production ou de vérification de savoirs validés. Il est d'autres usages, entre autres celui du divertissement, qui ne se construisent sans doute pas toujours de cette manière, loin de là. Mais pour répondre à la demande exprimée de formation de citoyens impliqués de façon lucide et réfléchie, c'est vraisemblablement ce genre d'avenue qu'il convient d'explorer.

Références

BORRIES, Bodo von (2000). «Methods and Aims of Teaching in

...conscience citoyenne...

Europe. A report on Youth and History», p., *in* Peter N. SEIXAS, Samuel Wineburg and Peter Seixas (ed.) *Knowing, Teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York, New York University Press.

CHARLAND, Jean-Pierre (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*. Ste-Foy : Presses de l'université Laval.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Québec. (Appelé aussi rapport Lacoursière)

LEE, Peter and Rosalyn Ashby (2000). "Progression in Historical Understanding among students aged 7-14", p., *in* Peter SEIXAS, Samuel Wineburg and Peter Seixas (ed.) *Knowing, Teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York, New York University Press.

MARTINEAU, Robert (1998). « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur de l'éducation à la citoyenneté », p. 45-56, dans Robert COMEAU et Bernard Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery : Septentrion.

MEQ (2003). « Chapitre 6.2. Histoire et éducation à la citoyenneté », *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1er cycle*. Québec : Québec.

SEIXAS, Peter (2000). «Schweigen! Die Kinder», p., *in* Peter N. SEIXAS, Samuel Wineburg and Peter Seixas (ed.) *Knowing, Teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York, New York University Press.

TORNEY-PURTA, Judith (2002). «Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and attitudes of European Adolescents: the IEA Civic Education Study», *European Journal of Education 37*, no 2, June: p. 129-142

WERTSCH, James (2001). «Is it possible to teach Beliefs, as well as Knowledge about history?», p., *in* Peter N. SEIXAS, Samuel Wineburg and Peter Seixas (ed.) *Knowing, Teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York, New York University Press.

WINEBERG, Samuel (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie: Temple University Press: xiv-255.

NOTES

1 Article paru le *Bulletin d'histoire politique, vol. 12* (3)

2 Marc-André Éthier est professeur de didactique des sciences humaines à l'UQTR et membre du CRIE-CRIFPE. Jean-François Cardin est professeur de didactique de l'histoire à l'université Laval et membre du CRIFPE. Jean-Pierre Charland, professeur de didactique de l'histoire à l'université de Montréal, participe aussi à cette recherche.

Statistique Canada

Recensement à l'école **- mise à jour**

Environ 8 000 élèves à travers le Canada, de la 4e à la 12e année (5e secondaire), ont participé jusqu'à présent à l'enquête en ligne à *www.recensementecole.ca*

Voici quelques commentaires des enseignants participants:

- « Avec les résultats de l'enquête, nous avons travaillé les mesures, la gestion de données, la création de graphiques et les estimations.
- « C'est bien plus agréable d'utiliser des données de nature personnelle.»
- « Mes élèves ont retiré davantage de ce projet que de n'importe quel manuel ou présentation de l'enseignant...»
- « Merci d'avoir mis des idées de leçons sur le site. Je les ai trouvées utiles. »

Un nouveau plan de leçon secondaire appelé « Étude de l'échantillonage » utilise de grands ensembles de résultats pour permettre aux élèves de mettre en pratique les concepts de l'échantillonage. (Il est conçu pour la 11e année en Nouvelle-Écosse)

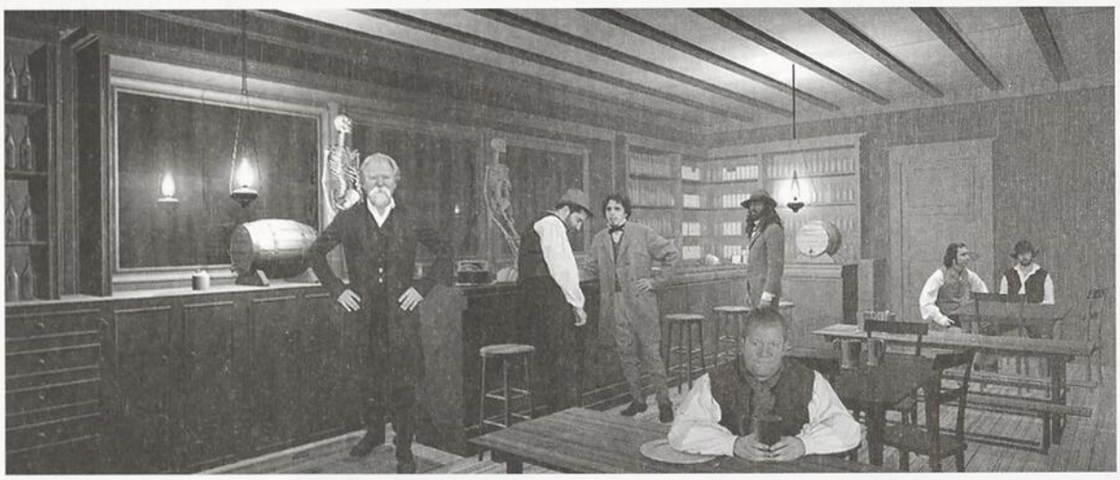
Voir plus de 10 activités pédagogiques pour les années 4e primaire à 5e secondaire (12e année) à l'adresse *http://www19.statcan.ca/02/02_004_f.htm*
Ou de la page d'accueil de Recensement à l'école, cliquer sur « Enseignants », puis «Activités pédagogiques» .

À venir cet automne : les résultats canadiens et l'outil pour en tirer des échantillons aléatoires.

MÉMOIRE EN PÉRIL

MARIE-FRANCE LAPOINTE
AGENTE, COMMUNICATIONS-MARKETING — MUSÉE DE POINTE-À-CALLIÈRE

POINTE-À-CALLIÈRE, MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'HISTOIRE DE MONTRÉAL ET LE MUSÉE VIRTUEL DU CANADA (MVC) VOUS INVITENT À DÉCOUVRIR LE TOUT NOUVEAU JEU INTERACTIF ***MÉMOIRE EN PÉRIL*** **ACCESSIBLE SUR LE SITE WEB DE POINTE-À-CALLIÈRE ET SUR LA PASSERELLE WEB DU MVC.**



Jeu historique et de quête, *Mémoire en péril* a été conçu spécialement pour les jeunes de 12 ans et plus. Idéal pour parfaire leurs connaissances en histoire en classe ou à la maison, ce jeu permet aux jeunes du secondaire de revivre le passé de Montréal à diverses époques, faire la rencontre des personnages historiques importants et découvrir des modes de vie d'autrefois.

L'histoire de ce jeu débute par une série de cataclysmes qui s'abattent sur Montréal: des édifices entiers disparaissent mystérieusement, des catastrophes, tels le feu et la maladie accablent la population. On découvre peu à peu que l'affaiblissement de la mémoire collective en est la cause.

La population portant de moins en moins d'attention à son histoire, le grimoire qui en garde les traces s'est descellé. Des fragments du sceau du grimoire et quelques objets ont pu s'échapper du présent et sont retournés à leur époque d'origine. Ces anomalies ont perturbé le présent et elles ont déclenché des cataclysmes d'une ardeur peu commune partout dans la ville.

Appuyé dans sa mission par Mnémius, un sage qui lui remet un grimoire, le joueur doit visiter cinq époques du passé pour y retrouver des objets perdus. Il doit aussi les ramener dans le présent et, ainsi, contrecarrer les plans de l'infâme Amnésior le grand responsable de ces catastrophes.

La quête du joueur peut le mener au château de Callière en 1701, au pied des fortifications de Montréal en 1721, dans la taverne de Joe Beef en 1877, au coin de la rue Amherst et de la rue Sainte-Catherine en 1926 ou, encore, devant le pavillon de l'URSS en 1967.

Lors de ses passages dans les époques affectées, le joueur doit résoudre des énigmes, discuter avec des personnages qui ont fait l'histoire de Montréal comme Louis-Hector de Callière, Kondiaronk, Joe Beef et Jean Drapeau et réussir des épreuves. Toutes ses actions dans le passé serviront à mieux comprendre les événements historiques et ainsi contribuer au rétablissement de la mémoire collective. La survie de notre mémoire collective repose donc sur le joueur. À suivre...

Pour accéder au jeu, rendez-vous au *www.pacmusee.qc.ca* sous la rubrique *Jeux interactifs* et sur la passerelle Web du MVC au *www.museevirtuel.ca*. D'autres jeux interactifs sont également disponibles sur le site Web de Pointe-à-Callière.

Le jeu interactif Mémoire en péril a été réalisé par Pointe-à-Callière, musée d'archéologie et d'histoire de Montréal grâce à l'investissement reçu du Musée virtuel du Canada (MVC). Mis sur pied en collaboration avec plus de 1000 établissements canadiens et le ministère du Patrimoine canadien, le MVC est au cœur de la stratégie du gouvernement du Canada en matière de production et de promotion de la culture canadienne en ligne. Pointe-à-Callière tient également à remercier la Société Radio-Canada pour sa collaboration à la réalisation du jeu.

Le Musée est subventionné par la Ville de Montréal

POINTE-À-CALLIÈRE

Information :
Marie-France Lapointe
Agente, Communications-marketing (514) 872-7858
mflapointe@pacmusee.qc.ca
Matériel photographique:
mflapointe@pacmusee.qc.ca

Le Musée McCord en ligne :

UN SITE DOCUMENTAIRE ET D'APPRENTISSAGE

MARIE-CLAUDE LAROUCHE
COORDONNATRICE DU PROGRAMME ÉDUCATIF EN LIGNE ÉDUWEB

JE VOUS PROPOSE DE JETER UN COUP D'ŒIL AUX RESSOURCES WEB NOUVELLEMENT AUGMENTÉES SUR LE SITE DU MUSÉE MCCORD D'HISTOIRE CANADIENNE, DANS LA FOULÉE DES RESSOURCES **CLEFS POUR L'HISTOIRE**[1] (PHASE II) MISES EN LIGNE EN AVRIL DERNIER, ET ALORS QUE SE MET EN PLACE LE PROGRAMME ÉDUCATIF EN LIGNE **ÉDUWEB**, QUI PROPOSE DES RESSOURCES VARIÉES, DES OUTILS CONVIVIAUX ET DE NOMBREUSES FAÇONS DE LES UTILISER EN CLASSE D'HISTOIRE AU SECONDAIRE. VISITE GUIDÉE DU SITE DU MUSÉE (*WWW.MUSEE-MCCORD.QC.CA*).



Page d'accueil de ClioClic, guide pédagogique, disponible sous l'onglet ÉduWeb Site Web du Musée McCord

90 000 IMAGES : DES *CLEFS POUR L'HISTOIRE*

Liée à la période 1840-1945, une banque de données de plus de **90 000 images** tirées des collections du musée et de ses partenaires, est interrogeable à l'aide de plusieurs moteurs de recherche (par formulaire ou par réseau de concepts). On y retrouve des photographies anciennes (tirées souvent des Archives photographiques Notman), des gravures, des caricatures, des illustrations de journaux d'époque, mais aussi des objets et des documents manuscrits. Voir l'onglet **Clefs** sur le site du Musée.

PLUS DE 2 000 IMAGES DOCUMENTÉES

L'industrialisation, l'urbanisation, les conditions de vie et la participation du Canada aux deux guerres mondiales font notamment partie des notions clés pour lesquelles **près de 2 000 artefacts sont documentés,** par des historiens ou des muséologues, par une information succincte qui les accompagne. Rédigée dans la perspective de la culture matérielle, cette information contextualise l'artefact en particulier sous les clefs du « QUOI, OÙ, QUAND, QUI ». Sous la forme de clips sonores (animés) ou sous la forme visuelle et écrite, des circuits thématiques permettent d'explorer différents événements d'importance ou aspects de la vie quotidienne. Voir l'onglet **Clefs** sur le site du Musée.

JEUX D'OBSERVATION : HABILETÉS EN VUE

Pour stimuler la curiosité et le questionnement à l'égard du passé, faites votre choix parmi les jeux suivants : replacez des objets dans le bon contexte, recréez des costumes d'époque, devinez l'identité d'objets insolites, retrouvez des intrus dans des scènes d'époque, trouvez l'objet qui unit des personnages historiques, etc. Sous l'onglet **ÉduWeb**, choisir « Jeux ».

OUTIL DE CRÉATION POLYVALENT POUR LES TRAVAUX

Un outil de création, le **circuit Web**, permet de réaliser son propre parcours dans la col-

lection, i.e. de sélectionner des images, de les commenter, d'ajouter toute autre image et des hyperliens. Avec cet outil, l'élève réalise son travail et y intègre, si désiré, des ressources autres que celles disponibles sur le site du musée. Conservé sur le serveur, le circuit Web peut aussi être imprimé, enregistré sur l'ordinateur ou présenté en classe, avec un ordinateur branché à Internet et un projecteur multimédia. Voir l'onglet **Circuits**.

Un guide pédagogique détaillé

Le guide pédagogique ClioClic[2] propose deux types d'activités : documenter un objet à la façon d'un muséologue (disponible sous peu) et enquêter sur un phénomène passé. Pour cette activité, pour aider l'élève à démarrer une enquête, Clio Clic suggère des sujets de réflexion (tel le travail des enfants) et des missions à réaliser (*reporter, détective, collectionneur*). Pour qu'il se documente davantage et repère d'autres images, ClioClic lui propose des extraits de manuels et de textes d'historiens, des liens, etc. Sous l'onglet **Édu Web**, choisir « Élève ».

Pour sa part, l'enseignant trouvera tout ce qu'il faut pour encadrer les travaux: contrat de projet, grille d'évaluation, démarche d'enseignement/apprentissage, curriculum, etc. Sous l'onglet **ÉduWeb**, choisir « Enseignant ».

Un carrefour pour le questionnement des élèves

Le site Web du Musée McCord devient un carrefour vivant pour partager différents questionnements par rapport à l'histoire sociale et matérielle, comme ceux d'élèves de la polyvalente C. Armand-Racicot, dans le cadre de travaux réalisés ce printemps, prenant la forme de circuits Web[3].

« Quelles étaient les ressources dont disposait le système de santé du milieu jusqu'à la fin du 19e siècle? Est-ce que les ressources étaient efficaces?», se demandent Alexandre et Xavier, élèves de 4e secondaire, en amorce de leur travail, qui les a conduit aussi à consulter différents ouvrages sur l'évolution du système de santé. « Est-ce que les conditions de travail des ouvriers de Montréal, au 19e siècle, étaient acceptables, c'est-à-dire raisonnables, sécuritaires et équitables? », questionnent Stéphanie et Mélissa, qui ont même rejoint la Commission des normes du travail, pour approfondir leur enquête. Pour quelques exemples de travaux d'élèves, sous l'onglet **ÉduWeb**, choisir « Travaux d'élèves ».

Aide en ligne

Une aide en ligne est proposée pour l'utilisation du site. Quelques ateliers de formation sont dispensés au Musée même ou lors de congrès d'enseignants. Des projets-pilotes sont également mis en place dans quelques écoles, pour des objectifs d'évaluation ciblés. Pour toute information, pour signaler des travaux d'élèves ou pour proposer votre matériel pédagogique, contacter Marie-Claude Larouche, par courriel (*marie-claude.larouche@mccord.mcgill.ca*) ou téléphone : (514) 398-7100, poste 228.

NOTES

1 Les ressources *Clefs pour l'histoire* bénéficient d'une subvention du Programme de culture canadienne en ligne, du ministère du Patrimoine canadien.

2 Créé par le Musée McCord, et résultant d'une recherche collaborative menée de concert avec des chercheurs de l'université McGill, de l'UQÀM et de l'université Laval, dans le cadre d'une subvention attribuée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

3 Ces travaux ont été réalisés dans la classe de Luce Leclerc, enseignante à la polyvalente C. Armand-Racicot (commission scolaire des Hautes-Rivières).



SPHQ

Visitez le site de votre association.

Des informations de dernière heure

Un lieu de rencontre

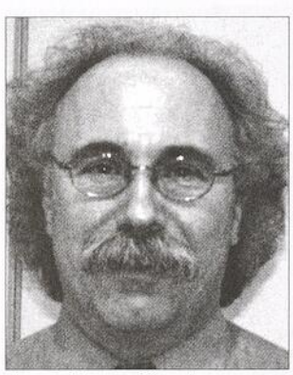
Des hyper-liens

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

LA RESPONSABILITÉ CITOYENNE

JEAN-PIERRE CHARBONNEAU
JOURNALISTE ET DÉPUTÉ DE BORDUAS
PRÉSIDENT DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (1996-2002) ET
MINISTRE DE LA RÉFORME DES INSTITUTIONS DÉMOCRATIQUES (2002-2003)

ÊTRE CITOYEN SIGNIFIE ÊTRE MEMBRE DE PLEIN DROIT D'UNE COMMUNAUTÉ STRUCTURÉE ET ORGANISÉE POLITIQUEMENT. AINSI, UN CITOYEN EST UNE PERSONNE AYANT LE PRIVILÈGE, SINON LE DROIT DE PARTICIPER À LA VIE COLLECTIVE, À L'ORGANISATION DE LA CITÉ. CELA IMPLIQUE DONC UN DOUBLE POUVOIR, CELUI D'INTERVENIR DANS LA RÉFLEXION ET LA DÉLIBÉRATION SUR LA RECHERCHE ET L'ORGANISATION DU BIEN COMMUN ET DE L'ORDRE PUBLIC, PUIS CELUI D'ÊTRE ASSOCIÉ DIRECTEMENT OU INDIRECTEMENT AUX CHOIX DE GOUVERNANCE DU GROUPE CONCERNÉ.



Jean-Pierre Charbonneau
Photo : Charlemagne ©

N.D.L.R.

Atelier présenté dans le cadre du 6e congrès des sciences humaines (octobre 2003)



La possession des privilèges de citoyen implique de facto des devoirs, des responsabilités envers l'ensemble de la communauté. Droits et devoirs ne vont pas l'un sans l'autre, sans compter que les uns et les autres finissent par se confondre. Ainsi, le droit de participer aux délibérations, aux débats, et le pouvoir de choisir sont aussi des responsabilités citoyennes fondamentales. En fait, on peut ramener à trois devoirs premiers l'essentiel de la responsabilité citoyenne. Un citoyen, une citoyenne, doit absolument et le plus possible,...

- s'informer, apprendre, comprendre, savoir, être attentif, réfléchir, être sensibilisé(e), être conscient(e);
- s'impliquer, être solidaire, participer, s'engager, discuter, débattre, s'exprimer;
- choisir, décider, trancher, voter.

On pourrait épiloguer longuement sur chacune de ces dimensions de la responsabilité citoyenne qui, à bien des égards, tombent sous le sens. Cependant, il importe sans doute plus de s'interroger sur l'état de la responsabilité citoyenne chez nous.

LE NIVEAU DE LA CONSCIENCE CITOYENNE

Malgré les progrès énormes au chapitre de l'alphabétisation, de l'instruction et de l'information sous toutes leurs formes, on remarque que le niveau de connaissance sur les questions d'intérêt public est relativement faible chez une bonne part des citoyens et des citoyennes de notre société. Plusieurs indicateurs peuvent témoigner d'un bas niveau de compétences civiques et politiques au Québec. Parmi ceux-ci, on peut mentionner le taux d'analphabétisme, le niveau de scolarité, le taux de décrochage scolaire, les aptitudes de lecture et d'écriture, le degré de connaissance dans certaines matières comme l'histoire, la géographie, le niveau d'écoute de la radio et de la télévision, le type privilégié d'émissions, le nombre de médias disponibles, le tirage des diverses publications d'information, le taux de lecture des journaux, le niveau de concentration de la presse, le niveau de formation, de connaissance et d'éthique des journalistes, la participation aux activités d'éducation des adultes, la fréquentation des bibliothèques, le taux de pénétration des nouvelles technologies de l'information, etc. Pour l'ensemble de ces facteurs et pour d'autres indicateurs, la performance québécoise est à bien des égards plutôt faible si on la compare avec celle d'autres sociétés avancées comme le démontre entre autres le politicologue Henri Milner dans son ouvrage *La Compétence civique — Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie* tout récemment publié par Les Presses de l'Université Laval. Il faut lire aussi l'essai sur les médias d'aujourd'hui *Les Oiseaux de malheur* du journaliste André Pratte publié chez VLB. Ces lectures et bien d'autres sont des préalables à une réflexion approfondie sur les causes de notre incompétence et inconscience citoyenne.

Incidemment, l'importance de cette dimension de la responsabilité citoyenne a été reconnue de façon très claire par le Comité directeur des États généraux sur la réforme des institutions démocratiques qui a œuvré pendant près d'un an, en 2002 et 2003. Un chapitre particulier du rapport final porte sur cet aspect sous le titre *L'information, ainsi que la sensibilisation et la formation à la participation citoyenne*. Le Comité directeur recommande d'ailleurs formellement :

- « qu'une priorité soit accordée à l'information ainsi qu'à la sensibilisation et à la formation citoyenne,

par la mise en œuvre de moyens concrets et accessibles, tels que du matériel didactique pouvant être mis à la disposition des communautés du Québec;

• qu'une expertise de sensibilisation, d'information et de formation soit mise à la disposition des personnes, des groupes constitués et des instances publiques qui désirent s'investir dans la formation à la vie citoyenne auprès de leur population;

• que le ministère de l'Éducation et le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration soient saisis du mandat d'explorer de nouvelles pistes d'accès à la participation citoyenne de masse, telles que l'autoroute de l'information et la téléconférence. »

Le professeur Milner a raison d'écrire que prendre des moyens forts pour renverser le déclin des compétences civiques est devenu impératif, non seulement parce que la participation à la vie politique est plus active et mieux renseignée dans les sociétés où la compétence civique est forte mais aussi et peut-être surtout parce que la finalité politique est alors mieux servie puisque le progrès y est plus solidement et plus équitablement établi.

Le niveau de participation citoyenne

De ce qui précède, on peut facilement conclure que la participation citoyenne au Québec est passablement défaillante. Certes, peu de sociétés dans l'Histoire ont connu un épisode de participation citoyenne aussi élevé au plan démocratique que celui du Québec à l'occasion du référendum de 1995 (94%). Toutefois, la baisse de participation au dernier scrutin général du 14 avril 2003 ainsi qu'aux dernières élections fédérales, sans compter les faibles taux enregistrés régulièrement aux élections municipales et scolaires, sont des indicateurs d'un problème certain. Ce problème est particulièrement grave chez les nouveaux électeurs. Ainsi, à peine 26% des jeunes de 18 à 24 ans ont voté aux dernières élections fédérales. Et ce ne fut guère mieux aux élections pour l'Assemblée nationale du Québec.

On peut aussi constater que le militantisme pour différentes causes, à l'exception de quelques moments forts, est toujours le fait d'une petite minorité de personnes, souvent les mêmes. Les dirigeants politiques, syndicaux ou d'organismes associatifs et communautaires peuvent témoigner abondamment de leurs difficultés à mobiliser en général. Bien sûr, la complexité de la vie moderne fait que les bonnes causes sont innombrables et qu'il est impossible de s'engager dans tout à fond. Il n'en demeure pas moins que la solidarité citoyenne est assez faible et que la démission ou l'abandon civique a de quoi inquiéter. À ce propos, on doit aussi prendre en considération l'ampleur chez nous comme ailleurs de la crise de la représentation qui s'exprime particulièrement par l'écart croissant constaté entre représentants et représentés, entre élus et citoyens et par la méfiance sinon l'hostilité que témoignent les gens envers les membres de la classe politique, sinon envers la fonction politique elle-même, ce qui est encore plus grave.

On a déjà parlé des conséquences néfastes de la faible compétence civique et du niveau dramatiquement bas de la conscience citoyenne. Il faut ajouter aux causes précédentes toute la question de l'éthique politique. La corruption, le magouillage, le copinage, le favoritisme autant que la langue de bois, le mensonge et l'abus de pouvoir rendent non seulement les citoyens cyniques face à la politique et à ses acteurs mais ils les incitent à se retirer du jeu, à se laver les mains et à tenter seuls de s'occuper de leur sort. Certes, de temps à autre, l'indignation, la colère et le désir de changement provoquent de grandes mobilisations et un militantisme effervescent. Mais, entre ces sursauts de conscience et d'engagement, on assiste à de grandes périodes d'apathie et de décrochage, le tout aggravé par les effets cul-

...responsabilité citoyenne...

turels pernicieux du développement du capitalisme et de la société de consommation. Le matérialisme et l'individualisme qui dominent chez nous comme ailleurs n'aident en rien à favoriser la participation citoyenne et la solidarité sociale. Avec comme conséquences dramatiques qu'il est aussi de plus en plus difficile de gouverner car les individus autant que les groupes d'intérêt surchargent de demandes leurs élus et leurs dirigeants sans trop se préoccuper des capacités réelles de prise en considération de leurs demandes, ni sans trop s'inquiéter des conséquences de leurs propres requêtes sur les besoins des autres et leurs conditions réelles de vie sinon parfois de survie.

Le niveau de décision citoyenne

Outre les problèmes qui viennent d'être abordés, on doit se demander si la faiblesse de la participation citoyenne n'est pas aussi attribuable au peu de pouvoirs effectifs que les gens ont sur le processus décisionnel et sur les choix eux-mêmes. La réunion régulière du peuple dans l'agora et la démocratie directe donnant aux citoyens le droit de décider sur toutes les questions d'intérêt commun comme dans la Grèce antique est évidemment impensable. La fin de l'utopie a donné naissance, il y a longtemps déjà, à la démocratie représentative. Toutefois, les impératifs de fonctionnalité et d'efficacité doivent-ils limiter le pouvoir citoyen au seul choix des représentants et des dirigeants politiques? L'usage du référendum, si peu utilisé chez nous, ne devrait-il pas être considérablement élargi afin de donner un sens plus réel à la démocratie qui, comme le disait Abraham Lincoln, est le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ?

Quand, d'autre part, un mode de scrutin permet à une petite poignée d'individus d'exercer l'autorité politique avec l'appui d'une minorité de l'électorat, où est le pouvoir citoyen, où est la volonté populaire, où est la portée réelle du vote ? Quand un système politique confine les représentants du peuple à des rôles marginaux au profit des ministres, de conseillers non élus et surtout du chef du gouvernement, où est le pouvoir citoyen, où est le progrès démocratique par rapport à l'ère des oligarchies? Quand un chef de gouvernement et une majorité parlementaire obligent le changement sans accorder un temps raisonnable à la délibération et sans écouter vraiment les opinions adverses, sans tenir compte de la colère populaire qu'il suscite, où est la démocratie, où est le pouvoir citoyen, où est la responsabilité citoyenne ? Quand la parole citoyenne est vue avec méfiance et qu'elle fait l'objet fréquemment de limitations et de manipulations, où est la démocratie ? Et que dire de l'incapacité des dirigeants politiques de prendre en considération les collectivités comme des ensembles organiques, ayant chacune leur personnalité propre et donc leur psyché particulière qui induit la nécessité d'une communication et d'une parole collectives pour chacune d'elle comme fondements de l'évolution sociétale.

C'est ici qu'entrent en jeu les institutions politiques. Celles-ci ne sont pas neutres à l'égard de la responsabilité citoyenne et il est faux de prétendre que toutes se valent ou que leur ancienneté est garante de leur adéquation aux besoins d'aujourd'hui et de demain. Malgré le standard en apparence élevé de démocratie qui prévaut chez nous, il nous faut déplorer des déficits démocratiques significatifs qui ont fait dire au Comité directeur des États généraux « qu'une importante mise à niveau des institutions démocratiques s'impose ».

Entre l'utopie de la démocratie directe et la réalité cahoteuse de la démocratie représentative, il faut introduire l'objectif de la démocratie participative afin que la responsabilité citoyenne se vive au Québec de façon beaucoup plus effective et saine. À ce propos, outre de nouvelles institutions politiques, nous avons besoin de développer

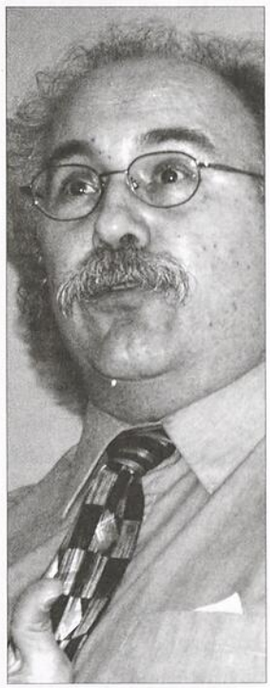


Photo : Charlemagne ©

une nouvelle conscience citoyenne fondée sur l'éducation, la prise de parole et l'éthique. À cet égard, les enseignants d'histoire autant que tous leurs autres collègues ont à la fois une mission et une responsabilité fondamentales. Cependant, celles-ci ne pourront adéquatement être assumées que dans un contexte d'une société où les dirigeants et les élites reconnaîtront l'importance capitale que doivent avoir les sciences humaines. Pour l'heure, est-ce vraiment le cas chez nous au Québec ?

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

TICs ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Une première approche en classe d'histoire

MARC-ANDRÉ ÉTHIER ET FRANÇOIS PERREAULT[1]

DEPUIS QUELQUES ANNÉES, LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TICs) OCCUPENT UNE PLACE CENTRALE, ET TOUJOURS CROISSANTE, DANS PLUSIEURS SPHÈRES DE L'ACTIVITÉ HUMAINE, DONT L'ÉDUCATION. CET ARTICLE PRÉSENTE QUELQUES PISTES FAVORISANT L'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'UNIVERS SOCIAL AU SECONDAIRE. LA PREMIÈRE PARTIE POSE LE PROBLÈME DE LA NATURE DES RAPPORTS ENTRE LES TICS ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN CLASSE D'HISTOIRE. LA DEUXIÈME EXPLORE DE QUELLE FAÇON L'INTÉGRATION DES TICS PEUT SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DANS LES DISCIPLINES DE L'UNIVERS SOCIAL, PLUS SPÉCIFIQUEMENT DANS LE PROGRAMME *HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ*. ENFIN, LA TROISIÈME PARTIE PROPOSE DES EXEMPLES PRATIQUES D'INTÉGRATION DES TICS.

LES RAPPORTS ENTRE LES TICs ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Quels types de relations les TICs entretiennent-elles avec l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ? La question peut paraître saugrenue ou, au mieux, anodine. Pourtant, elle revêt une grande importance. En fait, il s'agit ici de nous demander si les formules pédagogiques (les situations-problèmes ou le jeu de rôle, par exemple) et les moyens pédagogiques (l'ardoise ou la télé) utilisés sont neutres.

Sans prétendre, loin s'en faut, qu'ils pèsent plus lourd que les facteurs sociaux, pour ne nommer que ceux-là, nous affirmons que les formules pédagogiques et les moyens pédagogiques ne sont pas neutres, mais que les premières, tout comme les repères culturels, doivent être subordonnées aux buts (aux objets) d'apprentissage, tandis que les enseignants doivent choisir les moyens pédagogiques convenant aux formules et objets, et que tout cela doit être adapté aux élèves. Il s'agit, en définitive, d'une position générale et abstraite, partagée par plusieurs didacticiens depuis longtemps, mais qui n'a pas été étayée dans le contexte spécifique et concret de l'usage des TICs en histoire et éducation à la citoyenneté. Deux sections tenteront bien humblement de contribuer à réparer cet oubli. La première section présente une typologie des pratiques d'enseignement utilisant les TICs afin de dégager les caractéristiques des pratiques qui respectent l'esprit du nouveau programme. La deuxième expose une condition nécessaire (mais non suffisante) pour que les TICs aident à éduquer à la citoyenneté.

Typologie des pratiques d'enseignement utilisant les TICs

Il existe plusieurs typologies pour classer les pratiques technologiques. Cet article se rapporte à celle de Meyniac (2003), car cet auteur rejette deux postulats reliés à l'exploitation des TICs en classe : (1) Les TICs induisent des changements de pratiques d'enseignement. (2) L'histoire, dans ses objets et ses méthodes, n'influence pas la manière dont on utilise les TICs. Meyniac considère que «la» vérité se situe entre ces deux extrêmes.

En effet, ces deux postulats, antithétiques comme les deux faces de Janus, nous paraissent à nous aussi, inexacts car ils tiennent pour acquis que les moyens décident des fins. Nous reviendrons sur l'influence que la méthode historique peut exercer sur le type de pratique d'enseignement associée aux TICs dans la deuxième partie, lorsque nous examinerons trois des compétences propres à l'univers social.

Meyniac propose une classification simple de l'utilisation des technologies en classe : la recherche de l'information, la communication et la création. Certes, ces trois types ne sont pas spécifiques aux technologies et se retrouvent dans les classes traditionnelles. Après tout, sans remonter à la situation antérieure au rapport Parent, le programme-cadre des années 1970, par exemple, ne demandait-il pas aux élèves, lorsqu'ils faisaient une recherche en sciences humaines, de cueillir des données à la bibliothèque ou dans leur milieu, puis de communiquer leurs résultats verbalement, par écrit ou par une

... TICs et citoyenneté ...

œuvre d'arts plastiques ? Le programme-habiletés en sciences humaines au primaire ne proposait-il pas un tiers-temps composé d'une exploration, d'une création et d'une communication ?

Les conditions subjectives nécessaires de la part de l'enseignant

Tant que l'enseignant emploie principalement des formules pédagogiques plus traditionnelles, centrées sur le maître qui émet son discours en direction des élèves lui faisant face, les TICs ne sont qu'un accessoire de plus, et un accessoire de renforcement de la dépendance des élèves. En cela, rien ne les distingue des autres soutiens pédagogiques, que ce soit les transparents (acétates), les manuels ou le tableau (Meyniac, 2003). L'enseignant ne peut soumettre les TICs aux élèves pour qu'ils s'en servent à des fins de recherche d'information, de communication et de création, puisqu'il utilise les TICs pour soumettre ses élèves. Or, on n'éduque pas les élèves à l'autonomie et à l'esprit critique en exigeant d'eux qu'ils mémorisent les paroles du maître ou lui obéissent aveuglément. Pour leur apprendre à manipuler efficacement les outils mentaux nécessaires pour qu'ils se libèrent l'esprit et changent le monde, l'enseignant doit rompre avec le fétichisme de la transmission (souvent illusoire) du savoir. Le rôle du maître ne changera donc pas parce que de nouveaux instruments lui sont offerts ; ses tendances seront au contraire amplifiées.

Meyniac (2003) souhaite que s'opère une rupture avec le paradigme qui domine la pratique de l'enseignement de l'histoire et selon lequel le récit historique doit être répété par les élèves et non pas généré par eux au moyen de la méthode historique. Un renversement de perspective modifierait la façon dont les TICs sont utilisés dans la classe, en en faisant un moyen (et non une fin) pour amener les élèves à cueillir et traiter de l'information sur les réalités sociales à l'aide de méthodes pour réfléchir aux problèmes soulevés par les interprétations divergentes des témoins, des historiens, des groupes d'opinion contemporains et de leurs pairs.

Ainsi, les enseignants dont les élèves recourent aux TICs en classe dans le but de réaliser un projet[2] (et non pour apprivoiser les TICs) semblent utiliser les TICs avec plus d'à-propos que les autres (Meyniac, 2003).

Compétences et habiletés

Le renversement proposé par Meyniac permettrait de profiter des nombreuses sources du réseau Internet pour confronter les représentations sociales des élèves et correspond à l'esprit du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004, p. 336-368). Ce programme propose, en *Histoire et éducation à la citoyenneté* dans l'univers social, au premier cycle, le développement de trois compétences : (1) Interroger les réalités sociales dans une perspective historique ; (2) interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ; (3) construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Utiliser les TICs peut favoriser le développement de ces compétences de diverses manières. Pour l'illustrer, nous expliquons d'abord sommairement chacune des trois compétences dans leur état idéal.

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Les élèves ayant développé cette compétence se tournent vers les marques du passé pour comprendre l'actualité, examinent les réalités sociales d'aujourd'hui sous l'angle de leur durée, de leur complexité, de leur dynamique et de l'interaction entre les éléments qui composent ces réalités et qui s'opposent entre eux (MEQ, 2004, p. 344-345). Pour être en mesure d'examiner ainsi l'évolution d'une réalité sociale sous plusieurs angles, il est primordial d'accéder à des sources d'information diversifiées. Or, ce qui particularise fondamentalement l'utilisation des TICs en enseignement est que l'information — cherchée ou transmise — peut désormais être accessible en tout temps et partout dans le monde pour tous les utilisateurs de ces technologies. Nous parlons ici de l'instantanéité et de la globalisation de l'information. Cette différence est plus que quantitative. Elle est potentiellement qualitative. Les bases de données disponibles autant sur CD-ROM que sur le réseau Internet facilitent le repérage et la cueillette, pour les enseignants et les élèves, de l'information nécessaire à la réalisation des projets d'apprentissage des élèves.

Par exemple, le site ministériel des Archives nationales du Québec (*http://www.anq.gouv.qc.ca/*) contient une masse de documents gigantesque allant des actes de mariages et des inventaires après décès aux registres d'écrou (les admissions des prisons du Québec au 19e s.) à l'inventaire

des documents audiovisuels et des photos des archives. On ne peut non plus passer sous silence le portail constitué conjointement par les archives de la France et du Canada ainsi que par Bibliothèque Canada à l'occasion du 400e anniversaire de la présence française sur ce territoire. Il donne accès à une exposition virtuelle ainsi qu'à une base de données contenant plus d'un million d'images. (*http://www.archivescanadafrance.org/francais/accueil.html*). En somme, il est plus que jamais difficile de plaider le manque de source pour excuser le recours aux pédagogies dépassées.

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Les élèves ayant développé cette compétence savent se documenter et établir les faits historiques en repérant, en sélectionnant et en analysant de façon critique les sources pertinentes pour prendre position dans un débat. Ils ne se fient pas aux ouï-dire ou à l'autorité d'un tiers. Ils pratiquent le doute méthodique et suspendent leur jugement tant qu'ils n'ont pas analysé les faits (en fait, ce qui est présenté comme tel) et délibéré sur leurs liens avec les enjeux du débat. Ils comparent les faits, cherchent des facteurs explicatifs et coordonnent ceux-ci, bref : ils déconstruisent les faits. Ils confrontent la situation examinée avec d'autres et ils expliquent les ressemblances et différences entre ces situations, notamment en établissant des relations de causes et de conséquences. Ils prennent en considération les interprétations diverses des témoins et des historiens, tout en tenant compte de leurs cadres de référence respectifs. Ils présentent une argumentation appuyée sur des faits pour défendre leurs interprétations (MEQ, 2004, p. 346-347).

L'usage des TICs peut favoriser la maîtrise de la méthode historique par les élèves de plusieurs façons. Le réseau Internet permet de confronter les idées des élèves à une pluralité de sources. Les élèves doivent en évaluer la fiabilité et la pertinence (Meyniac, 2003). Les logiciels (Access, Alceste, Excel, etc.) permettent d'envisager dans un futur proche la possibilité pour les élèves de manipuler des outils sophistiqués qui deviennent, de jour en jour, plus conviviaux et promettent de donner aussi accès à des opérations de traitement des données inconcevables naguère, comme la constitution de base de données, l'analyse de contenu lexicométrique et la génération de tableau à double entrée, par exemple.

Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Les élèves ayant développé cette compétence se construisent délibérément leurs identités sociales respectives, plutôt que de se les faire imposer de l'extérieur ou de les croire uniques, naturelles et mutuellement exclusives. Ils acceptent la diversité des identités, les leurs comme celles des autres. Ils comprennent le caractère simultanément personnel et collectif, transitoire et permanent des identités.

Ils refusent que l'une ou l'autre des différences infinies constitutives de ces identités serve de prétexte pour exploiter quiconque. Ils fondent ce refus du «refus de l'autre» sur un refus de l'injustice, ainsi que sur un amour de la réciprocité, de la coopération et de l'autonomie. Ils partagent donc des valeurs et des principes rattachés aux règles de vie en société démocratique. Ils sont altruistes et solidaires avec les gouvernés (et non avec les gouvernants), car ils s'identifient à eux. En somme, ils reconnaissent leur intérêt personnel dans l'intérêt des exploités.

Ils débattent de façon argumentée de ces valeurs et principes pour décider des actes individuels et collectifs qui matérialisent ces valeurs. Ils croient à l'effet des actes humains sur l'histoire. Ils connaissent des occasions d'engagement social et les saisissent, car ils conçoivent que les droits (et libertés) dont ils jouissent furent arrachés des dirigeants et non donnés par eux, qu'ils sont éminemment précieux, mais fragiles et moindres que ce que les discours égalitaires officiels prétendent.

Pistes didactiques intégrant les TICs

Ce coup d'œil rapide sur les compétences et sur les ressources multimédia conduit au cœur de cet article, à savoir les pratiques d'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au moyen des TICs. Une première section examinera quelques ressources, puis verra comment les mobiliser. Il va de soi qu'il nous est impossible de recenser tous les sites pertinents[3]. Enfin, la seconde section rappellera quelques précautions à prévoir à cette fin.

Des exemples de ressources à mobiliser

Un micro-site ÉduTIC est consacré au programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (*http://edutic.uqtr.ca/apprentissage*). Il s'agit de la section «apprentissage et univers social» du site *Apprentissage : histoire et tendances actuelles*. Il contient des ressour-

... TICs et citoyenneté ...

ces (comme des activités d'apprentissage proposées par des étudiants pour les élèves), un rappel des principaux points du nouveau programme en univers social, ainsi que la *Revue pour une alternative didactique en sciences sociales* et plusieurs entrevues avec des experts du domaine qui présentent autant les aspects pratiques que théoriques de l'enseignement du programme en univers social.

Le site *Territoires et sociétés autochtones* constitue une énorme banque d'informations pour les élèves et les enseignants (*http://edutic.uqtr.ca/aki*). Les auteurs du site proposent aussi des activités à faire sur le site. Vous trouverez beaucoup d'images, de cartes, de dessins, d'illustrations et séquences vidéos portant sur les diverses thématiques abordées.

Ces ressources peuvent être utilisées de plusieurs façons. Perreault et Fournier (2004) associent l'utilisation de divers outils technologiques aux cinq situations d'apprentissage inspirées des travaux de Limbos (1999), soit (1) la production d'écrits et ses exploitations, (2) les représentations individuelles et leur articulation aux représentations sociales, (3) la résolution de problèmes et la réalisation de projets-élèves, (4) la consultation de ressources et de références et (5) l'acquisition de connaissances spécifiques et la gestion de la construction des connaissances.

Ces situations d'apprentissage ne sont pas spécifiques à l'enseignement de l'univers social, mais elles peuvent aider à créer des activités significatives favorisant le développement des trois compétences du programme en univers social. Une méthode en quatre étapes est présentée sur le site *Récit national en univers social* qui propose une section sur «intégrer les technologies dans une méthode en univers social» qui renferme une foule d'idées intéressantes pour les enseignants (*http://www.cspi.qc.ca/recit-us/methode*)[4]. Les étapes de cette méthode sont : s'interroger, chercher, organiser et communiquer.

S'interroger

Les TICs peuvent favoriser l'utilisation de la méthode en univers social parce qu'elles permettent de susciter une dissonance cognitive, ce qui amène l'élève à s'interroger, à se poser des questions sur le monde afin de réduire cette dissonance. Évidemment, il existe d'autres manières de créer une dissonance. Socrate, Freinet et Freire n'ont pas attendu la venue de Microsoft pour le faire ni Piaget, Bachelard, Festinger ou Wallon pour en imaginer le concept.

N'empêche : utiliser des sites Web d'actualité, comme celui de l'actualité en classe (*http://www.actualiteenclasse.com*), peut aider les enseignants à susciter en classe des réflexions et des discussions afin d'inspirer des projets à leurs élèves. Les élèves peuvent débattre, avec d'autres élèves, dans des forums de discussion à propos de sujets d'actualité. L'enseignant peut aussi utiliser le forum de discussion directement avec son groupe dans l'étape de l'interrogation, comme celui disponible gratuitement sur le site de Yahoo (*http://cf.groups.yahoo.com*).

Plusieurs autres listes et forums de discussion existent qui traitent d'objets variés et dans lesquels les élèves peuvent confronter aisément leurs idées à celles des autres. Nous suggérons à l'enseignant de trouver des listes ou des forums adaptés au niveau des élèves. Le site Historica (*http://www.histori.ca*), par exemple, contient de tels liens en rapport avec des débats sociopolitiques. Nous retrouvons aussi sur ce site des idées d'activités autant pour les enseignants que pour les élèves. Les élèves sont amenés à travailler ensemble et à se questionner en participant au projet «Inter-jeunes» (*http://www.outhlinks.org/index.do*). Le site «Mieux-vivre ensemble» propose une section «débats de citoyens en ligne» (*http://debat.mve.qc.ca*) dans laquelle les élèves peuvent s'inscrire pour donner leur opinion sur la mise en situation développée par les auteurs du site.

Chercher

Le site *Notre histoire nationale* (*http://www.edumatic.qc.ca/histoire*) est un très bon exemple d'une base de données historiques couvrant le programme d'histoire du Québec et du Canada, en quatrième secondaire. L'élève peut effectuer une recherche dans la base de données de trois façons différentes : à l'aide d'une ligne du temps, de critères de recherche préétablis ou de la recherche simple par mots-clés. D'autres sites adaptés aux besoins de la classe d'histoire ont déjà été décrits dans les pages de *Traces*. Nous pensons notamment à celui du musée McCord (*http://www.mccord-museum.qc.ca*).

Organiser

Une fois les renseignements colligés et une première analyse complétée, il faut classer et résumer l'information récoltée. Plusieurs outils informatiques permettent de mener ces tâches à bien. L'enseignant peut proposer certains outils imprimés ou des modèles déjà préparés dans un format utilisable dans un traitement de texte. Le traitement de

texte permet de faire des tableaux, d'insérer des boîtes de texte et d'utiliser le mode plan. Ces fonctions permettent de classer facilement les informations que l'élève a trouvées. Le chiffrier électronique, comme Excel, permet d'organiser les données colligées et même d'en faire le traitement, lorsque ces données sont numériques, ainsi que construire des graphiques. Plutôt que de laisser le monopole de ce type de traitement de l'information aux géographes et aux mathématiciens, mieux vaudrait jeter des passerelles entre les matières : voilà une occasion d'envisager enfin les objets d'apprentissage de façon authentiquement interdisciplinaire, dans le respect de l'esprit de l'apprentissage par projet.

Communiquer

La dernière étape, probablement la plus déterminante, est la diffusion du travail. Dans cette étape, les élèves construisent leur rapport de recherche sur le support désiré. Dans certain cas, il s'agira d'un texte travaillé dans Word avec des images et des tableaux, dans d'autres, d'une présentation PowerPoint et, dans le cas des plus expérimentés, d'un site Web incluant toutes les possibilités du multimédia.

Le site thématique *Technologie et Éducation*, dans la section *Expériences vécues*, présente des séquences vidéos de deux missions virtuelles (*http://edutic.uqtr.ca/technologie*)[5]. L'expérience des missions virtuelles montre l'étape de la diffusion du projet des élèves. Il est intéressant de remarquer que les élèves ont utilisé adéquatement le logiciel PowerPoint en y insérant du texte et des images pour illustrer leurs idées.

Quelques précautions d'usage à ne pas oublier

On doit absolument tenir compte de plusieurs éléments avant de commencer tout projet impliquant les TICs. Certains sont reliés à l'idéation de la recherche, d'autres sont plus techniques.

Selon les utilisations, pour éviter que les élèves se dissipent dans des voies plus ludiques qu'éducatives ou qu'ils se perdent dans des impasses superflues, il faut bien encadrer les activités liées aux TICs. Prenons en exemple la recherche d'information. Il faut s'assurer, en tant qu'enseignant, de bien guider les élèves dans les recherches. Une séance préliminaire est souvent nécessaire pour planifier les mots-clés utilisés dans la recherche, sans quoi il est fort probable que certains élèves passeront la majeure partie du temps alloué à compulser des références inappropriées au travail à effectuer.

Il faut aussi s'assurer de la disponibilité des ressources consultées, surtout celles qui datent. Plusieurs sites Web cessent leurs activités, changent d'adresse ou sont déplacés, ce qui rompt leurs hyperliens. Le matériel informatique et le réseau Internet jouent eux aussi, parfois, de mauvais tours et peuvent être défectueux; les technophobes et les cyniques diraient plutôt qu'il leur arrive parfois de ne pas être défectueux. La compatibilité de certains logiciels peut aussi poser des problèmes, certains logiciels utilisés sur l'ordinateur de la maison ne fonctionnant pas dans le laboratoire de l'école. Enfin, quoi que l'on pense de cette pratique par rapport à la question des libertés individuelles, l'accès à certains sites Web peut être cadenassé par le Webmestre de l'école pour des fins de sécurité ou de censure.

Conclusion

Beaucoup de travail reste à faire dans le développement des méthodes d'utilisation des TICs dans le domaine de l'univers social, ainsi que dans le développement de matériels pédagogiques associés à ses diverses thématiques. L'utilisation du projet et de la démarche historique semble une piste prometteuse pour favoriser ce développement. Nous espérons développer bientôt ces deux avenues, d'autant que le matériel disponible provient surtout de France. Il serait intéressant de construire du matériel représentatif des réalités québécoise et canadienne.

Références

Apprentissage et univers social. *http://edutic.uqtr.ca/apprentissage* (consulté le 22 mars)

Droit & Toile : *http://www.unitar.org/isd/dt/ddt2-forum.html* (consulté le 14 mars)

Hubert, M. (1999). *Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.

Historica *http://www.historica.ca* (consulté le 22 mars)

Inter-Jeunes : *http://www.youthlinks.org/index.do* (consulté le 22 mars)

L'actualité en classe : *http://www.actualiteenclasse.com* (consulté le 14 mars)

Leimbruger, M. (2003). *http://www2.unil.ch/hist/cont/docs/downloads/enpratique_outilsinfos.pdf* (consulté le 14 mars)

Limbos, B. (1999). *Essai de classification des Utilisations pédagogiques de l'ordinateur selon cinq situations d'apprentissage*, Fédération de l'enseignement fondamental catholique, Dossier pédagogiques #5 : Médias et Multimédias, 7 pages.

... TICs et citoyenneté ...

MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, version approuvée*, Québec, Ministère de l'Éducation

Meyniac, J.P. (2003). *Internet et enseignement de l'histoire*, Clionautes. *http://www. didactique-histoire.net* (consulté le 14 mars)

Mieux-vivre ensemble : *http://mve.qc.ca/* (consulté le 22 mars)

Notre histoire nationale : *http://www.edumatic.qc.ca/histoire* (consulté le 14 mars)

Perreault F. et Fournier, H. (2004). *L'enseignement stratégique et les TIC*, dans Presseau, Annie (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill

Récit national en univers social : *http://www.recitus.qc.ca* (consulté le 14 mars)

Technologie et éducation : *http://edutic.uqtr.ca/technologie* (consulté le 14 mars)

Territoires et sociétés autochtones : *http://edutic.uqtr.ca/aki* (consulté le 22 mars).

NOTES

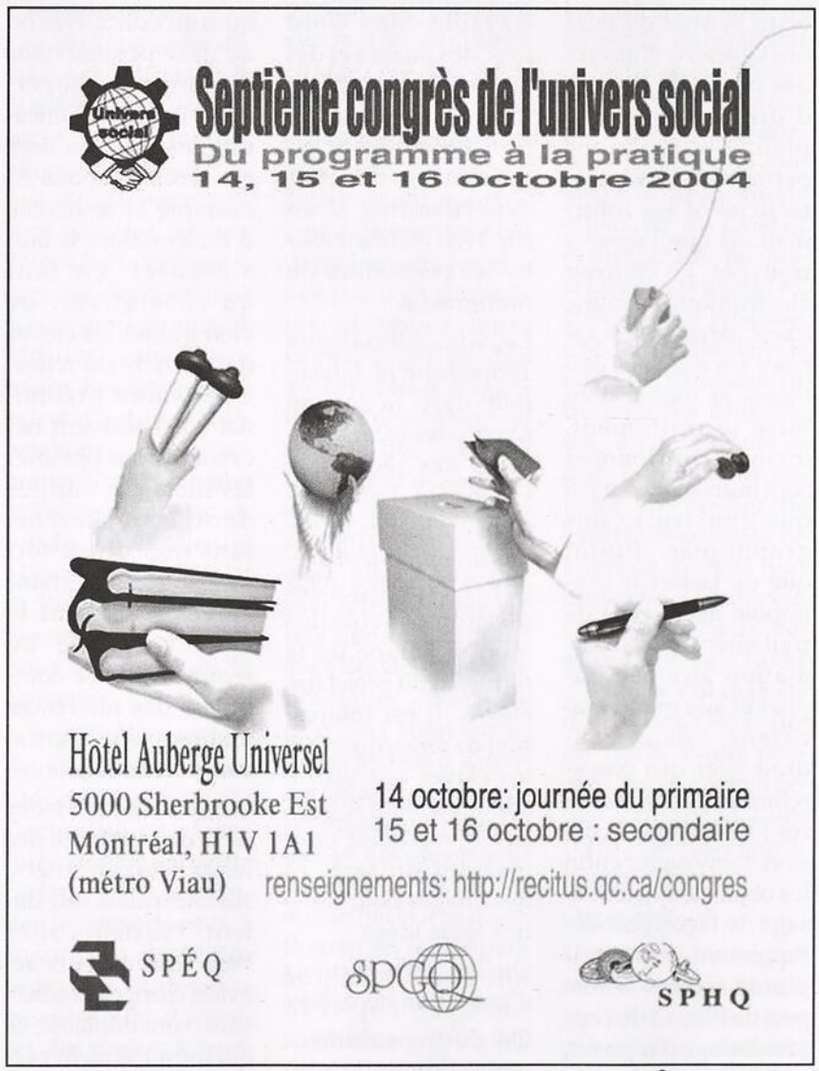
1 Les auteurs sont respectivement professeur de didactique et conseiller pédagogique en technologie à l'université du Québec à Trois-Rivières. Éthier est membre du CRIE-CRIFPE. On peut les joindre par courriel : *marc-andre_ethier@sympatico.ca* et *francois_perreault @uqtr.ca*

2 L'ouvrage de Huber (1999) est fort éclairant quant à la pédagogie du projet et propose autant des applications pratiques que des réflexions de fond sur cette approche.

3 Un site permettant de rechercher des activités pédagogiques en histoire et en géographie est disponible à l'adresse suivante : *http://bd.educnet.education.fr/histgeo/recherche.php*. Le site du Récit national en univers social est, évidemment, incontournable.

4 On peut ainsi, bien sûr, y trouver le site de la Société des professeurs d'histoire du Québec... et *Traces* : http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/

5 Ce site est sous la responsabilité de Jean Loiselle.



LES PERLES DE CLIO

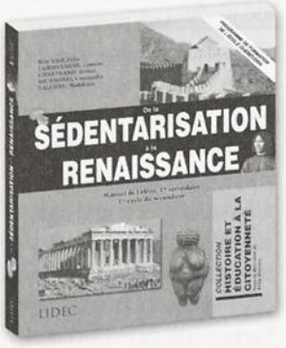
«Le débarquement en Normandie a eu lieu sur des plages en Angleterre.»

De la
SÉDENTARISATION
à la
RENAISSANCE

Collection Histoire et éducation à la citoyenneté
Dirigée par FÉLIX BOUVIER
Programme de formation de l'école québécoise

1re secondaire

1er CYCLE DU SECONDAIRE



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

Manuel
ISBN 2-7608-4669-5
384 pages

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 1er cycle du secondaire.

Rédigé en étroite corrélation avec le programme du ministère de l'Éducation, il est pensé 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 civilisations — couvertes par le programme et contient plusieurs tâches intégratrices où l'élève s'approprie la matière de façon active et impliquée, et où le développement des compétences et des concepts disciplinaires se fait naturellement.

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

LIDEC

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

TÉMOIGNAGE

André Lefebvre

UN GRAND DIDACTICIEN DE L'HISTOIRE

FÉLIX BOUVIER
C.A. — SPHQ

LES MONDES QUÉBÉCOIS DE LA DIDACTIQUE, DE L'HISTOIRE ET DE L'ÉDITION ONT PERDU UN ÊTRE HUMAIN D'UNE GRANDE QUALITÉ LE 9 JUIN 2003. NÉ LE 19 SEPTEMBRE 1926, ANDRÉ LEFEBVRE A ENSEIGNÉ PENDANT PLUS DE QUARANTE ANS. VINGT-SIX DE CES ANNÉES (1968-1994), SE SONT DÉROULÉES PRINCIPALEMENT EN TANT QUE DIDACTICIEN DE L'HISTOIRE À LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.

Il a d'abord enseigné la didactique de l'histoire et l'histoire aux futurs enseignants de l'école normale Jacques-Cartier (1952-1963), puis de l'école normale Marguerite-de-Lajemmerais (1963-1966) et, enfin à l'école normale Ville-Marie (1966-1968). Il a été un maître au sens profond du terme pour de très nombreux élèves. Il avait une approche novatrice de l'enseignement de l'histoire qui rendait le futur praticien plus efficace, parce que mis en contact avec ses propres méthodes et ses apprentissages... Plusieurs étudiants ne comprenaient pas d'emblée son approche. Ce n'est que plus tard, engagé à fond dans l'enseignement, que toute la richesse de la formation reçue apparaissait au grand jour... Au lieu de faire apprendre pratiquement par cœur les objectifs intermédiaires du programme de l'heure comme on le voyait et le voit toujours ailleurs, André Lefebvre nous amenait à être créatifs, c'est-à-dire à utiliser les ressources du milieu disponibles à chacun et favorisant des façons de faire imaginatives, éloignées de la routine et des recettes toutes faites.

Il y aurait tellement à dire sur André Lefebvre. La nomenclature de son *curriculum vitae* et des seules activités pédagogiques, d'écriture et savantes que l'on y trouve prendrait de nombreuses pages, voire un chapitre entier... Il me faut donc me circonscrire. C'est essentiellement sur deux thèmes que je fais porter le présent article. Premièrement, comme me l'a dit Michel Allard de l'UQAM, également historien et un important didacticien des sciences humaines des dernières décennies, c'est dans son livre *Histoire et mythologie*, publié chez Beauchemin en 1964, que l'on retrouve la quintessence et donc l'essence même de la contribution d'André Lefebvre à la didactique de l'histoire. C'est le premier thème. Le second est relié au grand historien du pays québécois, Maurice Séguin[1]. André Lefebvre disait de lui qu'il était son maître et il s'est attardé sur la pensée de celui qui l'a dirigé au doctorat[2].

Au début des années 1960, André Lefebvre analyse en profondeur le programme en vigueur pour ce qui touche l'enseignement de l'histoire au cours primaire québécois. Comme on le verra, son approche est tout à fait novatrice par rapport à ce qui s'est toujours fait, si tant est qu'il y ait eu des analyses didactiques en histoire si poussées avant lui au Québec. Pour ce didacticien, la façon de faire traditionnelle de l'enseignement de l'histoire aux enfants fait fausse route. Un enfant ne peut concevoir des hommes en dehors de ceux qu'il connaît concrètement. Il est inhabile à l'exercice d'abstraction qui consiste à faire un retour dans le temps et à relativiser l'éloignement des époques et des faits historiques.

> Le recul dans le passé qu'exige l'enseignement de l'histoire représente, pour l'enfant, une véritable plongée dans le vide, le vide d'un autre monde, d'un monde imaginaire, irréel. Et le petit Canadien français à qui on demande de se reporter quatre cents ans en arrière n'est pas mieux partagé que le petit Européen ou le petit Asiatique qui doit opérer un recul dans le temps de quelques millénaires[3].

Amener l'enfant dans le passé, c'est l'entraîner dans le domaine des fables ou des contes. Ce faisant, l'histoire enseignée force l'enfant à passer d'un monde imaginaire et idéalisé au monde réel, beaucoup plus concret, prosaïque et imparfait. Il s'ensuit une mutation qualifiée de catastrophique pour l'enfant, ce qui mène à une dévalorisation du présent. «Du simple fait que l'autrefois est un autre monde, un conte de fées, l'aujourd'hui par

contraste, paraît bien terne et bien plat. Or, un enseignement qui conduit au mépris, même relatif, du présent est condamnable»[4]. L'être humain a en effet légitimement besoin d'une juste valorisation du présent, «seul moment de l'histoire qui lui est échu pour se réaliser et pour contribuer dans sa mesure à faire l'histoire»[5]. L'enseignement de l'histoire ainsi analysé amène, pour l'enfant, à la fois une trahison du passé et du présent, puisqu'il ne rend justice ni à l'un ni à l'autre. Cette grande observation d'André Lefebvre lui fait affirmer que l'ordre chronologique utilisé dans l'enseignement de l'histoire, donnée propre d'accès aux esprits adultes capables d'analyse, d'abstraction et de synthèse, doit être remplacé par l'ordre d'invention, plus concret.

Avant de présenter la façon de faire qu'il propose et qui fait de lui un précurseur de l'enseignement actuel, André Lefebvre s'interroge. «Mais pourquoi l'école présente-t-elle une mythologie à la place de l'histoire? C'est qu'une mythologie est un meilleur instrument que l'histoire pour transmettre aux jeunes générations la vision du monde que la société s'efforce de leur imposer grâce à l'école»[6]. De telle sorte que l'étude du contenu mythique en question est propice à saisir le psychisme de l'enseignement et de la société. Tel que vu, il ne l'est cependant pas pour éduquer correctement l'enfant dans ce sens, d'où le profond problème constaté.

Il faut par conséquent tenir compte du fait que l'enfant est un être concret qui a besoin et qui «veut savoir comment sont faites les choses et ce qu'elles contiennent; il veut éprouver leur résistance»[7]. Ceci dit, il est sûr par ailleurs que la mythologie diffusée par l'école, qui tient lieu d'histoire, «s'ajuste fort bien à la mentalité primitive de l'enfant, mentalité que le milieu ambiant s'emploie avec zèle à fixer. Mais l'éducation a-t-elle pour but de maintenir l'enfant dans son infantilisme?»[8] La question ainsi posée amène l'auteur à proposer que l'enseignement de l'histoire dépasse le stade mythique pour favoriser une meilleure connaissance de lui-même pour l'enfant, de même que du monde qui l'entoure. Nous voici fort près de la substance de la réforme de l'enseignement en cours quatre décennies plus tard. La recette didactique qu'il propose en témoigne :

> La première tâche qui s'impose à l'école consiste à amener l'enfant à prendre conscience de son expérience, à en ordonner les éléments, à rectifier les observations erronées par le recours à l'observation dirigée. Par là, elle le mettra à même de se faire une idée aussi juste que possible de l'homme, des rapports existants entre l'individu et la société, des facteurs de la vie sociale, des relations qu'entretiennent entre elles les diverses sociétés. Ainsi, à partir de son expérience à lui, expérience constamment enrichie et contrôlée par l'observation, l'enfant s'appliquera à pénétrer la complexité de l'homme et de la société[9].

André Lefebvre part du principe que, très tôt, les questions que se posent les enfants sur le monde qui les entoure prennent une tournure historique et ils peuvent constater dans leur présent une foule d'éléments dont l'explication plus ou moins complète réfère nécessairement à l'histoire, la nature humaine demeurant fondamentalement la même à travers les âges. «Il y a tout lieu de penser que, de cette manière, l'enfant en viendrait, pour ainsi dire naturellement, à faire de l'histoire, à concevoir que le monde n'a pas toujours été comme il est, à concevoir le passé en somme, — un passé appelé par le présent et explicatif du présent»[10]. Pour lui, il est clair qu'une histoire de l'homme en général est au départ plus pertinente pour les jeunes enfants qu'une histoire nationale proprement dite pour les amener à comprendre à la fois l'évolution et la constance de l'aventure humaine. Cela étant dit, il est évident que l'école publique doit aussi enseigner des rudiments d'histoire nationale, ne serait-ce que pour faire comprendre qu'elle s'insère à l'intérieur d'un tout universel beaucoup plus large. L'important est que l'enfant apprenne à considérer le monde où il vit comme un legs des générations antérieures qui l'ont préparé par des efforts inégaux, souvent modestes et parsemés de moults erreurs. De cette façon, l'expérimentation mise en place permettra à l'enfant de s'insérer et de prendre sa place, historique si l'on peut dire, de façon naturelle dans la société environnante et de sentir qu'il est pour lui légitime «d'apporter sa contribution propre, si humble soit-elle, à l'édification d'un monde meilleur»[11].

La méthode novatrice ainsi présentée préparerait par la suite un enseignement plus formel au secondaire. Cependant, pour que le type d'enseignement proposé au niveau élémentaire ait une juste efficience, le programme encadrant ne doit pas être

... didacticien ...

trop prescriptif et ne décrire qu'une orientation générale. En d'autres mots, il faut que l'enseignante ou l'enseignant dispose de toute la marge de manœuvre nécessaire pour bien s'adapter au groupe d'élèves toujours particulier qui est le sien. Cette approche sur une pédagogie ouverte et créative est bien à l'image de l'esprit créatif et ouvert qu'était André Lefebvre.

Les didacticiens, êtres d'intelligence, de chair et d'émotions, sont d'abord comme les enfants du primaire que nous venons d'entrevoir et comme les humains en général : ils ont besoin d'exemples concrets. Le grand modèle d'André Lefebvre fut Maurice Séguin, qui exerça aussi une très grande influence sur celui qui écrit ces lignes. Maurice Séguin est fort probablement l'historien le plus brillant et le plus pertinent, bien qu'économe de ses écrits, que notre peuple ait connu. André Lefebvre savait cela, bien sûr, mais il voyait aussi chez Séguin une référence didactique majeure. «J'ai toujours professé qu'avec Séguin, on est à la bonne école, qu'avec lui, on peut apprendre son métier d'enseignant d'histoire, parce qu'il y a, dans son enseignement et dans ses écrits, toute une pédagogie de l'histoire, toute une pédagogie, osai-je dire»[12].

Le témoignage qui suit résume l'influence de Maurice Séguin. Il est tiré d'un texte destiné à paraître dans le cadre d'un hommage au sociologue français Pierre Ansart. Sauf erreur, ce texte est demeuré inédit[13]. D'emblée, André Lefebvre situe le contexte de rédaction. «Disons que cette introduction se veut un simple témoignage d'admiration et de reconnaissance envers le Professeur Séguin pour son enseignement, pour les *Normes*, qui sont au centre de sa pensée»[14].

Le texte va évidemment plus loin, entre autres en approfondissant quelque peu ces fameuses *Normes* de Maurice Séguin[15], texte d'une densité et d'une richesse rare dans l'historiographie canadienne, canadienne-française, devenue québécoise. Entre autres, il y a dans ces *Normes* une analyse d'une profondeur unique du fait national québécois par des considérations plus spécifiques nommées *Sociologie du national*. André Lefebvre fait un rappel qui évoque la pensée de Séguin sur un pan important de la réalité québécoise depuis 1960:

> Les *Normes*, comme les autres œuvres du Professeur Séguin, comme tout son enseignement, (...) peuvent éclairer les choix que les Québécois ont à faire, mais c'est évidemment aux Québécois de choisir : « On ne peut faire la preuve scientifique, écrit le Professeur Séguin, qu'il vaut mieux concrètement, pour telle nation, être indépendante ou annexée. Il n'y a pas de comparaison possible de ces deux situations pour une même nation au même moment, dans les mêmes circonstances. On ne peut affirmer d'après une règle générale que mieux vaut l'indépendance que l'annexion ou l'assimilation» (Les *Normes*)[16].

Le didacticien qu'est André Lefebvre témoigne tirer un grand profit pédagogique de Maurice Séguin et de ses *Normes*. Il lie d'ailleurs cela à ses conceptions didactiques fondamentales.

> Didacticien de l'histoire, engagé dans la formation des enseignants d'histoire, l'enseignement du Professeur Séguin, et les *Normes* au cœur de celui-ci, je peux surtout l'apprécier sous l'angle pédagogique. Avec le Professeur Séguin, (...) on peut apprendre son métier d'historien et son métier d'enseignant d'histoire. Dans l'enseignement et les écrits du Professeur Séguin, il y a non seulement l'histoire des deux Canada mais aussi toute une pédagogie de l'histoire. (...) Celui-là seul, n'est-ce-pas ? Qui maîtrise la démarche de l'historien peut initier des élèves au métier d'historien ? Il suffit ensuite qu'il puisse en toute liberté laisser à ses élèves d'effectuer leur propre démarche, ayant seulement à les encourager, à les aider dans leur démarche. Toute la pédagogie de l'histoire, il me semble, consiste à mettre l'élève à même, autant que possible, d'entreprendre sa démarche historique, de l'effectuer du mieux qu'il peut, d'en tirer autant que possible tous les fruits. Il n'est pas de pédagogie authentique de l'histoire qui ne soit apprentissage de la démarche historique[17].

Les *Normes* de Maurice Séguin énoncent d'ailleurs de façon brillante et élaborée que l'historien part nécessairement d'une foule de préconceptions dans son appréciation du passé. Ces schèmes de pensée sont hérités de son milieu d'origine, de sa formation, de son environnement et influent ensuite profondément sur son appréciation de l'histoire. C'est bien là effectivement le fondement de ce que nous nommons aujourd'hui la méthode historique, partir du monde connu pour évoluer par étapes vers une reconstitution du passé à démarche scientifique. André Lefebvre a saisi

cela avec beaucoup de justesse. «Il faut écarter l'idée simpliste qu'il existerait une méthode scientifique qui permettrait d'arriver ipso facto à la vérité pédagogique. Dès que l'enseignement est quelque chose d'un peu important, c'est à des normes, bien plus qu'à la simple méthode, que l'acte pédagogique doit sa valeur»[18]. Évidemment, l'enseignement suppose d'évaluer, de modifier au besoin et d'ajuster les dites normes de façon constante, au gré de l'évolution des élèves, de l'évolution sociologique, historique.

Comme on le voit, la pensée nouvelle qui est celle d'André Lefebvre au début des années 1960 et qui est développée dans son *Histoire et mythologie* prend sa source dans les *Normes* de Maurice Séguin. En fait cependant, c'est plus subtil. André Lefebvre suivait l'enseignement de Maurice Séguin vers 1950, alors que les *Normes* telles qu'explicitées ne seront disponibles sous forme d'une introduction au cours sur les deux nationalismes au Canada de Séguin qu'à la fin des années 1950 et au début des années 1960. Sans doute Séguin les diffusait-il déjà sous forme implicite et incomplète dans son enseignement au moment où André Lefebvre suivait ses cours et que l'origine de son raisonnement en est tributaire. Mais il y a aussi tout le côté affectif que peut transmettre un maître lorsqu'un élève s'identifie à lui et cherche à se reconnaître en lui qui peut aussi servir d'élément explicatif au phénomène. En effet, on peut épiloguer longtemps sur la démarche scientifique la plus susceptible d'accompagner les élèves à la reconstitution historique plausible qui en fasse, ultimement, un meilleur citoyen. Et on se doit de le faire au mieux, c'est-à-dire de la façon didactique la plus pertinente d'approcher l'histoire et son enseignement. Il ne faut jamais oublier cependant que l'enseignement réussi, peu importe l'âge des élèves — mais c'est d'autant plus observable lorsqu'ils sont jeunes — passe nécessairement par une relation d'accompagnement de l'enseignante ou l'enseignant envers l'élève.

Par conséquent, lorsque André Lefebvre avoue publiquement qu'il aime l'homme qu'est Séguin et qu'il s'agit là d'un «cri du cœur, sans second dans ma vie d'écolier»[19], il faut voir là la véritable source de l'influence de Séguin. Tout cela prouve qu'une relation d'enseignement réussie entre le maître et l'élève peut produire et produit parfois effectivement les résultats les plus probants le moment venu. Auteur prolifique, André Lefebvre aura beaucoup apporté à la science de la didactique de l'histoire au Québec. Moi qui ai eu la grande chance d'être son étudiant, le bénéficiaire de son rôle d'éditeur et son ami, je suis très fier d'en témoigner.

NOTES

1 Voir Comeau, Robert (dir.). *Maurice Séguin, historien du pays québécois*, éditions VLB, Montréal, 1987, 303 p. Aussi, voir trois ouvrages sur lesquels André Lefebvre a travaillé en tant qu'éditeur et comme directeur de la collection *Bibliothèque d'histoire* du Groupe Guérin : Séguin Maurice. *Une histoire du Québec, vision d'un prophète*, éditions Guérin, Montréal, 1995, 215 p.; Séguin, Maurice. *Histoire des deux nationalismes au Canada*, éditions Guérin, Montréal, 1997, 452 p.; Séguin, Maurice. *Les normes de Maurice Séguin, le théoricien du néo-nationalisme* (ouvrage préparé par Pierre Tousignant et Madeleine Dionne-Tousignant), éditions Guérin, Montréal, 1999, 273 p.

2 Lefebvre, André. *La MONTRÉAL GAZETTE et le nationalisme canadien (1835-1842)*, éditions Guérin, Montréal, 1970, 207 p.

3 Lefebvre, André. *Histoire et mythologie*, éditions Beauchemin, Montréal, 1964, p. 22-23.

4 *Ibid.*, p. 29.

5 *Ibid.*, p. 30.

6 *Ibid.*, p. 55-56.

7 *Ibid.*, p. 60.

8 *Ibid.*, p. 61.

9 *Ibid.*, p. 67-68.

10 *Ibid.*, p. 69.

11 *Ibid.*, p. 72.

12 Lefebvre, André. *Ma carrière*, 1994, p. 19, Fonds André Lefebvre (P. 23), service des archives de l'Université de Montréal.

13 Je tire ce texte d'un recueil signé André Lefebvre et intitulé *À propos de révolution pédagogique.* Le texte lui-même a pour titre «Hommage au professeur Maurice Séguin de l'Université de Montréal», 16 pages, Fonds André Lefebvre *op. cit.*

14 *Ibid.*, p. 2.

15 Au sujet des *Normes* voir Comeau, R. *op. cit.* p. 80-220 et *Les normes de Maurice Séguin, op. cit.*

16 *À propos de révolution pédagogique, op. cit.*, p. 3.

17 *Ibid.*, p. 5-6.

18 *Ibid.*, p. 6.

19 *Ibid.*, p. 16.

UN ÉGAREMENT PASSAGER DE LA PENSÉE

ANDRÉ CHARETTE
BACHELIER EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU SECONDAIRE

CE N'ÉTAIT PAS DE LA STUPIDITÉ MAIS UNE CURIEUSE ET AUTHENTIQUE INAPTITUDE À PENSER. IL SAVAIT QUE CE QU'IL AVAIT ALORS CONSIDÉRÉ COMME UN DEVOIR ÉTAIT À PRÉSENT UN CRIME, ET IL ACCEPTAIT CE NOUVEAU LANGAGE, SANS PLUS»[1]. HANNAH ARENDT TIENT CES PROPOS EN COMMENTANT LE PROCÈS EICHMAN AU LENDEMAIN DU SECOND CONFLIT MONDIAL. RÉCEMMENT, IL M'A ÉTÉ PERMIS DE DÉCOUVRIR UN LIVRE FASCINANT QUI TRAITE DE L'HISTOIRE DU RACISME DEPUIS SES ORIGINES LES PLUS LOINTAINES JUSQU'À LA FIN DES ANNÉES 1990. IL FAUT ADMETTRE QUE CHRISTIAN DELACAMPAGNE MAÎTRISE TRÈS BIEN SON SUJET.

Le discours de l'auteur en question est divisé en quinze chapitres. Delacampagne sait comment raconter une histoire. Son ouvrage est bien documenté. On y retrouve des propos à la fois cohérents, nuancés, combien subtils. Il s'agit d'un document dit général s'adressant surtout à des étudiants fréquentant la fin du secondaire ou le collégial. Je le recommande aux professeurs d'histoire des mêmes secteurs.

Cet ouvrage traite d'abord de la période de l'Antiquité. Nous pouvons constater que différents peuples (surtout les Juifs) furent déjà victimes de racisme, de discrimination quelconque. En cette affaire, Delacampagne fait état de Manéthon, un prêtre égyptien qui a fait emprisonner des Juifs dans une mine de sel pour y organiser un camp de travail obligatoire. Plus tard dans l'histoire, le conseil de Latran de 1215 impose aux Juifs le port d'un signe distinctif (morceau de tissu en forme de roue). Une croyance populaire avance alors que le Juif descend tout simplement du démon. Hitler n'aurait donc rien inventé en matière de discrimination, d'humiliation publique. Tandis que Christophe Colomb débarque en Amérique, en 1492, et que l'Europe renaît, l'Espagne n'hésite pas à chasser les Arabes et les Juifs de son royaume. Fait surprenant à noter, cette *Histoire du racisme* consacre un chapitre entier aux Amérindiens. Il demeure impératif de ne pas oublier ce peuple, lui aussi humilié, persécuté massivement. Dans un autre chapitre, Delacampagne aborde la question de la traite des Noirs. Le lecteur est alors en mesure de connaître l'origine du mot mulâtre. Ce terme, très méprisant à l'époque, constituait une forme d'insulte gratuite : une personne dite métissée était, en effet, bêtement comparée à une mule, car une «pureté» de la race s'était perdue quelque part. Selon l'auteur, l'esclavage aurait engendré la mort d'environ un million d'individus entre 1440 et 1870, durant la simple traversée de l'Atlantique.

Christian Delacampagne jette un voile sur le siècle des Lumières au cours duquel les choses progresseront malheureusement bien peu en matière de respect des droits de la personne. On y apprend que quelques intellectuels aux idées dites progressistes sombraient pourtant dans la pure démagogie, malgré une tendance à promouvoir le respect, l'évolution de l'esprit (faculté de juger ou sens critique). A cet effet, Kant, Linné et Voltaire demeurent des candidats ciblés par l'auteur. «Naturaliste suédois, Carl Von Linné distingue quatre races humaines — Européens, Américains, Asiatiques et Africians — dont les capacités morales et intellectuelles sont supposées aller en décroissant»[2]. Défaite de la pensée, fin des illusions? Triste constat à propos de trois intellectuels qui ont écrit de grandes choses; le savoir préfère parfois rester dans la rue, hésite, tarde à entrer dans les maisons!

Les autres éléments du discours de Delacampagne continuent de surprendre le lecteur à l'occasion. Cet auteur sait faire court. Il peut dire un tas de choses, mais avec très peu d'encre. Chrisitan Delacampagne ne s'écoute pas parler. Il faut l'écouter nous raconter l'histoire du génocide arménien survenu en 1914. Ce conflit a fait un million de morts. Même aujourd'hui, les autorités turques refusent d'admettre la réalité, les excuses tardent encore à venir face à ce peuple (un autre) qui fut victime de persécutions (biens confisqués, déportation dans le désert, arrestations et exécutions). Delacampagne, dans son ouvrage, dénonce le long silence des Alliés à

l'aube de la Première Guerre mondiale. Un peu comme au Rwanda d'ailleurs... Ce conflit sanglant fait état d'une haine à la fois raciste et religieuse ressentie par les Turcs envers les Arméniens.

Le périple de Christian Delacampagne nous emmène ailleurs pour faire la connaissance d'un certain Adolf Hitler. Un chapitre et demi traite du régime discriminatoire, raciste mis en oeuvre par le Parti nazi. Avide de pouvoir, le futur Führer organise un coup d'État à Munich en novembre 1923. Hitler y connaît un échec, mais va élaborer sa conception du racisme en écrivant *Mein Kampf*. Entre-temps, le dictateur en pleine gestation, cette brebis devenue loup, va s'inspirer d'Erwin Von Richter. Il s'agit d'un conseiller issu des premières années du mouvement national-socialiste. Von Richter aimerait bien qu'Adolf Hitler applique éventuellement une sorte de solution finale face aux Juifs. Avant d'être exécuté par les autorités allemandes, en 1923, von Richter a largement contribué à jeter les bases de la solution finale, à exterminer massivement quelques peuples (n'oublions pas les Tsiganes, par exemple). Paranoïaque à ses heures, Hitler croyait que la Révolution russe était ni plus ni moins qu'un vaste complot juif visant à détruire les valeurs propres à l'Occident. Christian Delacampagne fournit certains détails intéressants à propos de la politique d'extermination de masse chère aux nazis. «Madagascar (colonie francaise dont la convention d'armistice de mai 1940 prévoit la cession à l'Allemagne) figure un instant, parmi les territoires envisagés pour cette déportation. Peu réaliste, le projet est rapidement écarté par Hitler, qui a sans doute déjà une autre idée en tête»[3]... Einrich Himmler, quant à lui, préconise l'arme chimique comme cruel moyen de destruction. Ainsi, selon sa volonté, 70 000 personnes seront volontairement intoxiquées au monoxyde de carbone jusqu'à ce que mort s'ensuive. Quelques années plus tard, ce produit toxique sera remplacé par le non moins redoutable zyklon B. Après 1945, environ 15 millions de Tsiganes se retrouvent souvent sans familles, ni État ou institutions répondant à leurs besoins. Les Juifs auront au moins un pays à eux!

Le dernier chapitre de l'ouvrage traite du racisme et de l'antisémitisme dans le monde depuis 1945. Delacampagne étudie alors trois conflits majeurs sur le plan international (régime sanguinaire de Pol Pot, tragédie ethnique en Yougoslavie et drame politico-ethnique au Rwanda). «En 1993. l'État rwandais s'emploie à acheter (sous couvert d'équipement agricole, et grâce à un crédit de la Banque mondiale) 600 000 machettes»[4]. L'auteur nous présente également quelques personnages qui véhiculent un discours raciste, très méprisant face à certains peuples. Le combat contre l'ignorance, la bêtise passagère de la pensée humaine demeure une lutte constante à mener avec autant de rigueur que de sincérité. Agissons en fonction du bien-être général de l'être humain. Christian Delacampagne estime que le politicien doit demeurer particulièrement vigilant en cette affaire. Encore plus que le citoyen, un simple homme de la rue. Considérons que le politicien détient les leviers du pouvoir. Il lui incombe donc d'en faire bon usage afin de préserver la démocratie le plus sainement possible. «On ne naît pas raciste, on le devient: parfois par ignorance, souvent par mauvaise foi»[5].

NOTES

1 Arendt, Hannah (1996). *Considérations morales*, Paris, Rivages Poche, p. 26.

2 Delacampagne, Christian (2001). *Une histoire du racisme*, Paris, France-Culture, p.149.

3 *op. cit.*, p. 204.

4 *op. cit.*, p. 273.

5 *op. cit.*, p. p. 279.

ANNIVERSAIRES 1854

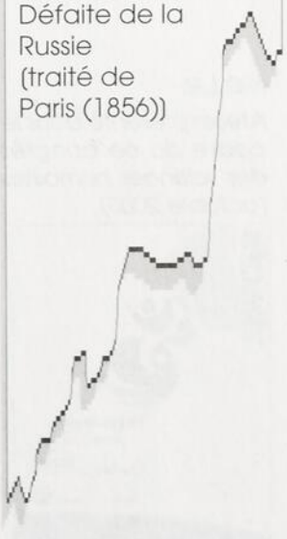
QUÉBEC / CANADA

- Traité de réciprocité
- Abolition de la tenure seigneuriale

MONDE

- Début de la guerre de Crimée, conflit qui, de 1854 à 1856, opposa la France, la Grande-Bretagne, l'Empire ottoman et le Piémont à la Russie. Dès 1850, les visées de la Russie sur l'Empire ottoman inquiètent la Grande- Bretagne qui décide d'intervenir.

Batailles :
Alma (1854),
Sébastopol (1855)
Défaite de la Russie
(traité de Paris (1856))



LES VILLES MUSULMANES

GENEVIÈVE DUMAS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

N.D.L.R. : Ce texte constitue la matière d'un cours qui se donne actuellement dans le cadre du programme du département d'histoire et de sciences politiques de l'université de Sherbrooke en perfectionnement de l'enseignement

IL Y A BEAUCOUP D'ÉTUDES SUR LE CONCEPT DE LA VILLE MUSULMANE, BEAUCOUP DE THÉORIES SUR L'UNITÉ DU MODÈLE URBAIN MUSULMAN. IL NE FAUT PAS L'EXAGÉRER : EN RÉALITÉ, ON RETROUVE UNE GRANDE DIVERSITÉ DE MODÈLES. CE QU'IL FAUT RETENIR, C'EST L'IMPORTANCE DE LA VILLE DANS LA CIVILISATION MUSULMANE. LA VILLE A EU PLUS D'IMPORTANCE DANS LE MONDE MUSULMAN QUE DANS TOUT AUTRE CIVILISATION, MÊME CHEZ LES GRECS.

N.D.L.R.

Atelier présenté dans le cadre du 6e congrès des sciences humaines (octobre 2003)



On a qualifié l'Islam de religion urbaine pour plusieurs raisons :

1. L'Idéal de l'Islam naissant est essentiellement urbain.

- Il a besoin de la ville pour réaliser ses idéaux sociaux et religieux.
- La base de la cohésion de l'Islam, c'est la prière en commun, le vendredi, à la Mosquée.
- Cela exige une mosquée fixe et stable où se réunit une communauté importante.
- La prière du vendredi doit se faire avec le plus grand nombre de musulmans possible.
- C'était d'ailleurs un des buts avoués de Mahomet que de fixer le nomadisme dans les villes et d'assurer par là une paix sociale relative : on ne peut pas se battre sur les lieux religieux ou sur les lieux du commerce.

2. L'Islam s'est répandu de façon tentaculaire, en toile d'araignée, par les routes et les fleuves, plus par le commerce et les marchands que par les invasions.

- Les conquêtes musulmanes ont favorisé un extraordinaire essor urbain lié à l'unification du domaine commercial.
- Déjà, à la fin du règne de Ommayades, l'Islam se présente comme une chaîne serrée de villes qui favorise la continuité des contacts. Voilà en gros ce qui a permis de dire que l'Islam est une religion urbaine. Il faut voir aussi qu'il est notoire que les nomades aient un penchant naturel pour la ville, puisqu'ils ont tendance à mépriser les paysans et le monde rural. Les nomades s'intègrent mieux à la ville qu'à la campagne. L'essor urbain se présente donc aussi comme un pacte nomade-citadin qui était déjà présent dans le pacte social de Médine ; pacte qui a eu un remarquable succès, puisqu'il a consolidé la religion islamique et lui a servi de base.

QU'EST CE DONC QUE CET ESSOR URBAIN MUSULMAN ?

Dans la première phase d'expansion de l'Islam, les Arabes ont occupé des villes antiques de Syrie comme Damas et Alep. Et, dès les premiers temps, ils ont senti le besoin de fonder des camps militaires à proximité des villes. De ces camps vont naître des villes. Mais les princes arabes ont aussi senti le besoin de s'établir dans des endroits stratégiques où il n'y avait, dans certains cas, que des bourgades. Ces bourgs sont aussi devenus des villes importantes. Il y a donc deux types de villes musulmanes : les villes héritées et les villes créées. Ce qui est sûr, c'est que partout où passe l'Islam, la ville se développe entre deux grandes villes, les villages deviennent des petites villes, les impératifs du renouveau du commerce aidant. L'unification du domaine économique a aussi favorisé une plus grande mobilité des biens et des personnes, et la faiblesse du système rural fait qu'on doit migrer dans les villes.

1. Les villes héritées

Ce sont les villes anciennes qui vont connaître un renouveau sous l'Islam par le biais de ce qu'on appelle la «sémitisation». Il s'agit du phénomène qui fait que les villes mésopotamiennes ont accumulé sur leur sol des dizaines de civilisations. À partir des invasions musulmanes, elles acquièrent encore un nouveau visage et celui-ci intègre tous les autres précédents. Ces villes sémitiques sont très cosmopolites et leur population véhicule une culture syncrétique des nombreuses influences qu'elles ont subies.

Alexandrie, Damas et Alep sont les premiè-

res à devenir musulmanes. Ce sont des villes hellénistiques construites sur le cardo antique. Après la conquête, on aura de la difficulté à repérer ce cardo. Le seul indice possible est que l'on érige généralement la Grande Mosquée à l'emplacement de l'ancien forum romain. Ces villes sont des foyers de sémitisation, elles cumulent le bagage de plusieurs générations de civilisations.

Au règne des Ommayades, Damas devient la capitale, donc la ville la plus importante de l'empire. Mais d'autres villes vont aussi être retapées et rénovées. Jérusalem, la première, mais aussi des villes portuaires comme Tyr, Acre, Byblos; on y pratique de nouvelles jetées qui accommodent plus de bateaux. C'est dans ces villes antiques islamisées que se passe le brassage des cultures dont va émerger une culture syncrétique absolument musulmane.

2. Les villes créées

Les villes créées sont de loin les plus intéressantes. Il y en a de deux sortes, et on les retrouve partout à travers le monde musulman :

a. Des villes créées à partir de camps militaires

Les camps qui sont fondés remplissent des besoins particuliers : ceux de maintenir le joug musulman lors des conquêtes et, par la suite, de mettre en place des administrations temporaires et parfois permanentes. Ces facteurs vont attirer le commerce et permettre une rapide urbanisation. Comme ce sont d'abord des camps militaires, les soldats y sont stationnés et sont répartis selon leur clan. On y ajoute un endroit de prière, une petite mosquée. Puis, on érige généralement une résidence pour l'émir. Ces camps présentent donc trois aspects fondamentaux : ce sont des centres militaires, des centres religieux et des centres politiques. Ces camps attirent du monde, des marchands, des artisans. Bientôt, s'y greffe un souk pour alimenter et ravitailler les troupes. Mais, de plus en plus, les produits de luxe apparaissent pour les hauts gradés, l'entourage de l'émir, etc. Ces petits camps deviennent vite des grandes villes. Basra et Kufa sont de bons exemples de ce phénomène, ce sont des camps militaires fondés en Irak dès les premières conquêtes. Deux cents ans après, au 9e siècle, Basra compte 200 000 habitants, et Kufa, 100 000. Le meilleur exemple est Fustat-Le Caire; il sera examiné plus loin.

b. Des villes créées à partir de bourgades ou de villages

D'autres villes créées sont fondées sur des villages, par une volonté directe des souverains. Elles deviennent d'abord des centres politiques importants, puisque les Califes, les émirs ou les vizirs y résident. Le souverain ou le gouverneur traîne avec lui une cour et une garde militaire. Pour l'aider à gouverner, il a besoin des experts en loi musulmane et en droit, des ulémas, des fuquahas. Et, dans une ville califale ou émirale, on se doit de trouver une mosquée grandiose qui reflète la grandeur et la mansuétude du détenteur de pouvoir de la ville. Devant un tel amas de gratin social, artisans spécialisés et marchands accourent à toutes jambes, on se bouscule au portillon pour venir s'établir dans ces villes.

Ces villes sont des villes champignons; elles deviennent immenses en très peu de temps. Surtout par le phénomène de bourgeonnement. La ville s'étend rapidement au-delà des murs. On doit ajouter des quartiers, autour de la ville, pour absorber le flux de migration. Bagdad est devenue la plus grande ville du monde en quelques décennies. De 762 à 800, elle passe d'une centaine d'habitants — c'était un village — à 2 000 000 d'habitants pour certains démographes. Cordoue était un village au temps des Wisigoths — la capitale était Tolède; au 10e siècle, elle compte un demi-million d'habitants. Ce n'est donc pas peu dire que l'Islam est synonyme de l'un des plus vigoureux essors urbains de l'histoire.

Quelques caractéristiques des villes musulmanes

Elles sont toutes différentes, mais fondées,

... villes ...

créées, héritées, portuaires ou anciennes, elles ont toutes certains éléments qui les rendent distinctement musulmanes.

1. La Grande Mosquée, généralement au centre de la ville

- Au morcellement de l'empire, les princes se font compétition. (Voir documents)
- La plus grande superficie : la mosquée de Samara
- La plus spectaculaire : la mosquée verte (Al-Khadra) de Damas
- La plus haute : Al-Ahzar au Caire
- La plus grosse : la Mosquée de Cordoue, 300 000 croyants

2. Le palais califal ou émiral où réside le prince, le gouverneur

Au début, on le retrouve au centre de la ville avec les bureaux. Puis, après le règne des Abbassides, les grands s'isolent à quelques kilomètres de la ville dans des banlieues princières.

Exemples :

- Madina Al-Zahra, à Cordoue. Au début, à 5 kilomètres, mais la ville la rejoint en dix ans.
- Dar Al-Khilafa, à Bagdad, le plus prestigieux quartier résidentiel. On dit que l'or y tombe des arbres. Mais la ville rejoint toujours les palais.

3. Les bureaux et centres administratifs

Les bureaux vont toujours demeurer au centre de la ville. Ce sont des complexes à la fois administratif et militaire. Y grouille l'innombrable quantité de kuttabs, fonctionnaires et grands consommateurs. Ce sont eux qui sont visés par le marché des produits de luxe. On verra, dans les textes soumis, leur rôle dans la transmission des sciences.

4. Les Bâtiments religieux et éducatifs

Ce sont les écoles, les centres d'enseignement, les bibliothèques, les résidences des ulémas, foyers culturels et intellectuels. Ils demeurent toujours près de la mosquée.

5. L'hôpital, le bimaristan

Toujours au centre de la ville pour que tout le monde s'y rende. C'est aussi une arène où les princes rivalisent, puisque l'hôpital représente la mansuétude, la générosité du calife ou de l'émir. Il contribue à sa grandeur et à sa renommée.

Tout ça gît sur des terres de waqf qui sont des terres publiques récupérées des conquêtes et dont les redevances servent à financer les soins et à nourrir les malades.

6. Le Souk ou grand marché

Généralement il se situe en dehors des murs près des qaysaria et des funduk : énormes entrepôts et complexes hôteliers pour les marchands. La ville musulmane n'est pas organisée : à part le cadi (ou juge) et les muthasibs (inspecteurs municipaux), il n'y a pas de structures administratives urbaines ou municipales. Les lois municipales sont un mélange de coutumes locales et de la Sharia qui règlent les rapports entre musulmans basés sur la confiance. Tout le monde sait comment réagir face à l'autre, selon des ententes tacites mais reconnues. Pour un Occidental, c'est un immense capharnaüm. Les routes sont étroites et aucun char n'y passe. On les laisse à l'extérieur de la ville et tout se fait à pied. On y retrouve une multitude de dédales, de venelles, qui semblent ne mener nulle part et qui aboutissent dans des culs-de-sac.

Les maisons :

En Iraq, en Iran et en Syrie, elles sont bâties en terre crue. En Égypte, en Espagne et au Maghreb, elles sont bâties en terre cuite. Il n'y a aucun apparat extérieur, tout l'effort est mis sur l'intérieur. Un haut mur entoure la maison pour que l'on ne puisse pas voir à l'intérieur. Le plan ressemble à un carré qui entoure une cour intérieure d'où les autres pièces sont accessibles; au fond, les quartiers féminins, protégés de la vue et de la vie publique. La vie familiale est sacrée et privée, et les maisons sont construites dans cette optique. De l'extérieur, on a l'impression qu'il n'y a aucun plan. Certains culs-de-sac sont de véritables quartiers insoupçonnés, fermés le soir par des clôtures. Ce modèle convient surtout aux quartiers aisés. La plèbe urbaine vit dans des appartements au-dessus des boutiques, dans des

immeubles de trois ou quatre étages. Malgré ce manque apparent d'organisation, la ville musulmane est extrêmement organique :

«La cité islamique n'a souvent guère de plan. Le dédale de ses venelles sombres, parfois entièrement couvertes, reflète sa structure organique, souple, tissée surtout de relations personnelles, mystérieuses et... très solides.

C'est pourquoi, sans doute, les villes musulmanes ont si remarquablement traversé les siècles, les conquêtes, les pillages et les destructions. Sitôt le danger éloigné, l'araignée réparait sa toile, en fonction du nouvel environnement, avec une patience infinie et des trésors d'ingéniosité.» (Citation Oleg Grabar, «Cités et citoyens. La ville : son développement et sa culture» dans Bernard Lewis, *L'Islam*, Paris, Payot, p. 110)

Trois exemples : Fustat-Le Caire, Cordoue, Bagdad

Fustat-Le Caire

Il s'agit d'une ville créée de façon continue; on la doit à plusieurs dynasties de princes. D'abord située sur le site de l'ancienne Babylone d'Égypte, aux confins du delta du Nil. (voir documents) À l'intersection de plusieurs systèmes routiers menant à la Syrie, à l'Afrique et au Maghreb.

En 641, le général Amir y fait construire un avant-poste de garde, un camp militaire que l'on nomme Fustat, du grec qui signifie fossé. Jusqu'au 8e siècle, l'administration demeure à Babylone et est assurée par la population locale, des Coptes majoritairement. Avec le règne d'Abd-Al-Malik (cinquième calife ommayade, mort en 705), des bâtiments administratifs apparaissent à Fustat et tout l'appareil de gouvernement va se réimplanter dans la nouvelle ville. Un nouveau centre urbain se développe avec la Mosquée d'Amir, le complexe gouvernemental Dar-Al-Imara et des marchés.

En 749-50, un autre camp est fondé, au nord de Fustat, pour pousuivre les derniers ommayades victimes de la révolution abbasside. Ce camp s'appellera Al-askar : le camp. Très vite, il y aura là aussi des palais gouvernementaux et une mosquée.

En 872, Ibn Tulun, gouverneur de l'Égypte pour les Abbassides, construit à Al-Askar un grand palais d'inspiration orientale et une autre grande mosquée et un hippodrome. On nomme alors l'endroit Al-Qataï.

Enfin, en 969, les Fatimides, qui ont pris le pouvoir en Égypte, fondent, au nord de Al-Qataï, une nouvelle ville avec palais et mosquée et la nomme Al-Qahira, Le Caire : la ville fondée au lever de la planète Mars.

Son apogée est aux environs des 10e et 11e siècles alors que, du Sud au Nord, on ne compte qu'une seule ville et 500 000 habitants. Le déclin commence avec l'arrivée des Turcs, les invasions franques et les révoltes d'esclaves. Un creux se recrée entre Fustat et le Caire. En 1168, un incendie ravage Fustat, et la ville est désormais fixée au Caire.

Cordoue

À l'arrivée des musulmans, en 711, Corduba est une ancienne capitale romaine en ruine, mais elle est très bien située sur les rives d'un fleuve important, le Quadalquivir. En 719, on transporte l'administration civile de Séville à Cordoue et l'on commence les premiers travaux d'édilité : murailles, réfection des ponts, irrigation, etc. La ville déborde très vite et ce bourgeonnement donne lieu à la construction de plusieurs quartiers hors les murs. La plus grande expansion de la ville se produit au 10e siècle, sous les règnes des successeurs d'Abd-Al-Rahman III : Al-Hakam I et II. On y retrouve 21 quartiers en dehors des limites de la ville.

On peut retracer l'accroissement de la population par les ajouts qui sont faits à la grande mosquée) :

- en 785, Abd-Al-Rahman I la remet en état;
- en 833, Abd-Al-Rahman II ajoute 9 nouvelles travées;
- en 961, Al-Hakam II ajoute 11 nouvelles travées;
- en 977, Al-Mansur ajoute 8 nouvelles travées.

Ces dimensions nous indiquent une ville de 300 000 croyants. Mais la ville contient une des plus grandes communautés juives de l'Espagne et beaucoup de Mozarabes (i.e. des Celtes ibères arabisés, mais qui sont demeurés chrétiens). Ce qui porte la population de Cordoue, au 10e siècle, à plus de 500 000 habitants.

Bagdad

Bagdad, aux 9e et 10e siècles, est la plus grande ville du monde. Elle a éclipsé Constantinople en prestige et en richesses; ne dit-on pas que l'or y pousse dans les arbres. C'est la ville emblématique du monde de l'Islam classique, c'est la ville des mille et une nuits, c'est la ville de tous les rêves et de toutes les convoitises.

La ville de Bagdad fut créée par les premiers Abbassides, qui voulaient bien marquer leur changement de règne et de philosophie du pouvoir en transportant leur capitale à l'Est. Les Ommayades, qui avaient régné sur le monde musulman pendant un siècle, avaient toujours concentré leurs efforts de conquête à l'Ouest, et leur capitale, Damas, reflétait bien ce fait. Mais, dans les con-

... villes ...

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Les programmes en perfectionnement de l'enseignement de l'Université de Sherbrooke

La maîtrise en histoire, cheminement de type cours en perfectionnement de l'enseignement, le diplôme ainsi que les quatre microprogrammes de 2e cycle en histoire sont d'abord conçus pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial qui veulent parfaire leur formation en histoire. Ils visent aussi à répondre aux attentes des étudiantes et des étudiants, titulaires d'un 1er cycle en histoire ou d'un BES, qui veulent parfaire leurs connaissances dans cette discipline, sans poursuivre un programme de recherche en maîtrise. **Ces programmes sont offerts entièrement à distance sur le Web.**

Pour plus d'information, visitez le site du Département d'histoire et de sciences politiques de l'Université de Sherbrooke.

http://www.usherbrooke.ca/dhsp/cours_internet/perfectionnement_maitrise_2ecyc.html

trées orientales, gisaient des masses de nouveaux convertis à l'Islam qui ne demandaient qu'à servir. C'est ainsi que la révolution abbasside eu lieu, en 750, en utilisant les forces humaines de la Perse et du Khorassan. Ainsi, la nouvelle capitale reflétera aussi ces changements. Elle sera plus orientale et sera bâtie sur le plan circulaire oriental qu'on appelle shahristan.

Situé à l'embouchure des fleuves du Tigre et de l'Euphrate, sur la route de la soie, le village qui s'y trouvait possédait un château sassanide et quelques couvents chrétiens. On commence à la construire en 762 et le calife Al-Mansur fait venir 100 000 travailleurs, ouvriers, artisans et spécialistes. En quatre ans, ils édifient la ville ronde. Celle-ci s'articule autour du palais et de la grande mosquée. Des enceintes concentriques abritent les maisons des particuliers et les familiers du prince. La ville est entourée d'un rempart circulaire flanqué de 360 tours et percé de quatre portes qui donnent sur quatre allées se rendant au centre de la ville. Ces allées sont remplies de boutiques et sont recouvertes d'arcades pour les protéger du soleil.

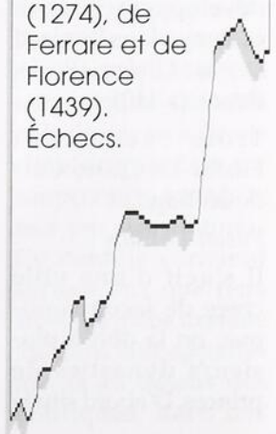
Il y avait déjà un souk qui s'appellait Al-Karkh; celui-ci s'agrandit et devient, au sud-est, presque aussi grand que la ville. D'ailleurs, la ville elle-même atteint très vite les limites des remparts, et l'on doit faire des quartiers excentriques. Les palais du calife vont eux-mêmes s'établir en banlieue, dans un nouveau quartier paladin appelé Dar-Al-Khilafa.

Au temps d'Harun Al-Rachid, 40 ans plus tard, la ville fait 10 kilomètres de diamètre, soit le diamètre de la ville actuelle de Paris jusqu'au périphérique. Elle est devenue la plus grande ville du monde et elle compte un million d'habitants.

On voit donc pourquoi la religion musulmane est qualifiée de religion urbaine. Son expansion coïncide avec l'un des plus vigoureux essors urbains de l'histoire et a façonné les paysages orientaux pour des siècles à venir. Encore aujourd'hui, dans la plupart des villes musulmanes, on retrouve certains des éléments qui proviennent de cette philosophie du bâti : mosquées bien sûr, mais aussi souks et monuments paladins.

ANNIVERSAIRES 1054

Schisme d'Orient
Rupture effective (1054) entre l'Église romaine et l'Église byzantine. La rupture s'est faire en deux phases : au IXe s. —> schisme de Photios et l'affaire du Filioque (863-886); au XIe s. —> excommunications mutuelles entre le patriarche de Constantinople et le pape.
Tentatives de rapprochement aux conciles de Lyon (1274), de Ferrare et de Florence (1439).
Échecs.



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

DESTINATAIRE

5/2/1 M xx42(Q)
Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec
2275, rue Holt
Montréal Québec
H2G 3H1

