

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec



ISSN 0225-9710

Volume 45, N° 2 / Mars - Avril 2007

Connaître le passé pour comprendre le présent

1^{er} cycle du secondaire



RÉALITÉS

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Pour une histoire PASSIONNANTE !

- Voyez des extraits
- Consultez le calendrier des ateliers

www.erpi.com/reperes

2^e cycle du secondaire

reperes

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ



ERPI
EDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.

5757, RUE CYPHOT, SAINT-LAURENT (QUÉBEC) H4S 1R3
TÉLÉPHONE: (514) 334-2690
info@erpi.com

TÉLÉCOPIEUR: (514) 334-1196
www.erpi.com

TRACES

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
richard.jean-claude@uqam.ca

Comité de rédaction :

Félix Bouvier
Marc-André Éthier
Jean-Claude Richard

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Comité de rédaction : (450) 435-0244

Abonnements et distribution :

Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication
— Date de parution : avril 2007
— 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 (spha), 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/spha>

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



50 ANS D'EUROPE
p. 9



PREMIERS OCCUPANTS
p. 10



REGARDS CROISÉS
p. 26

En couverture :

Reproduction de masque amérindien
Projet d'élève : C.S. Beauce-Etchemin
Photo: © Charlemagne (2006)



SPHQ
MARS-AVRIL 2007

VOLUME 45, N° 2

SOMMAIRE

GRAFFITI

- QUAND ON VEUT TUER SON CHIEN...

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- RECHERCHES EN COURS ET EEC

INFORMATIONS

- DÉCÈS
- CONGRÈS 2007

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT

- L'APPROCHE PAR PROBLÈMES EN CLASSE D'HISTOIRE

GRANDS ANNIVERSAIRES

- 50 ANS D'EUROPE

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- SUR LES TRACES DES PREMIERS OCCUPANTS

L'HISTOIRE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

LA RÉFORME

- RÉPLIQUE
- UNE RÉFORME DÉTOURNÉE EN ÉDUCATION

LA RECHERCHE

- LES MANUELS D'HISTOIRE ET LA CITOYENNETÉ

J'AI LU, VU, ENTENDU

- AU FIL DES REGARDS CROISÉS
- NOMS ET LIEUX DU QUÉBEC

sphq

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

FORMULAIRE D'ADHÉSION

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

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

Nom :

Prénom :

ou

NOM DE L'ORGANISME :

À l'attention de :

ADRESSE

N° rue

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE: RÉSIDENCE () BUREAU: ()

TÉLÉCOPIE : () COURRIEL :

FONCTION

Professeur

Étudiant

Directeur

Conseiller pédagogique

Autre (précisez)

S'il s'agit d'un organisme :

École : Primaire Secondaire Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez)

NIVEAU

Primaire

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

Collégial

Universitaire

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

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)

QUAND ON VEUT TUER SON CHIEN...

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

QUAND ON VEUT TUER SON CHIEN, ON DIT QU'IL A LA RAGE. ET QUE FAIT-ON QUAND ON VEUT AVOIR UNE BONNE RAISON DE REFUSER DE COLLABORER AVEC DES COLLÈGUES? ON PRÉTEND QU'ILS N'ONT PAS DE MANDAT ET QU'ILS NOUS ONT TOURNÉ LE DOS; ON FERME AUSSI LES YEUX POUR NE PAS VOIR LA MAIN TENDUE ET ON ÉVITE ÉVIDEMMENT DE RÉPONDRE RAPIDEMENT AUX INVITATIONS ÉCRITES QU'ILS NOUS ADRESSENT. MANGE-T-ON ÉGALEMENT BEAUCOUP DE SUCRE POUR CAMOUFLER LE GOÛT PERSISTANT DE VINAIGRE QUE L'ON A DANS LA GORGE?

Toujours est-il que la SPHQ doit organiser son propre congrès. Il aura lieu à l'hôtel Hilton de Laval, les 26 et 27 octobre prochains. Nous espérons vous y accueillir en grand nombre.

Je n'épiloguerai pas plus avant sur la situation; je rappellerai seulement que la SPHQ préfère aller de l'avant et continuer à promouvoir l'enseignement de l'histoire à tous les niveaux du curriculum, comme le demandaient les rapports Lacoursière et Inchauspé. Sans acrimonie envers la géographie ou l'économie. On s'en rendra compte à la lecture de cette nouvelle édition de *Traces*.

C'est un numéro de « régime minceur » que nous vous avons préparé. Il le fallait bien : pour produire nos deux derniers numéros, nous avons puisé largement dans le budget qui nous est réservé. Nous avons cru,

pour cette édition-ci, devoir faire preuve de prudence. Vous avez quand même un produit de qualité entre les mains.

Dans sa chronique habituelle, Laurent Lamontagne fait le point sur des dossiers qui impliquent la SPHQ à divers paliers. Il expose en particulier la position de notre Société par rapport au programme d'*Environnement économique contemporain* auquel travaille le MELS. C'est un sujet sur lequel nous reviendrons sûrement au cours des prochains mois et qui devrait titiller l'attention de quiconque se préoccupe de la formation des jeunes.

Sous la rubrique *Informations*, nous avons regroupé un contenu assez hétéroclite, mais incontournable. Nous attirons votre attention sur l'annonce du décès du fils de madame

Ghislaine Couturier-Tremblay qui a siégé au C.A. de la SPHQ pendant plusieurs années et dont le conjoint, Pierre Tremblay, a travaillé à promouvoir les activités pédagogiques liées à l'Assemblée nationale du Québec et est également à l'origine du groupe *Global Tourisme*. Sous cette même rubrique, nous dévoilons aussi le thème de notre congrès d'octobre prochain.

Nos lecteurs renouveau avec Robert Martineau qui nous propose une réflexion sur les raisons qui expliquent le peu de place qu'occupe l'approche par problèmes en classe d'histoire. Le sujet est d'autant plus actuel que cette approche cadre plutôt bien avec la démarche préconisée par « la Réforme ».

Les Premières nations font l'objet de deux textes publiés dans nos pages. Le premier article rend compte des activités d'une équipe de travail du musée McCord, activités auxquelles la SPHQ est intimement liée. L'autre article présente une exposition d'objets d'origine amérindienne des *collections royales de France* qui se tiendra à

compter de juin prochain au musée archéologique de Pointe-à-Callière, en collaboration avec le musée parisien du quai de Branly.

À propos de l'enseignement de l'histoire, on lira avec intérêt les textes de nos collaborateurs Félix Bouvier, Robert Comeau et Marc-André Éthier qui abordent des thèmes qui leur sont chers. Nous avons également fait place à Christian Lavelle et Michèle Dagenais qui souhaitaient corriger des propos parus dans notre dernière édition.

Nous ne pouvions passer sous silence le 50^e anniversaire de l'*Union européenne*. Nous l'avons fait en dressant un tableau chronologique de l'évolution qu'a connue cet organisme politico-économique depuis sa naissance en mars 1957.

Enfin, nous vous présentons la nouvelle édition de *Noms et lieux du Québec*, un ouvrage monumental de la Commission de toponymie.

Bonne lecture!

RECHERCHES EN COURS ET EEC

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENT DE LA SPHQ

llamontagne@cslaval.qc.ca

LORS DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'AUTOMNE DERNIER, IL VOUS A ÉTÉ FAIT PART DE DEUX PROJETS DE RECHERCHE AUXQUELS LA SPHQ CONTRIBUE DANS LE BUT D'OUTILLER NOS ENSEIGNANTES ET NOS ENSEIGNANTS. LE PREMIER VISE, DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, L'ADAPTATION, L'EXPÉRIMENTATION ET LA DIFFUSION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION INTERDISCIPLINAIRE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN UNIVERS SOCIAL ET EN FRANÇAIS AU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE.

Le projet vise également à identifier des ajustements éventuellement nécessaires concernant différentes interfaces sur le site Web du Musée Mc Cord, pour mieux répondre aux besoins et à la réalité scolaire au 3^e cycle du primaire. Les activités se dérouleront du 9 avril au 11 mai, dans cinq ou six classes des deux commissions scolaires concernées : celle de Portneuf et celle de St-Hyacinthe. Elles mettront à profit les nouvelles ressources Web sur les cultures autochtones (venant enrichir le contenu en ligne *Clefs pour l'histoire* : au menu, jeux de toutes sortes, circuits thématiques, cartes d'exploration des territoires et des nations, propositions d'activités pédagogiques et de SAE, pour le primaire et le secondaire, etc. Ces ressources seront en ligne au début avril.

Merci à Chantal Déry et Marie-Claude Larouche.

Le deuxième projet, mené par Félix Bouvier (UQTR) et Jean-François Cardin (Université Laval), veut retracer l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec à travers la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, tant sur le plan des conceptions que sur celui des pratiques, depuis les années 1960 jusqu'à nos jours. De ce côté, les travaux progressent tout autant. En février, M. Jean-Vianney Simard, qui gère nos archives, a fourni aux chercheurs une liste des numéros de *Traces* (anciennement le *Bulletin de liaison*) entre 1963 et 1981. Un étudiant a été engagé pour répertorier et dépoter des articles à teneur didactique dans ce qui est disponible à la Bibliothèque des archives nationales, à Montréal, jusqu'en

1978 et il a produit des résumés d'articles pour ceux des années 1962 à 1964. Les retombées pour la SPHQ devraient être de plusieurs ordres et se traduiront sans doute par des textes à publier dans la revue *Traces*, par une numérisation des articles ayant servi à la recherche, par une ou deux communications au congrès de la SPHQ à l'automne et par la production d'une plaquette vulgarisant l'essentiel des conclusions de la recherche.

Le cours *Environnement économique contemporain* est sur la planche, mais son contenu ne nous est évidemment pas encore connu. La SPHQ a été invitée par le MELS à une rencontre de consultation le 19 décembre dernier. En février, la SPHQ a exposé au MELS sa vision de ce cours dans une lettre où elle reprend essentiellement ce qu'elle avait écrit concernant ce même cours lors de la consultation relative au régime pédagogique en 2005, et qui demeure d'actualité. À l'époque, la SPHQ avait appris par la voie des journaux le

remplacement du cours *Connaissance du monde contemporain* par le cours s'intitulant *Environnement économique contemporain*. Aucune justification rationnelle n'avait été donnée à l'appui de cette modification, pendant que le projet jusque-là prévu avait fait l'objet de nombreuses consultations et s'appuyait sur les centaines de pages d'explications fournies non seulement par les Programmes de formation du primaire et du secondaire, mais aussi par les *Rapports Inchauspé*¹, *Corbo, Lacoursière*² et le document produit par le MEQ de l'époque, *La formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences professionnelles*, explicitant les profils de sortie pour les futurs enseignantes et enseignants. Dans celui-ci on pouvait lire que les profils de sortie avaient été conçus à partir des domaines d'apprentissage, dont celui de l'univers social, constitué de la géographie, de l'histoire et éducation à la citoyenneté et de la connaissance du monde contemporain. En bref, il apparaissait logique que soit retiré du Régime pédagogique

que le cours *Environnement économique contemporain*, pour revenir à une histoire d'abord économique du dernier siècle, s'alliant à la géographie.

Il faut se rappeler qu'à la fin des années 1990, des travaux ont été menés par les trois sociétés de sciences humaines et qu'une entente était survenue quant au contenu du programme *Connaissance du monde contemporain*. D'après cette entente, les contenus du cours devaient s'inspirer à la fois du programme d'éducation économique, de celui de géographie et de celui d'histoire. Vous vous rappelez sûrement les tableaux de contenu parus dans l'édition de *Traces* du printemps 1998 (vol. 36, no.2), où l'histoire, l'économie et la géographie étaient bien visibles. Même si ces tableaux ne sont ni achevés ni exhaustifs, nous pensons qu'il y a encore lieu de s'y pencher. En plus de rappeler ces tableaux, nous avons, dans la lettre de février, insisté sur la nécessité d'assurer un cadre géographique, une bonne connaissance des intérêts

géopolitiques (par exemple la localisation de sources d'énergie à l'origine de conflits); nous avons souligné l'importance d'assurer une bonne connaissance de la macro-économie, des grands systèmes économiques, des concepts, des grands organismes de régulation comme la Banque mondiale ou l'OCDE; nous avons également clairement affirmé l'obligation d'assurer les plans politique (Nations-Unies) et militaire (OTAN, etc.) ainsi que des phénomènes politiques comme les grandes idéologies du XX^e siècle (fascisme, communisme, libéralisme, démocratie, réformisme, État-Providence).

Il conviendrait enfin de présenter les contenus de façon chronologique. Par exemple les réalités sociales, les thèmes ou les modules devraient être choisis en respectant un ordre d'apparition chronologique. Ainsi, il serait plus important de traiter de la décolonisation de l'après-Deuxième Guerre mondiale avant d'aborder la formation des grands ensembles économiques comme le Marché

commun européen ou l'ALENA. Ou encore que soient présentés des conflits entre des puissances impérialistes dès la Première Guerre mondiale avant la décolonisation des années 1960. Enfin, si on parle de communisme, ce doit évidemment être avant d'aborder la crise et l'État-providence des années trente (keynésianisme, etc.).

Les membres du *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* estimaient que le cours à option d'histoire du 20^e siècle devait devenir obligatoire en 5^e secondaire. Ceux du *Rapport Inchauspé* proposaient que l'enseignement de l'histoire porte sur la connaissance du monde contemporain à l'intérieur d'un programme qui s'intéresse aussi à la géographie et à l'économie.

Nous verrons bien ce que ce cours contiendra. En attendant, je vous lance une invitation à venir au congrès 2007 de la SPHQ, les 26 et 27 octobre prochains et à sa 45^e assemblée générale.

Salutations!

Hilton Laval
2225, autoroute des
Laurentides
Laval, Québec
450.682.2225
Ligne sans frais :
1.800.363.7948

info@hilton-laval.com

NOTES

1 Le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum avait souligné que les programmes d'univers social devraient comporter des connaissances permettant de comprendre le fonctionnement de la société dans les domaines économiques, géographiques, sociaux et politiques. L'enseignement en univers social devrait ainsi permettre de comprendre des relations entre la géographie, l'économie, l'histoire, les modes de vie, la démographie (Gouvernement du Québec, 1996c, p. 52). Le rapport proposait la mise sur pied du programme *Connaissance du monde contemporain* qui devrait intégrer les contenus essentiels des programmes actuels: Histoire du 20^e siècle, éducation économique et «Géographie du temps présent» (Gouvernement du Québec, 1997, p. 142). Ce programme comporterait 4 unités dans la grille horaire de 5^e secondaire.

2 On peut lire à la page 46, que « les membres

du Groupe de travail estiment donc que le cours à option d'histoire du 20^e siècle doit devenir obligatoire en 5^e secondaire, pour les raisons qui viennent d'être évoquées et pour qu'il n'y ait pas de rupture avec les apprentissages historiques effectués au cours des années précédentes. Ainsi, au terme de ses études secondaires, chaque élève aurait une meilleure connaissance de l'histoire contemporaine et aurait l'occasion de développer sa capacité à jouer, dans sa vie de tous les jours, son rôle de citoyen responsable devant les défis qui se posent à l'humanité, ce qui est déjà l'objectif du programme actuel. En définitive, rendre obligatoire un programme d'histoire à toutes les années du secondaire, c'est-à-dire faire de l'histoire une matière de base, « une discipline fondamentale dans la formation des jeunes du Québec », comme beaucoup l'ont demandé, facilitera les apprentissages, les rendra plus durables car la récurrence et le réinvestissement des acquis seront davantage possibles. Cela rendra également les apprentissages méthodologiques plus profitables ou plus valables parce que le temps nécessaire à l'intégration intellectuelle et affective a été pris en compte ».



L'histoire échappée belle!

Avec son numéro du printemps, « **L'histoire échappée belle!** », *Continuité* vous fait voyager dans le temps passé, à l'affût des trésors archéologiques qui habitent nos terres québécoises, attendant discrètement d'être découverts pour se raconter.

On entre dans cet univers empreint de mystères, d'artéfacts et de parcelles d'histoires humaines, par une brève introduction à l'archéologie en explorant sa pratique au Québec. Puis, on passe en coulisses pour découvrir un réseau d'activités archéologiques

destinées à garder ce passé bien vivant, à la rencontre des gens. On fait un détour par les sites à ciel ouvert de la terrasse Dufferin et de l'Îlot des Palais, deux projets de fouilles d'envergure au cœur de la vieille capitale. Et la rive sud nous invite à traverser le fleuve afin d'explorer le Domaine Longwood, un site investi par un développement résidentiel sensibilisé à l'intégration de sa valeur archéologique.

Ensuite, le promontoire de Cap-Rouge partage ses secrets bien gardés sur l'époque des voyages de Cartier et Roberval par ses précieux fragments récemment découverts. On s'aventure davantage dans le temps en retrouvant la clé du paysage préhistorique dans la recherche des sites à fort potentiel archéologique. Et les plus anciens indices d'occupation humaine en territoire québécois se présentent, porteurs d'histoire depuis la région de Mégantic, où l'école de fouilles de l'Université de Montréal recense ses plus anciens objets préhistoriques. Enfin, pour clore ce dossier portant sur l'archéologie, on explore le réseau actuel de diffusion des découvertes archéologiques en Europe.

Également dans ce numéro

La chronique *Une région* consacre plusieurs pages à la grande région de Lotbinière, un littoral aux vastes paysages à parcourir. La chronique *Conservation* nous présente des actions de sauvegarde et de conservation d'œuvres d'art public. Dans la chronique *Fiche technique*, on aborde la plomberie ancienne et sa restauration.

Le magazine *Continuité* propose son numéro du printemps 2007 en kiosque depuis le 23 mars au prix de 7,50 \$.

Fondé en 1982 par le Conseil des monuments et sites du Québec (CMSQ) et publié quatre fois l'an, le magazine *Continuité* est le seul magazine à traiter de questions patrimoniales au Québec.

Sa publication, assurée par les Éditions Continuité, est rendue possible grâce à l'appui du CMSQ, du Conseil des arts et des lettres du Québec, du Service de la culture de la Ville de Québec, de Patrimoine canadien et de la Fondation québécoise du patrimoine.

AVIS DE DÉCÈS

Le 11 mars 2007, à l'âge de 29 ans, est décédé, après un dur combat mené avec courage et dignité,
M. Sylvain-Yann Tremblay

fils de

M. Robert Tremblay

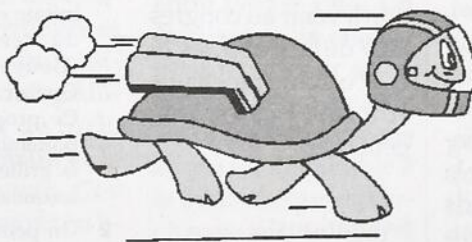
et de

Mme Ghislaine Couturier-Tremblay

Madame Couturier-Tremblay a été membre du Conseil d'administration de la SPHQ, à titre de représentante du primaire, pendant de nombreuses années.

Le C.A. de la SPHQ et la direction de *Traces* offrent leurs plus sincères condoléances aux parents éprouvés.

VOUS DÉMÉNAGEZ?



PRÉVENEZ-NOUS!

Louise Hallé

295, rue Moisan

Saint-Augustin (QC) G3A 1K8

(418) 878-3407

lhalle@mediom.qc.ca

**NOMINATION
AU C.A. DE LA SPHQ**

Le 17 mars dernier, le conseil d'administration de la Société des professeurs d'histoire du Québec, conformément à ses règlements généraux, a nommé

monsieur
XAVIER BEAUDRY-MAISONNEUVE

au poste de représentant des membres étudiants.

Monsieur Beaudry-Maisonneuve remplace monsieur Benoît Langlois.

**NOUVELLE THÉORIE SUR LA
CONSTRUCTION DE LA PYRAMIDE
DE KHÉOPS**

L'architecte français, Jean-Pierre Houdin croit avoir résolu le mystère de la construction de la pyramide de Khéops.

Dans un film disponible sur Internet, sa théorie se matérialise.

Pour les amateurs :
www.3ds.com/khuhu

**HISTOIRE NATIONALE
DES LECTURES CRITIQUES À FAIRE**

Le fédéralisme d'ouverture

La recherche d'une légitimité canadienne au Québec

Éric Montpetit

Sillery, Septembre, 2007

138 pages

La bataille de la mémoire

Essai sur l'invasion de la Nouvelle-France en 1759

René Boulanger

Québec, Éditions du Québécois, 2007

160 pages

SPHQ

**CONGRÈS ANNUEL DE LA
SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC**

**26
27**

Octobre 2007

Hilton Laval, Laval

Un thème

*Le développement
des connaissances
et des compétences
en histoire
et en
éducation à la citoyenneté*



26 et 27 octobre 2007

Hilton Laval

2225, autoroute des Laurentides

Laval, Québec

450.682.2225

Ligne sans frais : 1.800.363.7948

info@hilton-laval.com

Pourquoi les enseignants l'utilisent-ils si peu?

L'APPROCHE PAR PROBLÈMES EN CLASSE D'HISTOIRE

ROBERT MARTINEAU

PROFESSEUR ASSOCIÉ — DÉPARTEMENT D'HISTOIRE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DANS UN ARTICLE PUBLIÉ EN 1999¹, GROSS ANALYSAIT LES RAISONS POUR LESQUELLES L'APPROCHE PAR PROBLÈMES, POURTANT PRÉCONISÉE PAR LES ÉDUCATEURS LES PLUS PROGRESSISTES, ÉTAIT FINALEMENT SI PEU UTILISÉE PAR LES ENSEIGNANTS DES SCIENCES HUMAINES DANS LES ÉCOLES AMÉRICAINES. CETTE APPROCHE, RAPPELONS-LE, EST PARMİ CELLES ACTUELLEMENT PRÉCONISÉES PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC PARCE QUE LA RECHERCHE A MONTRÉ QU'ELLE ÉTAIT LA PLUS FAVORABLE AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES, ET CE MÊME EN HISTOIRE. OR IL EST INTÉRESSANT DE CONSTATER QUE LA RÉSISTANCE DES ÉDUCATEURS AMÉRICAINS NE TENAIT PAS À UNE REMISE EN CAUSE DE LA PERTINENCE OU DE LA VALEUR DE CETTE APPROCHE, MAIS PLUTÔT À DES FACTEURS CONTEXTUELS SUR LESQUELS IL N'EST PAS INUTILE DE SE PENCHER, PLUSIEURS S'APPLIQUANT TOUT AUSSI BIEN À LA SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC ET INTERPELLANT DIRECTEMENT LE CONTEXTE ACTUEL D'APPROPRIATION DE LA RÉFORME PÉDAGOGIQUE ET LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE. JE VOUS LES RÉSUME EN ONZE POINTS EN M'INSPIRANT DES PROPOS DE GROSS.

1. Les postulats pédagogiques qui sous-tendent l'approche par problèmes heurtent de front ceux de l'approche traditionnelle jusqu'à tout récemment dominante, tant dans l'orientation des programmes d'histoire que dans leur application par les enseignants.

2. Cette approche n'a jamais été expérimentée par la plupart des enseignants — qu'ils soient jeunes ou plus âgés — durant leur propre formation tant en histoire qu'en pédagogie. Les seuls modèles auxquels ils furent confrontés des bancs de l'école jusqu'à l'université se résument à la transmis-

sion magistrale et chronologique d'informations factuelles à mémoriser et l'utilisation accessoire de cahier d'exercices. On peut comprendre la grande difficulté des enseignants d'histoire à concevoir et à organiser des leçons d'autres façons qu'à partir de leurs modèles implicites de référence.

3. Il existe une croyance forte chez plusieurs éducateurs que la résolution (ou l'explication) de problèmes doit pouvoir d'abord s'appuyer sur une base solide de connaissances, ce qui n'est pas sans fondement. Il est en effet prouvé que plus un individu possède de connaissances

dans le domaine, plus il peut résoudre facilement des problèmes spécifiques au domaine qu'on lui soumet. Or on peut se demander dans ce cas pourquoi, en général, les enseignants ne vont guère au-delà de la mémorisation des faits. Plusieurs semblent croire que la compétence à résoudre des problèmes à incidences historiques peut émerger spontanément à la suite d'un enseignement traditionnel de l'histoire.

4. Les enseignants dont la pratique est centrée sur la « matière à passer » plutôt que sur une compétence disciplinaire à développer ont tendance à croire que le cours magistral est la norme de référence obligée pour enseigner l'histoire. Cela étant, il est clair qu'il ne reste jamais assez de temps pour s'adonner à des démarches de résolution (ou d'explication) de problèmes qui, il faut l'avouer, sont de grandes consommatrices d'efforts et de temps de la part des élèves surtout lorsqu'ils n'y sont pas habitués. Une centration obsessionnelle sur le con-

tenu exclut donc pratiquement l'approche par problèmes.

5. En général, les manuels et le matériel didactique utilisés sont peu favorables à une approche par problèmes. Or la plupart des enseignants d'histoire s'appuient sur des manuels approuvés mais peu orientés dans le sens de cette approche.

6. Plusieurs parents et groupes sociaux sont sceptiques, sinon agressifs à l'endroit d'une telle approche pour enseigner l'histoire parce qu'ils n'y reconnaissent pas la façon avec laquelle ils ont eux-mêmes appris l'histoire. De plus, plusieurs enseignants se tiennent loin de toute controverse dans leur enseignement de l'histoire. Or la controverse est l'un des ressorts privilégiés de l'approche par problèmes. Il est aussi vrai que la forte présence de groupes de pression très conservateurs en ce qui concerne l'enseignement d'une matière délicate comme l'histoire est un facteur non négligeable dans l'adoption de changements pédagogiques. Aussi, il n'est pas certain que

1 Gross, R. E. (1999), «Reasons for the Limited Acceptance of the Problem Approach», *The Social Studies*, 80(5): 185-86

GRANDS ANNIVERSAIRES

50 ANS D'EUROPE



les parents favorisent une approche d'enseignement de l'histoire qui aborde des sujets controversés, une pratique perçue négativement par plusieurs d'entre eux.

7. Les administrateurs scolaires favorisent peu l'approche par problèmes, se pliant souvent à des pressions de vieux enseignants qui voient d'un mauvais œil le nécessaire changement des pratiques pédagogiques qu'elle implique. Or l'adoption d'une telle approche nécessite, d'une part, une caution institutionnelle et, d'autre part, que les enseignants désirent s'y engager soient supportés et encouragés à le faire.

8. Les pratiques évaluatives, et particulièrement les examens officiels, nagent encore dans le syndrome de « la bonne réponse ». L'évaluation de compétences relatives à la résolution de problèmes n'est pas particulièrement facile en soi et est peu conciliable avec les pratiques évaluatives conventionnelles.

9. Plusieurs prétendent que l'approche par

problèmes est difficilement utilisable avec les jeunes élèves, les élèves moins doués et immatures, alors que la recherche a déjà montré que c'était faux.

10. Plusieurs enseignants ont de la difficulté à s'inscrire dans une approche pédagogique où ils n'ont plus à jouer leur rôle traditionnel « d'encyclopédie vivante » dont les cours consistent à impressionner les élèves par leurs connaissances. Ce sont généralement des personnalités autoritaires qui se sentent menacées par la perspective de s'engager, avec leurs élèves, dans une entreprise conjointe d'exploration dont on ne connaît pas nécessairement l'issue au départ.

11. Il manque aux tenants de l'approche par problèmes une base de recherches fournissant des arguments, des preuves scientifiques supportant la supériorité de cette stratégie pédagogique dans l'enseignement des sciences humaines. Or la pratique pédagogique s'y engagera uniquement à cette condition.

Une belle réflexion à faire et à partager.

- 1957 À Rome, les 6 pays membres de la CÉCA signent les traités fondant la *Communauté économique européenne* (CEE) et la *Communauté européenne de l'énergie atomique* (EURATOM) ; ces traités prendront le nom de *Traités de Rome*.
- 1958 Les *Traités de Rome* entrent en vigueur. Les communautés CEE, EURATOM et CÉCA ont 2 organes communs, la *Cour de justice* et l'*Assemblée parlementaire*. Celle-ci se compose alors de 142 députés et prendra en 1962 le nom de *Parlement européen*.
- 1967 Le *Conseil* et la *Commission*, qui fonctionnaient jusqu'alors séparément pour chacune des Communautés, deviennent des *organes uniques*.
- 1973 La CEE passe de 6 à 9 membres avec l'adhésion du *Danemark*, de la *Grande-Bretagne* et de l'*Irlande*.
- 1979 Les députés au *Parlement européen* sont élus pour la première fois au suffrage direct.
- 1981 La CEE s'élargit au sud avec l'adhésion de la *Grèce*.
- 1986 L'adoption de l'*Acte unique européen* pose les fondements du marché unique et de la coopération politique européenne. L'élargissement au sud se poursuit en 1986 avec l'adhésion de l'*Espagne* et du *Portugal*.
- 1992 Le *Traité de Maastricht* institue l'*Union européenne* (UE). Depuis, le système communautaire s'étend à une coopération entre les gouvernements des pays membres en matière de politique étrangère et de sécurité commune, ainsi que de justice et de sécurité intérieure.
- 1995 L'UE passe à 15 pays avec l'arrivée de la *Finlande*, de l'*Autriche* et de la *Suède*.
- 1999 L'*euro* devient la monnaie scripturale officielle dans 11 pays membres. En mai, le *Traité d'Amsterdam* entre en vigueur. Les compétences du *Parlement européen* sont sensiblement élargies.

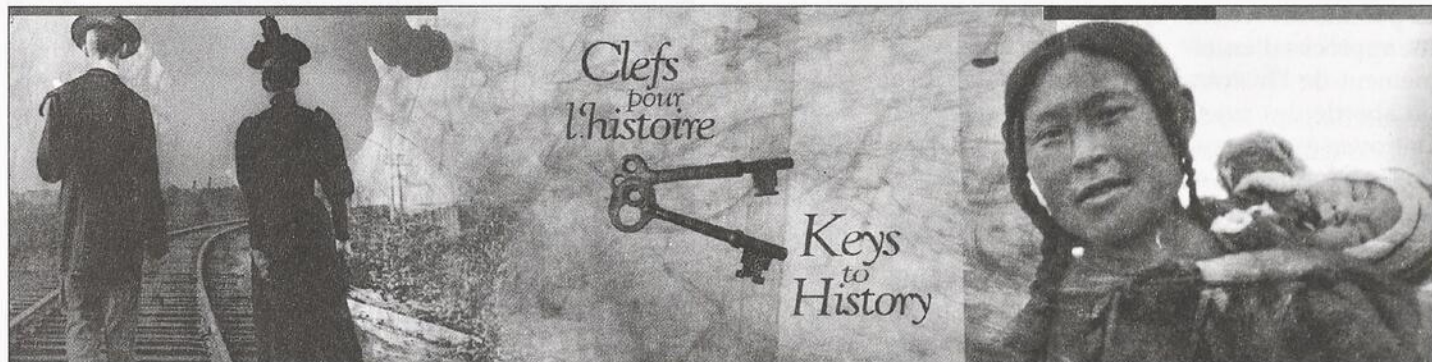
(suite, voir CEE, p. 11)

Le McCord en ligne :

SUR LES TRACES DES PREMIERS OCCUPANTS

MARIE-CLAUDE LAROUCHE,

COORDONNATRICE — PROGRAMME ÉDUCATIF EN LIGNE ÉDUWEB — MUSÉE MCCORD



RECONNU NOTAMMENT POUR L'IMPORTANCE DE SES COLLECTIONS ETHNOLOGIQUES, LE MCCORD PROPOSE, DEPUIS AVRIL, LA DÉCOUVERTE EN LIGNE DES CULTURES AUTOCHTONES AU QUÉBEC ET AU CANADA. GRÂCE À DE NOMBREUX AJOUTS AUX RESSOURCES WEB *CLEFS POUR L'HISTOIRE*, LA CLASSE PEUT BÉNÉFICIER DE CONTENUS ORIGINAUX ET INTERACTIFS SUR CES RÉALITÉS SOCIALES : CARTES D'EXPLORATION DES ZONES GÉOCULTURELLES ET DES COLLECTIONS, CIRCUITS THÉMATIQUES, JEUX, ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES, ETC.¹. EN METTANT EN LIGNE 5 000 NOUVELLES IMAGES D'ARTIFACTS, LE MCCORD DÉVOILE LE CONTENU DE SES RÉSERVES LIÉES AUX PREMIÈRES NATIONS.

Afin de faire découvrir la vision des Autochtones et de poursuivre le dialogue avec ces communautés, l'institution montréalaise s'est assurée notamment de la collaboration de chercheurs et d'organismes provenant de diverses nations. Tout est en place pour le nouveau programme « *Histoire et éducation à la citoyenneté* » qui débutera en 3^e secondaire avec l'étude des Premiers occupants, sous l'angle de leur vision du monde et de l'organisation de la société.

CARTES D'EXPLORATION
Des cartes interactives des zones géoculturelles de l'Amérique du Nord montrent les divisions imaginées au début du 20^e siècle par des anthropologues désireux de classer les collections ethnologiques. Nommées entre autres « Forêts de l'Est », « Plaines », « Subarctique » ou « Arctique », ces zones représentent des régions géographiques dont les peuples partagent un certain nombre de caractéristiques culturelles. Les cartes interactives représentant ces zones donnent

accès à des exemples d'artefacts produits par diverses nations.

CIRCUITS THÉMATIQUES OU CLIPS VIDÉO

Cinq nouveaux circuits thématiques que l'on peut aussi visionner sous la forme de clips vidéo abordent des réalités passées ou actuelles. Ainsi, le circuit « Paroles vivantes : diplomates autochtones au 18^e siècle » rappelle quelques accommodements et échanges culturels survenus entre Autochtones et Français, dont dépendait alors la survie de la colonie.

Un autre circuit aborde les rituels associés à la chasse au caribou et porte le titre de « "Mon corps est ici, mais mon esprit est toujours là-bas" ». Le Conseil des Innus de Ekuanitshit y expose les enseignements que l'on

peut en tirer pour le respect de valeurs traditionnelles telles que l'entraide et le partage.

Dans un autre circuit, des Inuits du Nunavik soulèvent la question de la conciliation entre la tradition et la modernité. Intitulé « Nunavik : Miser sur le savoir de nos ancêtres », ce circuit proposé par l'Institut culturel Avataq recense les étapes de leur sédentarisation et évoque quelques savoirs traditionnels toujours d'actualité.

JEUX EN TOUS GENRES

Mettant au défi connaissances et habiletés intellectuelles, plusieurs jeux conviennent à découvrir l'ingéniosité des cultures traditionnelles. À titre d'exemple, sauriez-vous deviner ce qu'on pouvait tirer d'un phoque, d'un caribou ou d'un bouleau? Pourriez-

vous repérer, sur un mât totémique haïda, des éléments symboliques rappelant la structure sociale de cette nation implantée sur les rives du Pacifique?

POUR EXPLOITER CES RESSOURCES EN CLASSE
Pour exploiter ces ressources en classe, la section ÉduWeb suggère quelques thèmes autochtones et de nouvelles activités pédagogiques. L'une d'elles, intitulé « Sur les traces des Premiers occupants » propose aux élèves de 3^e secondaire de s'initier à la vision du monde des autochtones, par l'étude d'objets et de récits issus de la tradition orale.

Une autre, intitulée « Voyage chez les Inuits et les Mi'kmaq vers 1980 », est une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) qui invite les élèves du 3^e cycle du primaire à s'interroger sur les différences et les traditions propres à ces communautés. Cette SAE fait d'ailleurs actuellement l'objet d'une validation scolaire, en partenariat avec les commissions scolaires de Portneuf et de St-Hyacinthe, et avec la Société des profes-

seurs d'histoire du Québec².

À mentionner également, grâce à un partenariat avec la Commission scolaire Kativik, des élèves inuits de 1^{re} et de 2^e secondaire expérimentent une nouvelle SAE « Portrait du Nunavik, d'hier à aujourd'hui » qui les entraîne à réfléchir sur l'évolution du Nunavik par la photographie.

Ces ajouts aux ressources en ligne *Clefs pour l'histoire* portent à 130 000 le nombre d'images pour une utilisation en classe. Une aide pédagogique continue d'être offerte gratuitement aux enseignants.

Pour en savoir plus : www.musee-mccord.qc.ca/eduweb

NOTES

- 1 Ces ressources bilingues et gratuites ont été produites grâce à l'octroi d'une contribution du programme de Culture canadienne en ligne du ministère du Patrimoine canadien. pour le projet « Clefs pour l'histoire : Cultures autochtones » (2006-2007).
- 2 Avec l'appui financier de la Société des professeurs d'histoire du Québec et la collaboration d'une équipe de conseillers pédagogiques et d'animateurs RÉCIT,



quelques enseignants des commissions scolaires de Portneuf et de St-Hyacinthe expérimentent cette situation d'apprentissage et d'évaluation avec leurs élèves (durant les mois d'avril et de mai 2007).

... CEE...

- 2001 Avec le *Traité de Nice*, l'UE se prépare à accueillir 10 autres pays. Ce traité prévoit aussi de nouvelles règles de fonctionnement pour les organes de l'Union. La Grèce est le 12^e pays à adopter l'euro.
- 2002 Mise en circulation des billets et des pièces libellés en euros.
- 2003 La *Convention sur l'avenir de l'Europe* présente un projet de *Traité constitutionnel* pour l'Europe.
- 2004 L'UE s'élargit à l'est. Le 1^{er} mai, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, la République tchèque, Malte et Chypre entrent dans l'UE. Avec plus de 450 millions d'habitants et une puissance économique de 10,7 billions d'euros, l'UE devient le plus grand marché intérieur au monde. Le 29 octobre, les chefs d'État et de gouvernement signent à Rome le traité établissant une Constitution pour l'Europe.
- 2005 En avril, les traités d'adhésion de la Bulgarie et de la Roumanie sont signés. Le 29 mai et le 1^{er} juin, les électeurs français et néerlandais se prononcent par référendum contre le *Traité constitutionnel*, ce qui provoque une phase de réflexion sur l'avenir de l'UE. En octobre, la Commission européenne entame des négociations avec la Turquie et la Croatie en vue de leur adhésion.
- 2007 La Bulgarie et la Roumanie se joignent à l'UE, ce qui fait passer le nombre de pays membres à 27. La Slovaquie adopte l'euro.

Sources : Larousse Multimédia encyclopédique (1995), *L'Express*, le magazine *Deutschland*, *La Presse*, *Le Devoir*.

Le multiculturalisme, l'éducation à la citoyenneté et L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

FÉLIX BOUVIER

DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES — UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LE 3 MARS DERNIER, J'AI PARTICIPÉ À LA CONFÉRENCE MÉTROPOLIS/METROPOLIS CONFERENCE À TORONTO, SOUS LA FORME D'UNE TABLE RONDE INTITULÉE « MULTICULTURALISME ET COHÉSION : QUEL ÉQUILIBRE? QUELLES NORMES? QUELLE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ? » DIRIGÉ PAR MARC-ANDRÉ ÉTHIER ET DAVID LEFRANÇOIS, CE DÉBAT REGROUPEAIT LES INTELLECTUELS SABRINA MOISAN, CATHERINE DUQUETTE, PAUL ZANAZANIAN, PATRICK TURMEL ET VOTRE HUMBLE SERVITEUR. DEUX QUESTIONS BALISAIENT LES PRÉSENTATIONS, PUIS L'ÉCHANGE. QUELLES NORMES POURRAIENT MAINTENIR LA RÉCIPROCITÉ DANS LE RESPECT DES DIFFÉRENCES? AUSSI, EN QUOI DEVRAIT CONSISTER L'ÉDUCATION POUR PRÉPARER LES CITOYENS À INSTAURER CES NORMES? LE DÉBAT FUT INTÉRESSANT ET CONSTRUCTIF, SELON LES DIFFÉRENTS ÉCHOS REÇUS.

J'aimerais bien vous faire un résumé exhaustif des différentes positions émises, mais, pour différentes raisons, dont celle du manque d'espace ici, je me limiterai à présenter ce que j'ai exposé sur l'enseignement de l'histoire au Québec, tant à l'ordre primaire, qu'aux premier et deuxième cycles du niveau secondaire, en regard de l'éducation à la citoyenneté et du multiculturalisme. Comme on le verra, cela peut fort bien permettre de rejoindre le débat sur l'enseignement de l'histoire qui a cours au Québec depuis environ un an.

Si je me situe dans la position d'un immigrant de fraîche date au Québec, ou encore d'une fille ou d'un fils

d'immigrant, c'est-à-dire de quelqu'un qui est un Québécois et un Canadien de deuxième génération, il me semble qu'il y a deux pôles qui devraient susciter mon intérêt en ce qui touche l'enseignement de l'histoire donné à mes enfants. Tout d'abord, je voudrais que l'histoire dispensée à mon enfant ou à mon adolescent l'outil efficace et véritablement pour comprendre les fondements de la société où j'ai choisi de m'installer et dont je fais dorénavant partie. Je voudrais aussi que cet enfant puisse comparer la société québécoise et canadienne où il vit et où il est probablement né avec l'histoire d'autres sociétés, à des moments jusqu'à un certain point comparables, ce qui

renforcerait ses repères multiculturels.

À partir de ce qui précède, je vais ici remettre mes habits de didacticien et d'historien pour voir nécessairement très brièvement, si l'enseignement qu'on offre en histoire aux niveaux primaire et secondaire au Québec permet l'atteinte de ces attentes légitimes de l'immigrant virtuel évoqué. Celui-ci, comme tout autre citoyen plus enraciné d'ailleurs, aura tendance à partir d'interrogations sociales, politiques et économiques du monde qui l'entoure pour poser des questions au passé. Et, comme on le sait, la question nationale est une préoccupation majeure au Québec et au Canada depuis plusieurs décennies, ce qui a des incidences sociales et politiques certaines, tout en ayant, historiquement surtout, certaines conséquences économiques moins facilement déchiffrables.

À l'ordre d'enseignement primaire, une étude quelque peu attentive du domaine de l'univers social (la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté,

avec des compétences appropriées) couvre un assez large éventail des aspects social, économique et politique des Canadiens, devenus Canadiens français (ce qui n'est pas dit), puis Québécois à des moments tranquilles de leur histoire en les comparant avec quelques sociétés voisines à différentes périodes : ce sont les Iroquois, les Anglo-américains, les habitants de l'Ouest canadien avec quelques autres comparaisons avec les Algonquins, les Incas, les Micmacs et les Inuits.

Au plan des origines multiculturelles de la société québécoise, c'est très bien, si on veut favoriser une éducation à la citoyenneté inclusive. C'est sur le plan d'une éducation à la citoyenneté reliée à l'histoire des fondements de la question nationale que ce l'est moins. C'est par là aussi qu'on pourrait favoriser une citoyenneté inclusive, pour peu qu'on prenne la question honnêtement et lucidement pour ce qu'elle est, au lieu de la cacher et de l'éviter et ainsi tronquer l'histoire véritable de ce qu'est devenu le

Québec contemporain. Contrairement à ce qui se passe au niveau secondaire – j'y reviendrai –, la question politique n'est cependant pas ici pratiquement éludée (bien que les adolescents soient bien plus à même de comprendre cet aspect, mais enfin), sauf vers 1820, précisément au moment où se forment solidement les bases du nationalisme canadien-français et du nationalisme canadien-anglais. Vers 1905, on parle aux enfants québécois de la fédération canadienne, alors qu'à ce moment on répète aux ancêtres de la grande majorité d'entre eux qu'ils font partie d'une confédération, ce qui n'est pas du tout la même chose étymologiquement et... politiquement. C'en est qu'un exemple, mais il me semble représentatif d'une éducation à la citoyenneté quelque peu amoindrie que l'on donne alors aux enfants d'immigrants, à ce chapitre à tout le moins. Et que dire là-dessus des enfants de ce que l'on nomme les Québécois de souche, qui sont d'ailleurs toujours la grande majorité de la

population québécoise et qui n'ont ni à avoir honte de l'être, ni à avoir honte de leur histoire. En fait, ils ont plutôt bien des raisons d'être fiers de cette histoire, somme toute.

Au premier cycle du secondaire, alors là le multiculturalisme historique et les fondements identitaires et comparatifs qu'on offre aux jeunes adolescents en histoire pour construire leur citoyenneté sont d'une très grande diversité, ce qui est une excellente chose pour élargir les horizons. Ainsi, dès la réalité sociale intitulée « l'émergence d'une civilisation » basée sur la Mésopotamie ancienne, on offre à l'élève de comparer cette civilisation avec celles de l'Inde, de l'Égypte et de la Chine antiques. À la réalité sociale suivante, sur les débuts de la démocratie à Athènes au cinquième siècle avant Jésus-Christ, on suggère à l'élève de comparer le système politique étudié avec ceux de Sparte et de l'Empire perse. Vient ensuite l'Empire romain que l'on compare à l'Inde des Guptas et à la Chine des Han. Pour sa part, la chris-

tianisation de l'Occident est mise en relation avec l'islamisation au Moyen-Âge, aussi étudié sous l'angle de l'essor urbain et commercial, lui-même comparé au même phénomène à Bagdad, Constantinople et Tombouctou. Puis, l'époque de la Renaissance européenne est mise en lien avec le Japon des Shoguns.

La réalité sociale suivante est basée sur « l'économie-monde » par le prisme de l'expansion européenne dans le monde, ce qui est suivi des Révolutions française et américaine, comparées à la Russie tsariste. Ce qui nous mène à la Révolution industrielle anglaise, reliée au même phénomène aux États-Unis, en France et en Allemagne. Cela se poursuit avec l'expansion du monde industriel européen sous forme de la colonisation de l'Afrique sous l'angle de la domination politique, économique et culturelle qui en découle. Il est à remarquer ici que l'aspect politique de cette domination n'est pas écarté. L'impérialisme japonais sert d'élément comparatif à

cette réalité sociale. De plus, une douzième réalité sociale met en évidence la reconnaissance des libertés et des droits civils à partir des années 1930 sous la forme de féminisme, d'antiracisme ou de la décolonisation. Le tout se termine par une réalité sociale du présent à déterminer par l'enseignant.

Je vous épargne la longue liste des repères culturels suggérés aux élèves et aux enseignants, mais soyez certains qu'elle est d'une exhaustivité telle qu'elle assure, elle aussi, à l'éducation à la citoyenneté une large couverture multiculturelle qui devrait contribuer largement à équiper les adolescents, immigrants ou non, de fraîche date ou non, à ce chapitre dans l'étude de l'histoire.

Ouvrir les esprits à la diversité et aux différences culturelles est non seulement une bonne chose, mais c'est nécessaire à l'adolescence. Comme nous venons de le voir, le premier cycle du secondaire assure la couverture d'un large éventail conceptuel à ce chapitre en histoire et éducation à la citoyenneté,

... l'enseignement ...

ce qui mériterait d'ailleurs des études didactiques plus poussées.

En histoire nationale, le thème du multiculturalisme ne peut cependant bloquer la voie à une étude joignant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté qui tienne compte de la réalité nationale où elle s'applique. Partant de là, je suis sûr que vous me voyez venir. Pour comprendre le Québec actuel à de multiples égards (qu'ils soient sociaux, politiques, économiques ou culturels), l'étude de l'histoire jointe à l'éducation à la citoyenneté peut fort bien — et doit à mon avis — partir de la double réalité nationale actuelle du Québec-Canada pour l'explicitier de façon à ce que le passé et le présent soient intelligibles pour les adolescents de quatorze à seize ans en retournant lucidement et honnêtement aux origines de la société où ils vivent.

Pour ce qui est des aspects plus directement reliés au multiculturalisme, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du

Québec-Canada (même si on évite de le nommer ainsi) de troisième et quatrième secondaires récemment approuvé par le ministre de l'Éducation au Québec, en propose de nombreux dans les « Ailleurs » présents aux différentes réalités sociales. Il serait fastidieux de les nommer ici, mais dites-vous que si les enseignants les couvrent tous ou font en sorte que les élèves les couvrent tous d'une façon ou d'une autre — ce dont je doute fortement — les adolescents se verront offrir un véritable tour du monde historique virtuel au cours de ces deux années scolaires. Cette bonne chose étant, il n'en demeure pas moins qu'en histoire nationale, loin de ne pouvoir être associées, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté peuvent être fort bien servies par la question nationale. C'est d'autant plus vrai que la double question nationale québécoise et canadienne est un sujet brûlant d'actualité, ce qui est une vérité constante depuis plusieurs décennies, personne

ne peut le nier. Quand, dans un contexte d'apprentissage constructiviste ou socioconstructiviste, les élèves sont invités, aux plans didactique et pédagogique, à partir du monde qu'ils connaissent et qui les entoure, la question de la double identité nationale offre de fort nombreuses pistes qui sont à la fois pertinentes et stimulantes pour intéresser des adolescents... Très nombreux sont les pédagogues ayant enseigné l'histoire nationale au Québec qui savent et affirment sans ambages qu'il s'agit là d'une piste pédagogique riche, propice à des débats porteurs, pour peu qu'elle soit respectueuse et arbitrée par l'enseignant de la façon la plus objective possible. Les élèves sont d'ailleurs habituellement stimulés d'emblée par une telle approche; entre autres parce que cela les relie au monde connu, où ils ont des bases.

La version officielle du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté a à tout le moins favorisé à quelques endroits une ouverture dans ce sens-

là, ce qui est un progrès par rapport aux versions précédentes qui n'ont pas le phénomène national et le thème de la nation. Toutefois, il y aurait encore beaucoup à faire, car l'esprit voulant réduire l'importance de l'émergence, de la construction et de l'affirmation nationale dans l'histoire du Québec-Canada est encore bien présent, en particulier en quatrième secondaire où l'aspect politique n'est pas développé en tant que réalité sociale distincte. Ce faisant, cela permet d'éviter de ne pouvoir contourner les aspects régulièrement conflictuels de notre histoire, pour plutôt se concentrer beaucoup trop sur les aspects consensuels, ce qui part peut-être d'un beau sentiment, mais qui n'est pas représentatif à bien des points de vue de l'histoire du Québec-Canada. Ce faisant, l'histoire nationale s'en trouve tronquée et ne permet pas une compréhension objective du présent.

Si j'étais un immigrant récent et que j'avais des enfants dans le système scolaire québécois donc, il est fort

probable que je ne serais pas nationaliste au sens québécois et ce serait mon droit le plus strict. Il me semble cependant que je voudrais que le système scolaire habilite ma progéniture à comprendre la société dans laquelle elle s'insère par le relais de cours en histoire et éducation à la citoyenneté qui lui ouvrent des horizons multiculturels, oui, mais qui l'équipent aussi pour comprendre efficacement le monde qui l'entoure et la nation que forme dans son ensemble le Québec d'aujourd'hui. Pour plusieurs, dont je suis, tel n'est pas véritablement le cas actuellement en ce qui touche l'histoire nationale du Québec-Canada.

Dans ce contexte, les enfants d'immigrants ne peuvent comprendre efficacement et s'insérer dans la culture profonde du Québec contemporain aux plans social, politique et même économique. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de troisième et quatrième secondaire leur donne, c'est l'avis de nombreux intervenants au dossier,

de bien meilleurs outils pour comprendre le Canada contemporain sur ces aspects fondamentaux. Le Canada est une belle nation à bien des points de vue. Cette nation fait d'ailleurs l'envie et suscite l'admiration de multiples autres nations à travers le monde à de nombreux égards, souvent fort valables. La nation canadienne n'est cependant pas celle à laquelle s'identifie d'abord la grande majorité des Québécois. C'est à la nation québécoise qu'ils le font, elle aussi fort respectée de par le monde, soit dit en passant. La trame historique privilégiée au Québec en histoire et éducation à la citoyenneté devrait bien davantage en tenir compte.

N'oubliez pas de renouveler votre adhésion à la SPHQ



RÉPLIQUE

Le 27 mars 2007

Monsieur le Directeur

Nous savons qu'il n'est pas courant dans *Traces* de publier des répliques. Mais il n'est pas courant non plus que quelqu'un y voit son honnêteté mise en doute.

Ce dont il s'agit, c'est du texte de Michel Sarra-Bournet, intitulé « Le nouveau programme d'histoire : des précisions pour préserver l'essentiel », dans le dernier numéro. Dans ce texte repris du *Devoir* (11 décembre 2006), l'auteur prétend que dans un article que nous avons publié dans *Le Devoir* du 16 novembre, nous aurions fait preuve de malhonnêteté. Comment? En ne rapportant pas au complet le texte d'une citation, ce qui aurait eu pour effet de la détourner de son sens. Il soutient que nous aurions sciemment tronqué cette citation de manière à « laisser entendre » – ce sont ses mots que dans son mémoire d'opposition au nouveau programme d'histoire, la Chaire Hector-Fabre fait « la promotion d'un récit qui conduirait à l'indépendance du Québec ». Effectivement, c'est bien ce que nous avons voulu montrer, en nous référant au texte de ce mémoire dans lequel est contenue une liste des événements historiques dont la Chaire revendique l'ajout dans le programme. Il est clair que ces événements, tous d'ordre politique, sont ceux sur lesquels la tradition fonde la question nationale. Et l'auteur de nous accuser : « La citation qu'ils ont employée à l'appui de cette insinuation, est incomplète. »

Or, la citation en question, M. Sarra-Bournet ne se donne pas la peine de la rapporter. Faisons-le nous-mêmes : « (ces événements) ont orienté inexorablement son destin dans la direction que l'on connaît ». Cette citation, il ne la rapporte pas, mais n'en accuse pas moins : « Pour être honnêtes, ils auraient dû la faire débiter quelques lignes plus haut ». Et M. Sarra-Bournet de la prolonger : « Et pourtant, ces moments, si nous les considérons comme fondateurs, ce n'est nullement parce qu'ils sont « nationaux », ou qu'il s'agisse de les exalter ou de les déplorer : c'est tout simplement parce qu'ils constituent, de par leur brutale occurrence, des ruptures fondamentales qui ont ébranlé l'ensemble de la collectivité québécoise et ont orienté inexorablement son destin dans la direction que l'on connaît. » Dans les derniers mots (que nous soulignons), on retrouve la citation litigieuse. À la lecture du mémoire dans lequel ces lignes s'insèrent, il nous est apparu qu'elles condensent, on ne peut plus clairement, l'intention de promouvoir un récit conduisant – « inexorablement », est-il dit – à l'indépendance du Québec.

Dans son article publié dans *Traces* (tout comme dans l'original du *Devoir*), Michel Sarra-Bournet a beau expliquer ensuite, pour se défendre : « À mon sens, cette direction, c'est la situation dans laquelle le Québec se trouve actuellement ». Ça ne tient pas! Une direction, c'est une direction! Une situation n'est pas une direction. Pas plus une direction « inexorable ». Face à une situation, diverses directions sont envisageables. Les Québécois l'ont montré et le montrent encore. N'en déplaise à notre critique.

Bref, nous n'avons ni « laissé entendre » ni « insinué » quoi que ce soit. Nous avons, au contraire, bel et bien affirmé notre point de vue : le passage incriminé par Michel Sarra-Bournet le confirme plus qu'il ne le contredit. Nulle malhonnêteté de notre part. Simplement le désir de discuter pour ce qu'ils sont les arguments des adversaires du nouveau programme. Qu'il soit bien entendu que ce n'est pas la légitimité du discours historique favorable à l'indépendance qui est en cause. Ce que nous estimons illégitime, c'est vouloir se servir du programme d'histoire pour conditionner des élèves à quelque idéologie ou projet social prédéterminé que ce soit.

Michèle Dagenais (Université de Montréal)
Christian Laville (Université Laval)

UNE RÉFORME DÉTOURNÉE EN ÉDUCATION

ROBERT COMEAU

PROFESSEUR ASSOCIÉ, DÉPARTEMENT D'HISTOIRE — UQAM

JOSIANE LAVALLÉE

HISTORIENNE ET ENSEIGNANTE

DANS LES EXTRAITS DE SON LIVRE SUR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION PUBLIÉS DANS *LE DEVOIR*, PAUL INCHAUSPÉ NOUS RAPPELAIT QU'INITIALEMENT LA RÉFORME DU CURRICULUM D'ÉTUDES IMPLANTÉE À PARTIR DE SEPTEMBRE 2000 DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES N'AVAIT PAS ÉTÉ PENSÉE ESSENTIELLEMENT DANS LE BUT D'UN RENOUVEAU « PÉDAGOGIQUE ». LES PROGRAMMES DEVAIENT ÊTRE MIS À JOUR.

Selon Inchauspé, l'intention première de cette réforme des programmes d'études au primaire et au secondaire était de « contrer la logique de segmentation, de cloisonnement, qui avait présidé à la mise en œuvre du programme d'études et insuffler à celui-ci une perspective culturelle qui en éclaire le sens ». Il souhaitait voir la perspective historique présente dans toutes les matières du programme, comme il souhaitait que la qualité du français oral et écrit soit une préoccupation de tous les enseignants et non des seuls enseignants en français.

LE PROGRAMME DU PQ DE 1994

Déjà en 1994, le programme du Parti québécois insistait sur le rôle de l'école, lieu où notre culture s'élabore et se transmet : « Valeurs, comportements, attitudes et référents cul-

turels s'y façonnent, de même que l'appartenance à la collectivité québécoise. Seule la transmission d'un triple héritage, littéraire, scientifique et historique, permet à l'étudiant d'utiliser efficacement toutes les connaissances acquises ». Dans ce sens, le Parti québécois s'engageait à « faire de la maîtrise du français parlé et écrit une exigence dans toutes les matières et à tous les niveaux », notamment « en réimplantant l'enseignement systématique de la grammaire au primaire, en axant à nouveau l'enseignement du français vers la lecture d'œuvres littéraires et vers l'écriture », tout en augmentant le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français ». On voulait aussi « réinstaurer l'enseignement de l'histoire nationale et universelle et réintroduire la dimension historique dans les apprentissages ». À cette fin, le Parti qué-

bécois s'engageait à rendre l'enseignement de l'histoire « obligatoire à tous les niveaux » du primaire et du secondaire.

Ce programme de 1994 du Parti québécois insistait pour que « le réseau québécois de l'éducation devienne incontestablement le lieu par excellence de la pensée et du savoir, de l'acharnement à apprendre ». On y précisait que « pour faire fructifier, au Québec, ce qu'on appelle le capital humain, il nous faut, d'urgence, un système d'éducation moderne, exigeant, public, vraiment accessible à tous et à toutes et scrupuleusement attaché à la qualité ». On est conscient, disait-on, que « l'éclatement et le nivellement par le bas sont les dangers qui menacent tous les programmes d'enseignement... On a laissé souvent s'effriter un patrimoine précieux en cédant aux modes du moment ».

Treize ans plus tard, nous sommes forcés de constater que les dangers évoqués étaient bel et bien présents. Sur plusieurs aspects, cette nécessaire ré-

forme des programmes fut détournée de ses principes fondamentaux par les fonctionnaires du MEQ s'appuyant sur certaines recherches de spécialistes en sciences de l'éducation partisans du socioconstructivisme comme approche pédagogique. En conséquence, après sept ans d'implantation de la réforme centrée sur le socioconstructivisme où l'enfant est invité à construire son savoir en interagissant avec ses pairs, les résultats demeurent préoccupants. Loin d'avoir fait progresser les élèves vers une meilleure réussite comme le souhaitaient les penseurs de la réforme du curriculum d'études, en particulier les membres du Conseil supérieur de l'Éducation, et les dirigeants du Parti québécois, cette réforme désignée maintenant sous le nom de « renouvelé pédagogique » par les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport aura contribué indéniablement à un nivellement par le bas de la réussite des élèves. Notamment, en juin dernier, les élèves de 6e

année ont moins bien réussi aux examens de français et de mathématique que leurs prédécesseurs ayant reçu un enseignement magistral et plus encadré. Par ailleurs, à l'origine de cette réforme, un des objectifs était d'améliorer la réussite des élèves en milieu défavorisé. Pourtant, la fermeture des classes spéciales et l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières n'ont pas amélioré la situation. Sans compter que plusieurs études ont démontré que les enfants issus d'un milieu socio-économique pauvre réussissent mieux lorsqu'ils reçoivent un enseignement magistral; on sait qu'un jeune disposant de moins de ressources à la maison aura davantage besoin d'être encadré à l'école lors de ses apprentissages. Dans la pratique, l'approche socioconstructiviste est difficilement applicable dans une classe où les élèves détiennent un bagage culturel inégal. Le travail en équipe reproduit les inégalités de la société. De plus, la réforme péda-

gogique qui a pratiquement éliminé le redoublement des élèves occulte sciemment les échecs des élèves en difficulté au cours du parcours scolaire. En conséquence, les élèves passent au second cycle sans souvent détenir les connaissances minimales à leur réussite. Il n'est pas surprenant alors de constater qu'en 6e année, ils n'arrivent plus à réussir aussi bien les examens du ministère de l'Éducation qu'auparavant. Malheureusement, depuis sept ans, certains spécialistes des sciences de l'éducation de concert avec les fonctionnaires du ministère de l'Éducation ont préféré laisser croire aux élèves québécois que les échecs n'existaient plus, plutôt que de s'attarder aux causes de l'échec scolaire au Québec. Ce n'est pas par la négation et en diminuant les exigences que nous allons régler le problème du décrochage scolaire. Nous croyons qu'il faut dès maintenant stopper la réforme de l'éducation dans le but de la recentrer sur ses princi-

pes fondamentaux afin d'offrir aux élèves québécois une école de qualité où leur réussite réelle redeviendra la principale priorité du ministère de l'Éducation. Il serait temps que les partis politiques en campagne électorale nous disent ce qu'ils entendent faire avec cette réforme des programmes, à laquelle s'est ajoutée une réforme pédagogique sur des principes qui n'ont pas été largement discutés et qui sont loin de faire consensus chez les parents. D'ailleurs, les programmes électoraux du PLQ, du PQ et de Québec solidaire sont étrangement silencieux sur la réforme. La question de la réforme dépasse largement la question des bulletins en lettres ou en chiffres. Et surtout, il ne suffit pas de répéter que l'éducation est une priorité. Un temps d'arrêt s'impose pour recentrer cette réforme comme les enseignants de la Fédération autonome

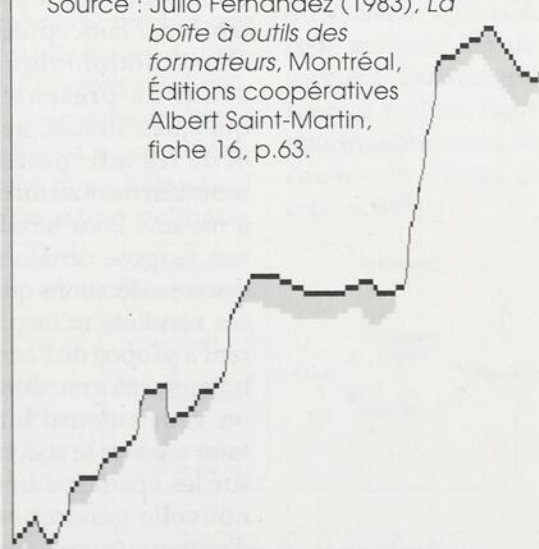
LA CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

« Les experts en apprentissage ont découvert ceci :

Une personne apprend mieux si elle est activement engagée dans la formation et si elle trouve une réponse aux questions qu'elle se pose, car on retient...

- 10 % de ce qu'on **lit**
- 20 % de ce qu'on **entend**
- 30 % de ce qu'on **voit**
- 50 % de ce qu'on **voit et entend**
- 80 % de ce qu'on **dit**
- 90 % de ce qu'on **fait.** »

Source : Julio Fernandez (1983), *La boîte à outils des formateurs*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, fiche 16, p.63.



LES MANUELS D'HISTOIRE ET LA CITOYENNETÉ

MARC-ANDRÉ ÉTHIER

PROFESSEUR DE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE — FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

FORMER À LA CITOYENNETÉ EST UN EXERCICE COMPLEXE ET ÉQUIVOQUE, VOIRE AVENTUREUX, DONT LES RÉSULTATS CONSTITUENT UNE SOURCE DE CONTRARIÉTÉ CHEZ LES DÉCIDEURS, NOTAMMENT EN CE QUI CONCERNE LA MOTIVATION POLITIQUE DES ÉLÈVES. NÉANMOINS, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (MELS) SE FAIT APAISANT, DONNANT L'ASSURANCE AUX ENSEIGNANTS QU'ILS DISPOSERONT DES RESSOURCES *AD HOC*. LE MINISTÈRE PLACE LES MANUELS AUX PREMIERS RANGS DES MOYENS À EXPLOITER POUR REMPLIR CETTE MISSION — DONT LA RESPONSABILITÉ, AU QUÉBEC, INCOMBE EN PARTICULIER AUX ENSEIGNANTS D'HISTOIRE (MARTINEAU, 2006, P. 279). C'EST POURQUOI CET ARTICLE PRÉSENTE LES RÉSULTATS D'UNE ÉTUDE DES MANUELS D'HISTOIRE GÉNÉRALE ET DE LEURS GUIDES DU MAÎTRE RESPECTIFS, ENQUÊTE JUSTEMENT CONDUITE AFIN DE VOIR DANS QUELLE MESURE ET COMMENT CES OUVRAGES, OMNIPRÉSENTS DANS NOS ÉCOLES, S'ACQUITTAIENT ENTRE 1982 ET 2004 DE LA FONCTION D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ QUE FEU LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MÉQ, AUJOURD'HUI LE MELS) LEUR CONFIAIT¹. PLUS PRÉCISÉMENT, J'ANALYSE LES ACTIVITÉS PROPOSÉES POUR FAIRE APPRENDRE LE CONTENU NOTIONNEL SE RAPPORTANT À L'ÉVOLUTION DES INTERACTIONS POLITIQUES EN REGARD DE L'IMPACT POTENTIEL DE CES ACTIVITÉS SUR L'ACQUISITION, PAR LES ÉLÈVES, D'OUTILS MENTAUX COMME LA DÉMARCHÉ HISTORIQUE.

Comme une recherche n'est pas une construction à cru, j'évoque son contexte éducatif, conceptuel et méthodologique avant de présenter quelques statistiques et de les interpréter sommairement au fur et à mesure. Pour terminer, j'expose certaines des considérations que ces résultats m'inspirent à propos de l'ambitieuse réforme dont on veut aujourd'hui faire reposer le succès sur les épaules d'une nouvelle génération d'auteurs de manuels.

LE CONTEXTE ÉDUCATIF

Les lecteurs sont certainement familiers avec le curriculum du Québec et avec les rapports que les maisons d'éditions entretiennent avec le milieu scolaire. Je dois néanmoins rappeler certains faits pour clarifier ma démarche.

Les programmes d'études de 1982

Dans la foulée de la précédente vague réformatrice en éducation, en 1979, une série de programmes a été adoptée. Ces programmes dé-

terminaient en gros ce qui devait être enseigné dans les classes, notamment en allouant des heures d'enseignement à chacun des cours, au primaire comme au secondaire.

Cette réforme marquait le **retour** des cours d'histoire en 2^e et en 4^e secondaires. Dans les deux cas, il s'agissait de *former* les élèves aux **démarches** des historiens plus que de les *informer* des **produits** du travail de ces mêmes historiens. Il fallait donc développer le **SAVOIR-FAIRE** des élèves plus que leurs **SAVOIRS**. C'est pourquoi chacun des programmes prescrivait une série d'**objectifs** (spécifiés par des sous-objectifs) qui, tous, visaient à terme l'acquisition de concepts ou d'habiletés intellectuelles et techniques, à la différence des précédents programmes qui indiquaient seulement la matière à couvrir, en l'occurrence des **événements du passé dont il fallait transmettre la mémoire**, c'est-à-dire des anecdotes patriotiques et édifiantes qu'il fallait raconter aux enfants franco-catholiques.

Ces nouveaux objectifs se ramifiaient, les plus généraux subsumant ceux du palier au-dessous, etc. Ainsi, un objectif général pouvait se lire *Comprendre quelques caractéristiques fondamentales des civilisations athéniennes et romaines dans l'Antiquité* (MÉQ), tandis qu'un objectif terminal (qui représentait le but à atteindre au terme de l'enseignement et s'exprimait par un **comportement**) pouvait se lire *Caractériser des aspects de la vie politique et socioculturelle à Athènes au 5^e s. avant notre ère*. Enfin, au niveau le plus bas, le plus concret, c'est-à-dire au niveau des moyens, on retrouvait un objectif intermédiaire (donc par l'intermédiaire duquel un objectif supérieur devait être atteint) comme *Caractériser la démocratie d'Athènes*.

Mais les programmes d'histoire contenaient aussi, voire surtout, des objectifs relatifs aux **attitudes** (pour aller vite : au savoir-être) et en particulier des attitudes de curiosité scientifique, d'ouverture et de respect, mais aussi d'engagement social : *avoir pris*

conscience de son rôle de *citoyen responsable de l'avenir de la collectivité*. Les programmes d'histoire avaient donc bel et bien une mission de formation du citoyen.

Ces programmes ont eu la vie dure : promulgué en 1982, celui de 2^e secondaire est encore enseigné cette année, en 2005-2006, mais c'est son *Chant du cygne*. Pour apprivoiser ces programmes, dans les années 1980, les enseignants recouraient massivement aux manuels.

L'agrément des manuels

Or, si l'État ne publie pas de manuels, il en finance néanmoins l'achat. Les écoles publiques peuvent en effet acheter les ouvrages des maisons d'édition privées, pourvu qu'ils soient **agréés** par un comité de fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Ce comité accorde l'agrément à tous les manuels qu'il considère conformes à une liste de critères réunis dans un devis (MÉQ) et dont je me bornerai à relever deux exemples : (1) comporter en quantité suffisante des moyens (**contenus no-**

tionnels, exercices) permettant d'atteindre les objectifs énoncés dans le programme d'études visé; (2) respecter les conventions toponymiques, linguistiques.

Les principaux critères énoncés avaient en commun de faire du manuel un « générateur d'activités » (Martineau, 2006), plutôt qu'un catéchisme, et de revisiter à tous égards la vision de l'Histoire scolaire, afin de l'harmoniser à l'historiographie universitaire (donc à la critique historique, à l'histoire-problème, à son approche globale, etc.) ainsi qu'à la psychologie. Pour diligenter cette tâche, un guide du maître devait accompagner tout manuel. En somme, les ensembles didactiques ne devaient rien de moins que lubrifier les esprits pour que s'accomplisse une révolution paradigmatique et épistémologique.

LE CONTEXTE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Les reproches envers les manuels

Par ailleurs, on considère les manuels comme des instru-

ments de **socialisation politique importants**, car ils seraient les ouvrages les plus lus de tous les temps, au Québec (sinon au monde). D'ailleurs, les anthropologues, les historiens et les sociologues de l'éducation, pour ne citer qu'eux, se sont beaucoup intéressés aux manuels, avant tout à ceux destinés à la classe d'histoire, qu'ils ont accusés de tous les maux idéologiques... mais surtout parce que, jusque dans les années 1980 et 1990, ils en ont principalement étudié le discours. Ainsi, au Québec, des chercheurs ont montré que les manuels parlaient peu ou mal des femmes, des ouvriers, des immigrants récents, des Autochtones, des Noirs, des Franco-Québécois... j'en passe et des meilleures.

Cependant, ces recherches ne s'intéressaient guère à ce que les manuels disaient des gestes politiques posés par les agents historiques ni aux **activités d'enseignement et d'apprentissage** que ces ouvrages proposaient. C'est est pourquoi, inspiré par les critiques pénétran-

tes de Laville (1984) sur la pédagogie des manuels, dont la forme linéaire et les activités dogmatisent « la version de l'équipe gagnante » et présentent cette victoire comme inévitable, ainsi que par les recherches de Martineau (1999) à propos de l'enseignement en classe d'histoire y compris l'usage du manuel, je me suis demandé si **le contenu des manuels était adéquat et s'il était traité de façon à favoriser la motivation politique des élèves**.

La motivation politique

Mais qu'est-ce que la motivation politique? Quels sont ses déterminants? Sans détailler mon inventaire théorique, il convient tout de même de préciser que j'ai pris le parti de définir la motivation politique comme la disposition d'esprit des sujets qui choisissent une action politique,

s'y engage et persévèrent (Éthier, 2000), par analogie avec le modèle attributionnel de la motivation de Weiner et d'autres, tel que Viau (1994) l'a popularisé au Québec.

Selon ces auteurs, les causes qu'un individu voit comme internes, modifiables et contrôlables sont les plus propres à influencer positivement la façon dont il perçoit sa faculté à réussir une tâche et, par conséquent, à l'amener à s'y engager. Ils expliquent cela par le fait que la motivation résulterait des **perceptions** que les sujets se font de trois types de phénomènes : premièrement, la **valeur** d'une activité (donc de la pertinence, du sens et de l'utilité de cette activité); deuxièmement, leur **compétence** à réaliser l'activité; troisièmement, les **causes** de succès de cette activité.

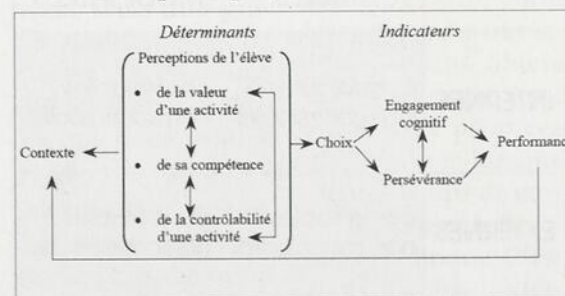


Figure 1 : Déterminants de la motivation

... les manuels ...

Les sujets peuvent voir ces causes sous trois angles. Ils peuvent les considérer comme leur étant **internes** ou **externes**. Ils peuvent aussi les envisager comme étant **modifiables** (ou stables). Enfin, ils peuvent se les représenter comme étant **contrôlables** (ou non) par eux. Dans mon analogie, j'associais par exemple à une « attribution causale externe modifiable » les interprétations historiques qui présentent les grands hommes comme le moteur de l'histoire.

On peut donc se demander si les manuels, à l'occasion, donnent aux élèves la possibilité de traiter des faits montrant la compétence de leurs congénères à agir en faveur d'une plus grande justice sociale, mais aussi des possibilités de voir la perti-

nence, le sens et l'utilité des activités qui sont supposées développer leur capacité d'agir en citoyens responsables. L'analogie avec le modèle de Weiner en ce qui concerne la motivation en général vaut ce qu'elle vaut, j'en conviens; mais elle m'a été fort utile pour spécifier mes deux questions de recherche en ce sens. Ainsi, à la première question « le contenu des manuels était-il adéquat? » se sont ajoutées des sous-questions :

- Que disaient-ils des actions entreprises pour changer l'ordre politique, économique ou social?
- À qui attribuaient-ils ces actions : à des individus d'exception comme Clithène? Aux sans-pouvoirs eux-mêmes? À une puissance transcendante?
- Quelle valeur attri-

buai-ent-ils à ces actions?

- Que disaient-ils des compétences des sans-pouvoirs à cet égard?
- Surtout, combien de versions proposaient-ils des faits, en nommaient-ils les auteurs, expliquaient-ils la démarche et le contexte de production de ces interprétations?

De même, la deuxième question, qui était « ce contenu notionnel était-il traité de façon à favoriser la motivation politique des élèves? », est devenue :

- Les ressources, les activités et les consignes aux maîtres et aux élèves étaient-elles faites de façon à ce que la démarche d'apprentissage soit réflexive, historique, synthétique et active?

LES RÉSULTATS

Le contexte méthodologique

En dépit des apparences, la méthode utilisée est qualitative et non quantitative. Il s'agissait en effet de donner un sens à des unités d'analyse découpées par moi. Comme les considérations techni-

ques de ce genre peuvent paraître fastidieuses, je m'en tiendrai à l'essentiel.

J'ai choisi des passages possédant deux caractéristiques : (1) présenter une cohérence interne, donc compréhensibles en eux-mêmes, isolément du reste de l'œuvre; (2) porter sur **le politique** : l'évolution des structures politiques et du contrôle exercé par des individus ou des groupes sur d'autres individus ou sur les moyens de production, etc. En jargon, on dirait que les passages ont été encodés à partir d'une grille d'analyse du contenu manifeste « mixte », au sens où j'ai puisé à trois sources les catégories de la grille : le discours normatif ministériel, le modèle de la motivation et les réflexions qui ont émergé d'une préanalyse. La validation interne et externe des codages ne fut pas une opération de routine, car j'ai dû ajuster le protocole, mais je vous fais grâce de ces bagatelles techniques. Il en va de même pour la technique de mesure. Vu le grand nombre de questions, j'ai dû quantifier mes don-

nées. Pour ce faire, j'ai simplement mesuré la longueur et la largeur de la surface occupée par les lignes pertinentes des ouvrages, en suivant une méthode éprouvée qui contrôle toutes sortes de distorsions, comme la présence de figures, les espaces entre les paragraphes, les différences de caractères utilisés, etc. Je vous épargne cela aussi!

La « population »

L'analyse a porté sur les cinq ensembles didactiques (formés d'une douzaine d'ouvrages ou de tomes) agréés au Québec, entre 1982 et 2004, pour enseigner en français l'histoire générale, dont le tableau 1 indique les références.

Tous ces manuels et ces guides forment la « population » des ensembles didactiques agréés pour enseigner le cours d'histoire de 2^e secondaire instauré en 1982. En gros, cela représente 4 500 pages, dont environ 2 350 pages, pour les manuels, soit quelque 100 000 lignes de texte (les pages des manuels sont identifiées en gras), et autour de 2 150 pages au total

	STABLES	MODIFIABLES
INTERNES	contrôlables / non contrôlables	contrôlables / non contrôlables
EXTERNES	contrôlables / non contrôlables	contrôlables / non contrôlables

Figure 2 : La motivation politique

DAUPHINAIS (1985/1994)	<i>De la préhistoire au siècle actuel</i> , 546 p. + 438 p.
FRASER et BLOUIN (1986)	<i>Défis et progrès</i> , 484 p. + 316 p.
GOHIER et GUAY (1985)	<i>Histoire et civilisation</i> , 342 p. + 290 p.
LÉTOURNEAU (1985/1996)	<i>L'histoire et toi</i> , 415 p. + 162 p.
ROBY et PARADIS (1995-1996)	<i>Enjeux et découvertes</i> , (t1) 280 p. + (t2) 288 p. + (t1) 428 p. + (t2) 516 p.

Tableau 1 : la population

pour leurs guides du maître respectifs. Tout dans ces 4 500 pages n'intéressait pas mon propos. Le tableau 2 indique un ordre de grandeur de l'échantillon pour l'ensemble des ouvrages analysés et non une comparaison de chacun de ces ouvrages.

Vous pouvez en effet constater que les noms (en abscisse) sont lilliputiens. C'est à dessein : je ne vois pas l'utilité de pilorier les auteurs de manuels

que les écoles élagueront en principe dans une trentaine de jours (en comptant les fins de semaine!), et ce, sans compter que les auteurs ne sont peut-être pas responsables des vilénies dont on pourrait croire à tort que je les accuse et que je n'examinerai pas les circonstances atténuantes.

Cela dit, malgré la petitesse des éléments de la figure, vous pouvez remarquer que les

questions politiques occupent un espace infime dans les ensembles didactiques analysés... Ainsi, on voit, en ordonnée, quel pourcentage des 4 500 pages de ces ouvrages concerne la politique : moins de 4 %, à une exception près!

L'échantillon

C'est donc dire que moins de 4 % du contenu des manuels et des guides porte sur les causes de l'évolu-

tion ou de la stabilité des rapports politiques ou des conditions et injustices sociales, politiques et économiques. En somme, le corpus (l'échantillon choisi) représente 841 passages tirés de tous les manuels et guides et totalise un peu moins de 100 pages. Autrement dit, j'ai exclu 4 400 pages des ensembles didactiques après les avoir lues.

Vous observerez que la proportion de la superficie des manuels consacrée aux questions politiques varie beaucoup, de 4,1 % à 0,1 %, mais vous noterez aussi que, **six fois sur onze**, cette proportion est comprise entre **1 et 2 %**. (Les colonnes noires représentent les manuels et les grises, les guides.) En fait, si les guides consacrent en moyenne autour de 2 % de leurs pages à ces questions contre 1,9 % pour les manuels, seuls trois guides accordent plus de place à ces questions que les manuels, tandis que deux guides en accordent moins.

On constate donc une différence entre les guides et les manuels, mais celle-ci n'est pas significative. Aussi, je

ne distinguerai donc plus manuels et guides (sauf à la fin, pour faire une comparaison des deux types d'ouvrages), d'autant plus qu'ils doivent former un tout indivisible, même si un sondage (Martineau, 1997) a montré que les enseignants utilisent beaucoup plus les manuels que les guides... et que le programme!

Quoi et quand?

Quand les auteurs parlent de politique, de quoi parlent-ils? Traitent-ils des résultats politiques ou des processus politiques? Comme on pouvait s'y attendre, les ouvrages traitent peu de l'évolution des rapports politiques. Ils décrivent fort bien, par contre, les conditions sociales, politiques et économiques et les injustices en la matière.

Graphique 1

Notons, en passant, l'hétérogénéité entre les sections des ouvrages, certains objets d'enseignement semblent plus propices que d'autres lorsque vient le temps de parler des causes de l'évolution politique. C'est le cas des objectifs terminaux 6.3 (« Ancien

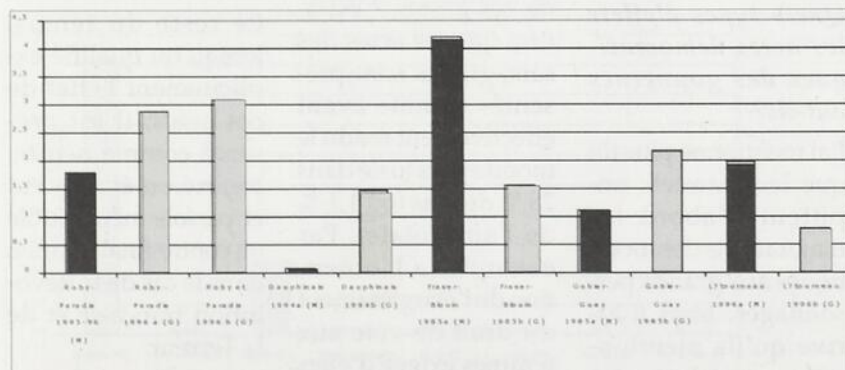
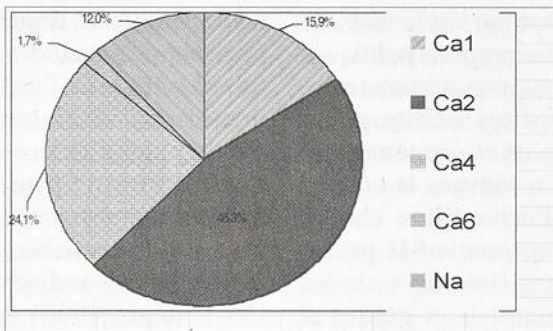


Tableau 2 : Proportion de l'aire admissible par ouvrage, exprimée en pourcentage

... les manuels ...



Graphique 1 : Proportion du type de causes dans le corpus, exprimée en pourcentage

Ca1 : causes externes stables (15,9 %)
 Ca2 : causes externes modifiables (46,3 %)
 Ca3 : causes internes stables (0 %)
 Ca4 : causes internes modifiables (24,1 %)
 Ca5 : externes stables contre finales (0 %)
 Ca6 : causes multiples (1,7 %)
 Na : inclassable, sans cause explicite

régime et révolutions » — 8,4 %) et 6.2 (« Grande industrie et changements » — 5 %), qui réservent de loin la plus grande superficie aux passages traitant de cette question. Ils sont suivis des objectifs 3.2 (« Apparition et décadence du pouvoir de Rome dans l'Antiquité » — 2,7 %), 7.1 (« Changements technologiques et évolution dans le monde occidental » — 2,6 %) et 3.1 (« Aspects de la vie à Athènes au 5e siècle avant Jésus-Christ » — 1,9 %).

Nul ne se stupéfiera de cette disproportion, car la Révolution française, la révolution industrielle, la Rome antique et la Grèce antique sont, par tradition, associées à ce type de

réflexion sur l'évolution des structures et rapports politiques, alors que les luttes politiques des gouvernés en Égypte sont moins couramment décrites que les pyramides qu'ils ont construites.

Quelle valeur?

Le graphique circulaire suivant montre que les auteurs des ensembles didactiques invoquent principalement la catégorie des causes externes modifiables pour expliquer l'évolution politique. Cette catégorie représente 46 % du corpus et, en moyenne, près de 9,8 % de l'aire totale d'un ouvrage, c'est-à-dire que les auteurs imputent essentiellement les progrès politiques, lors-

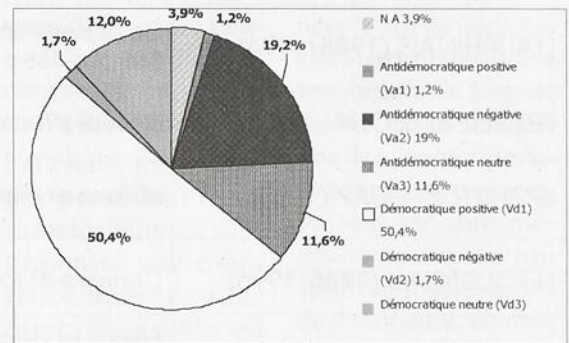
qu'ils en parlent, aux grands individus.

Les actes démocratiques, c'est-à-dire ceux qui visent à augmenter la réciprocité (économique ou sociale) ou le pouvoir des gouvernés, sont plus présents que les actes antidémocratiques, c'est-à-dire ceux qui visent à empêcher les gouvernés de prendre du pouvoir ou à le leur enlever. Les actes démocratiques sont en majorité valorisés, au sens où ils sont le plus souvent présentés de façon positive et très rarement de façon négative, tandis que les actes antidémocratiques sont plutôt présentés de façon négative, parfois neutre, mais jamais positive. En d'autres mots, les auteurs plaident en faveur de la démocratie.

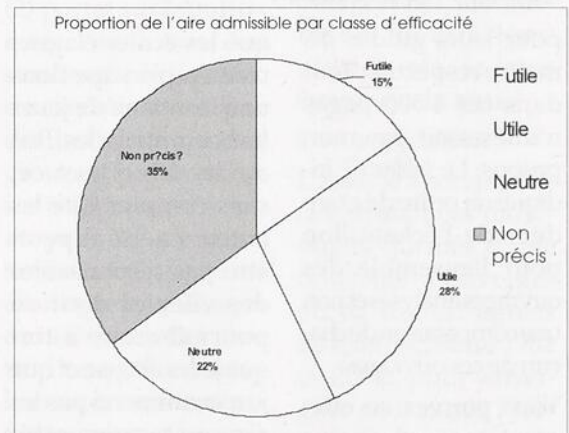
Graphique 2

Quels types d'effets les actes démocratiques des gouvernés ont-ils?

J'ai mentionné plus tôt que les manuels imputent d'abord les majorations démocratiques aux grands personnages. Mais il arrive qu'ils mentionnent aussi les actes démocratiques posés



Graphique 2 : Valeur des types d'actes politiques exprimée en pourcentage



Graphique 3 : Proportion de l'aire admissible

par des « gens ordinaires ». Le cas échéant, les ensembles didactiques soulignent régulièrement l'efficacité de ces gestes, c'est-à-dire que les actes des sans-grades sont présentés comme ayant effectivement rendu le monde plus juste dans 28 % des cas (ou 1,1 % de l'aire totale). Par exemple, « L'obtention de l'élargissement du droit de vote aux femmes exigea d'elles des luttes ardues, les nouveaux dirigeants

étant encore fortement imbus des valeurs de l'Ancien Régime » (Gohier et Guay, 1985 a : p. 214).

Graphique 3

Le reste du temps, lorsqu'on qualifie explicitement l'effet de ces actes, il est présenté comme neutre, bigarré ou évanescent et parfois même futile ou contre-final, comme dans le cas de la Révolution française et de la Terreur.

La démarche d'apprentissage proposée

De manière concomitante à cet examen du contenu des ensembles didactiques concernant l'évolution politique, j'ai aussi analysé comment les consignes pour les élèves et les instructions pour les enseignants traitent ce contenu, dans les manuels comme dans les guides. J'ai mentionné plus haut que le devis qui balisait la rédaction des ensembles didactiques en vue de leur agrément mettait l'accent sur la démarche d'apprentissage que ces ouvrages devaient promouvoir. Cette démarche était dite **réflexive, historique, synthétique et active**. Aux fins de cette recherche, je n'entrerai pas dans les détails, mais je dois néan-

moins définir succinctement ces termes en me basant sur le devis.

DÉMARCHE RÉFLEXIVE
J'ai considéré que les consignes aux élèves, les exercices ou les commentaires adressés au maître étaient autant de signes d'un effort des auteurs pour favoriser la mise en place en classe d'une démarche d'apprentissage *réflexive* lorsqu'ils offraient aux élèves des occasions de réfléchir aux questions touchant la vie sociale, de comparer des ruptures et des continuités, d'expliquer des effets par leurs causes ou d'utiliser leur sens critique.

Tableau 3

Le graphique ci-haut présente la proportion du corpus occupée par les différents types de démarche réflexive, exprimée en

pourcentage. Une minorité (2,5% en tout) d'activités et de consignes liées à ce contenu notionnel encourage ouvertement les élèves à la réflexivité.

DÉMARCHE HISTORIQUE
De même, j'ai considéré (avec indulgence) comme *historiques* les consignes visant surtout à tenir les élèves dans le cadre du problème ou à utiliser une heuristique qui s'apparente à l'un ou l'autre des avatars de « la méthode historique ». Par exemple, une consigne qui invite les élèves à émettre des hypothèses à propos d'un problème historique, à chercher les informations pertinentes en identifiant les documents appropriés, à les analyser ou à synthétiser leurs résultats.

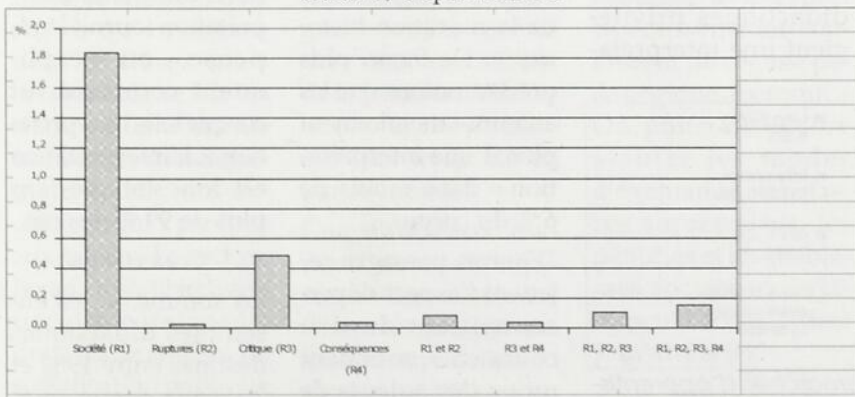
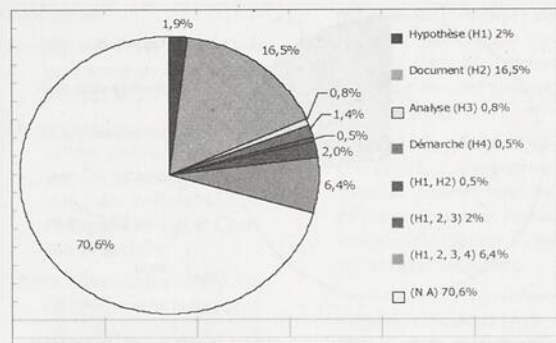


Tableau 3 : Part des démarches d'apprentissage réflexive dans le corpus



Graphique 4 : Part des démarches d'apprentissage historique dans le corpus

La figure suivante exprime en pourcentage la proportion du corpus couvert par des passages associés à la démarche historique.

Graphique 4

Une minorité d'activités liées à ce contenu notionnel encourage ouvertement les élèves à utiliser la démarche historique (30%). Il s'agit donc d'un aspect important des ensembles didactiques.

DÉMARCHE ACTIVE

Le graphique suivant illustre la proportion de l'aire admissible par classe de démarche active, toujours exprimée en pourcentage.

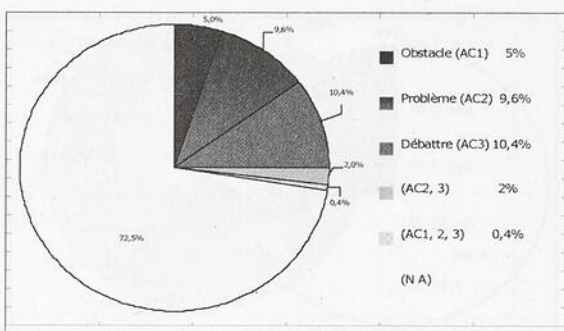
J'ai reconnu l'aspect *actif* dans les consignes qui suggéraient aux élèves des débats ou du travail coopératif ou encore celles qui les confrontaient à des problèmes, les amenaient à poser un pro-

blème et à formuler des questions appropriées. Il ne s'agit toutefois pas ici de restreindre l'apprentissage à ce type de conduite. Par définition, un sujet n'apprend qu'en étant actif, mais il peut être actif de bien des façons, y compris en étant exposé à un discours, quoiqu'à certaines conditions (Huber et Dalongeville,) et dans certaines limites (les conférences ont leurs démérites, même celles des plus captivants conteurs).

Graphique 5

Une importante minorité d'activités liées à ce contenu notionnel encourage ouvertement les élèves à surmonter un obstacle ou à confronter une préconception, à débattre, à résoudre un problème ou à débattre (30%). Je dois cependant ajouter que cette part varie

... les manuels ...



Graphique 5 : Part des démarches d'apprentissage actives dans le corpus

considérablement d'un ensemble à l'autre et que la quantité n'est pas, à cet égard, garante de la qualité des activités offertes.

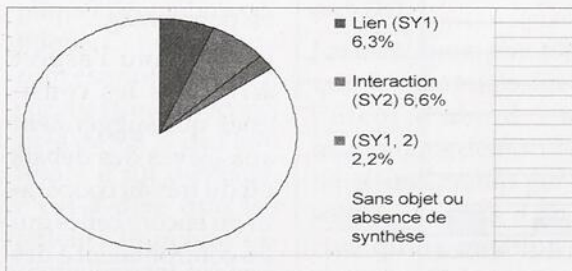
DÉMARCHE SYNTHÉTIQUE
Enfin, la proportion (toujours exprimée en pourcentage) du corpus proposant aux élèves une démarche d'apprentissage *synthétique* a été mesurée en retenant comme indicateur le fait, pour une consigne, de lier un des objectifs à d'autres ou de faire relever au moins une interaction entre l'économie, le social, le culturel ou le politique.

Graphique 6

Une minorité d'activités liées à ce contenu notionnel encourage ouvertement les élèves à la synthèse (16 %), toutes catégories confondues. Plusieurs occurrences se retrouvent en fin de modules.

La valeur des activités

Je soutenais plus tôt que, selon certains théoriciens, la perception de la valeur d'une activité explique probablement au moins en partie qu'un individu entreprenne cette activité et la poursuive. Or, les manuels énoncent rarement la pertinence, le sens et l'utilité hors de la classe des activités particulières qu'ils proposent aux élèves, même s'ils affirment tous en introduction que la méthode historique en général est importante pour être un bon citoyen.



Graphique 6 : Part des démarches d'apprentissage synthétique dans le corpus

Je ne parlerai pas de la pertinence et de l'utilité, mais seulement de la dimension du sens. Voici donc, à titre d'exemple, un graphique présentant la proportion du corpus comportant des marqueurs de sens, exprimée en pourcentage.

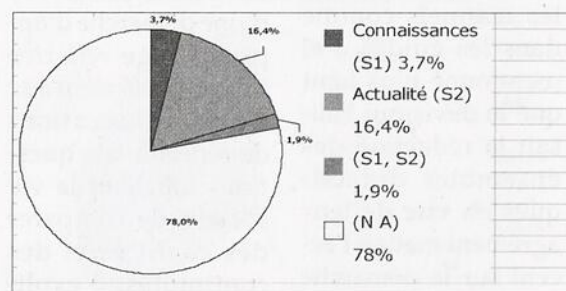
Graphique 7

Les auteurs des ensembles didactiques affirment ou démontrent, dans 16 % des cas, que telle activité a un lien avec un ou plusieurs phénomènes contemporains ou l'associe au développement d'une connaissance procédurale explicite, par exemple, ce que j'ai associé au « sens » que revêt ou non une activité. Ces indices se retrouvent davantage dans les mises en situation.

LE DOGMATISME

Bien que les ensembles didactiques privilégient une interpréta-

tion téléologique de l'évolution démocratique, les guides du maître sont moins dogmatiques et favorisent notamment une intervention éducative plus axée sur l'apprentissage de la démarche historique. Cette fois encore, il ne s'agit pas d'une grosse surprise. On peut en effet s'at-



Graphique 7 : Part des démarches d'apprentissage dont le sens est énoncé dans le corpus

tendre à ce que des remarques de cet ordre s'adressent davantage aux maîtres.

Ainsi, certains énoncés des guides, quoique rares, combattent le caractère dogmatique de la narration historique. De façon plus précise, notons que les auteurs « mentionnent plus d'une interprétation » dans moins de 6 % du corpus.

D'autres passages rejettent l'aspect dépersonnalisant du discours en « nommant un ou des auteurs de l'interprétation ». Ils

représentent un peu plus de 3 % des entrées. En général, un passage qui personnalise le discours rejette aussi le dogmatisme.

Le syncrétisme constitue une autre catégorie importante pour déterminer si les ensembles didactiques présentent l'histoire comme un système de

représentations construit socialement ou comme un récit objectif révélé. Or, trois passages du corpus (sur 841) « s'intéressent aux problèmes ou questions dont telle interprétation fournit la réponse » ou « expliquent comment fut conçue telle interprétation ». L'interprétation est donc statique dans plus de 99 % des cas.

CONCLUSION

En somme, si les ensembles didactiques destinés entre 1982 et 2005 aux classes fran-

cophones d'Histoire avaient, entre autres missions, celle de faire acquérir aux élèves le sens de l'engagement responsable, les résultats obtenus indiquent que ces ensembles ne fournissent pas aux enseignants les outils nécessaires à la mise en place des conditions que le programme d'*Histoire générale* et les recherches en didactique considèrent propices au développement d'attitudes et d'habiletés, et dont dépend pourtant la croissance de la motivation politique des élèves gouvernés.

Certes, analyser cet échantillon ne m'autorise pas à risquer des généralisations sur l'influence des manuels ni à risquer des inférences sur la façon dont les maîtres utilisent effectivement ces manuels et encore moins sur ce qu'en retiennent les élèves; **mais cela renseigne sur les limites d'instruments utilisés systématiquement** (mais non exclusivement : pensons aux cahiers d'exercices, honnis, mais ubiquistes) par des enseignants dont les pratiques de socialisation politique ont touché environ

80 % des élèves québécois durant plus de vingt ans.

Par ailleurs, le programme d'histoire générale qui succède à celui que nous avons examiné aujourd'hui comptera 150 heures réparties sur les deux années du 1^{er} cycle, soit la 1^{re} et la 2^e secondaire. Il est en place en 1^{re} secondaire depuis septembre dernier et sera implanté en 2^e secondaire cet automne. Or, d'une part, ces nouveaux programmes reposent aussi sur une démarche d'apprentissage historique, active, réflexive et synthétique. Elle s'incarne cependant cette fois dans les compétences disciplinaires. D'autre part, l'un des principaux motifs cités au Québec pour rénover les programmes incarnés par les manuels d'histoire générale de la génération 1982 était l'échec de la mission d'éducation à la citoyenneté qui leur avait été en partie confiée.

Ces nouveaux manuels seront-ils supérieurs aux anciens? Chose certaine, à une exception près, ils sont fort beaux. Mais qu'en est-il du fond? Aide-

ront-ils à développer la pensée historique, l'esprit critique, l'autonomie intellectuelle, la volonté de participation sociale réfléchie? Se dégageront-ils des approches téléologiques, de la causalité mécaniste? Peut-être. Après tout, les précédents ont bien mis de côté l'histoire-bataille, même s'ils n'ont fait que cela.

Mais quoi qu'il en soit de ce que feront les auteurs, des facteurs adverses pèsent plus lourd sur l'échine des enseignants. Je citerai à cet effet une partie des éléments énumérés il y a peu par Martineau (2006, p. 296), qui faisait écho à des propos semblables tenus naguère par Ségal (1990) : « les politiques d'évaluation déficientes, les tâches d'enseignement démesurées, l'absence de perspective de formation continue et un régime pédagogique aberrant. » On pourrait encore ajouter les modes d'évaluation, les classes surpeuplées, les pénuries et les problèmes sociaux qui rattrapent l'école... Mais je m'arrête ici!

Références

- DAUPHINAIS, Guy (1994). *De la préhistoire au siècle actuel*. Montréal, ERPI.
- DALONGVILLE, Alain et Michel HUBER (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon, Chronique sociale.
- ÉTHIER, Marc-André (2001). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. Thèse de doctorat (didactique) inédite, Montréal, Université de Montréal.
- FRASER, Michèle et Claude BLOUIN (1986). *Défis et progrès*. Montréal, HRW.
- GOHIER, Michel et Luc GUAY (1985). *Histoire et civilisation*. Outremont, Lidec.
- LAVILLE, Christian (1984). « Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », p. 77-91, dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne, Peter Lang.
- LETOURNEAU, Lorraine (1996). *L'histoire et toi*. Montréal, École nouvelle.
- MARTINEAU, Robert (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse de doctorat (didactique) inédite, Sainte-Foy, Université Laval.
- _____ (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation. Rapport de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- _____ (2006). « Les manuels d'histoire québécois et la

réforme pédagogique de 1982 : un bilan critique », p. 277-298, dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire*. Québec, PUQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982 a). *Programme d'études. Histoire générale. Deuxième secondaire. Formation générale*. Québec, Gouvernement du Québec.

_____ (1982 b). *Programmes d'études : Histoire du Québec et du Canada, quatrième secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.

_____ (1982 c). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire générale — 2^e secondaire, formation générale : devis*. Québec, Gouvernement du Québec.

ROBY, Jean et Christiane PARADIS (1995-1996). *Enjeux et découvertes*. Montréal, HRW.

SÉGAL, André (1990). « L'éducation par l'histoire », p. 241-266, dans F. Dumont et Y. Martin (dir.) *L'éducation 25 ans plus tard et après?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

VIAU, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, ERPI.

NOTES

- 1 L'essentiel de la recherche dont cet article émane a été réalisé en 1997-1998. Certaines parties ont déjà fait l'objet de diverses communications orales ou imprimées. La dernière a été prononcée le 13 avril 2006 lors d'un colloque sur les manuels tenu à Montréal. J'ai mis à jour mes données à cette occasion. Il s'agit toutefois ici d'une mouture inédite.
- 2 Il s'agit du programme de 4^e secondaire (MÉQ), mais le gras est de mon fait.

Premières nations, collections royales de France AU FIL DES REGARDS CROISÉS

CATHERINE ROBERGE

MUSÉE DE POINTE-À-CALLIÈRE — COMMUNICATIONS

DANS LE CADRE DE SON 15^E ANNIVERSAIRE, POINTE-À-CALLIÈRE PRÉSENTERA, DU 5 JUIN AU 14 OCTOBRE 2007, UNE EXPOSITION AUSSI ÉTONNANTE QU'ORIGINALE : *PREMIÈRES NATIONS, COLLECTIONS ROYALES DE FRANCE*. CETTE EXPOSITION PRÉSENTE 85 OBJETS CHOISIS PARMI LES PLUS BEAUX DES COLLECTIONS AMÉRINDIENNES DU MUSÉE DU QUAI BRANLY, À PARIS. UN PARTENARIAT DE GRAND PRESTIGE POUR POINTE-À-CALLIÈRE AVEC CE MUSÉE D'ENVERGURE, TOUT JUSTE INAUGURÉ EN JUIN 2006, À PARIS. LE MUSÉE DU QUAI BRANLY POSSÈDE L'UNE DES PLUS RICHES COLLECTIONS AU MONDE D'OBJETS AMÉRINDIENS DES 18^E ET 19^E SIÈCLES PROVENANT DE L'EST DE L'AMÉRIQUE DU NORD. APPARTENANT À L'ORIGINE À DES ARISTOCRATES DE FRANCE, OU OFFERTS EN CADEAU AU ROI, CES OBJETS REFLÈTENT L'INTÉRÊT QU'A PORTÉ LA FRANCE COLONIALE À LA NOUVELLE-FRANCE.

Préservés au fil des siècles, ces objets, d'une grande finesse d'exécution, témoignent de la cohabitation des Amérindiens et des Français en terre d'Amérique. Ils évoquent la rencontre et le métissage, et témoignent souvent des alliances et de la cohabitation des Français et des Amérindiens. La collection du musée du quai Branly comporte autant de témoignages tangibles de ces contacts soutenus, que nous pourrions admirer grâce aux magnifiques peaux de cerf et de bison peintes, aux mocassins brodés, aux ceintures de wampum en coquillages, et combien d'autres objets admirables. Ces œuvres proviennent de régions s'étendant des Plaines de l'Amérique du Nord à la vallée du Saint-Laurent,

de la Louisiane aux forêts subarctiques.

LES CHEMINS DE LA RENCONTRE

Quand Français et Amérindiens se croisent pour la première fois, ils ne peuvent imaginer que leur rencontre va changer à jamais l'histoire de ce continent; qu'elle va aussi transformer en profondeur leur manière de faire, d'échanger et de vivre.

Au temps où les Français apprennent des Amérindiens comment survivre dans un milieu naturel qui leur est étranger, les Amérindiens empruntent, adaptent et réinventent les matériaux et objets apportés par les premiers. Cette exposition porte sur la rencontre de ces deux univers, de ces deux mondes qui se croisent en Nouvelle-France, à

travers le prisme amérindien et sa production culturelle.

UNE ALLIANCE PROFITABLE

N'eut été de son alliance avec les peuples amérindiens, jamais la France n'aurait pu étendre son influence aussi longtemps et sur un territoire aussi immense au

« affection » que les Amérindiens ont su donner un relief aussi vif et aussi lumineux à certains objets destinés au souverain allié.

DES OBJETS D'UNE GRANDE BEAUTÉ

Cette exposition met en valeur la qualité, la finesse et la richesse des savoir-faire amérin-



Corne à poudre, corne de vache gravée
Région des Grands Lacs, milieu XVIII^e siècle
© Musée du quai Branly. Photo : Patrick Gries/Valérie Torre

moment où ses effectifs étaient incomparablement plus faibles que ceux des autres nations européennes installées en Amérique. L'explorateur Bougainville lui-même, au 18^e siècle, admit que c'est par la faveur et l'affection des Amérindiens que la France a pu conserver le Canada aussi longtemps. C'est peut-être en raison de cette même

diens. Robe en peau de cerf peinte avec motifs de plumes d'oiseaux exotiques, coiffes à cornes fendues, sacs peints avec frange en piquants de porc-épic, colliers faits de coquillages, mocassins en pattes d'ours, carquois en peau de poisson, mitasses (ou jambières) brodées par de jeunes Amérindiennes initiées à la broderie par

les Ursulines... L'ensemble nous touche non seulement par sa beauté, mais par son étrange familiarité. Et nous apprendrons dans l'exposition dans quelles circonstances de tels objets étaient habituellement obtenus : durant des cérémonies diplomatiques – comme l'une des plus célèbres, la Grande Paix de Montréal en 1701 —,

Ces costumes, ornements, armes et outils, proviennent de groupes amérindiens extrêmement variés, disséminés sur un territoire immense : Naskapis du Labrador, Micmacs d'Acadie, Mohawks, Hurons et Abénaquis de la vallée du Saint-Laurent, Ojibwas de la région ouest des Grands Lacs, ainsi que d'autres nations

DE LA COLLECTE EXOTIQUE À LA SIGNIFICATION ETHNOGRAPHIQUE

Recueillis par des explorateurs, des commerçants, des missionnaires ou des officiers en poste en Nouvelle-France ou en Louisiane, ces objets forment aujourd'hui un ensemble absolument unique. Ces objets, dont la beauté singulière ou exotique a attiré l'attention de collectionneurs français, ont été essentiellement apportés au roi afin de lui montrer les découvertes en Amérique. Ils ont aussi été ramenés en France et conservés dans les cabinets de curiosités pour des fins pédagogiques, pour les enfants de la Maison du roi, notamment, mais aussi à titre de collections des sciences naturelles, destinées à reconstituer le monde autour de soi.

Déplacés à maintes reprises depuis leur arrivée en France, c'est à la Révolution française qu'ils subissent les plus grands changements de propriétaires. Un grand mouvement de protection de ce patri-

moine a alors permis de sauvegarder l'intégrité des collections. La majorité des objets proviennent du cabinet du roi. Ces objets ont ensuite été transférés à la Bibliothèque Nationale. Puis, à la Révolution, ils sont entreposés au Cabinet des Antiques (Cabinet des Médailles). En 1878, la collection est cédée au Musée d'ethnographie du Trocadéro. En 1937, ce musée devient le Musée de l'Homme. C'est cette collection qui a récemment été déménagée au musée du Quai Branly.

Pointe-à-Callière, lieu de fondation de Montréal, s'intéresse aux liens qui unissent les Amérindiens aux habitants de la Nouvelle-France. L'exposition *Premières nations, collections royales de France* s'inscrit dans ce désir de mettre en valeur ce patrimoine trop souvent méconnu. D'autres événements sont venus ou viendront enrichir cette thématique d'une grande richesse. Rappelons, en 2001, l'exposition *1701, La Grande Paix de Montréal*, puis *Iroquoiens du Saint-Laurent, peuple du maïs*, présentée jusqu'en mai 2007; enfin,

France Nouvelle-France, une exposition conçue et réalisée par Pointe-à-Callière, en partenariat avec le Château des ducs de Bretagne, musée d'histoire de Nantes, qui entreprendra sa tournée française le 9 mars prochain avant d'être présentée à Montréal à l'été 2008.

Premières nations, collections royales de France est une exposition conçue et présentée au musée du quai Branly, Paris, sous la responsabilité scientifique de M. Christian Feest, commissaire de l'exposition.

Pointe-à-Callière remercie le musée du quai Branly, Paris, ainsi que ses partenaires Patrimoine canadien, Tourisme Montréal, Air Canada, Historia, BOB, La Presse, The Gazette, le Centre Sheraton Montréal Hôtel.

Le Musée est subventionné par la Ville de Montréal.



Boîte décorée avec des piquants de porc-épic. Seconde moitié du XVIII^e siècle © Musée du quai de Branly

durant des échanges commerciaux, ou en dons lors de visites protocolaires de chefs amérindiens à Versailles.

comme les Illinois de la vallée du Mississippi et les Quapaws de l'Arkansas.



POINTE-À-CALLIÈRE

NOMS ET LIEUX DU QUÉBEC

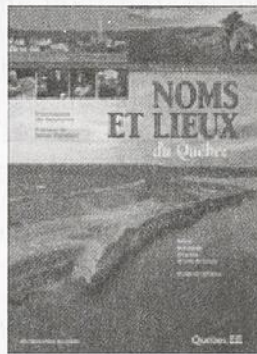
SUZANNE RICHARD
COLLABORATION SPÉCIALE

COMME MOI, VOUS AVEZ SÛREMENT VOYAGÉ À TRAVERS LE QUÉBEC; VOUS AVEZ SANS DOUTE PARCOURU NOTRE PROVINCE D'EST EN OUEST ET DU NORD AU SUD. PEUT-ÊTRE CONNAISSEZ-VOUS LES VILLES, LES VILLAGES, LES ÎLES ET LES HAMEAUX? VOUS AVEZ, AU FIL DES ANNÉES, SILLONNÉ LES AUTOROUTES, LES GRANDES ET PETITES ROUTES ET PEUT-ÊTRE MÊME DE NOMBREUX SENTIERS À TRAVERS BOIS. MAIS, CONNAISSEZ-VOUS LA SIGNIFICATION, LA PROVENANCE ET L'HISTOIRE DE TOUS CES NOMS DE LIEUX QUI CHANTENT À NOS OREILLES?

Bras d'Apic, Bogton, Khartoum, La Bruère, L'Oiseau-Bleu, Orléanais, Le Rocher-Fendu, Saint-Eugène-Ladrière, Saint-Étienne-des-Grès, Le Trou-à-Balle et des centaines d'autres noms nous ramènent à la réalité : nous ne connaissons pas TOUTE notre province et c'est là une très bonne chose, car il n'y a rien de plus triste que de tout connaître.

Toute une vie ne suffirait pas à parcourir cette province si vaste, si riche et si intéressante (7 250 noms de lieux, ça ne s'invente pas!) À tout problème, il y a une solution et c'est à la Commission de toponymie, en collaboration avec Les Publications du Québec, qui nous la donne.

En effet, cette Commission nous fait un merveilleux cadeau en rééditant, avec des améliorations, le dictionnaire illustré des *Noms et lieux du Québec*. Préfacé par Gilles Vigneault qui, comme



vous le savez déjà, est un amant du Québec, ce petit « gros » livre nous invite au voyage et à la connaissance.

On doit d'abord souligner que cet ouvrage est un document essentiel pour tous les amoureux du Québec, mais surtout pour tous les enseignants de sciences humaines. Chaque école devrait en posséder au moins un exemplaire à la disposition des enseignants et, si possible, un autre pour les élèves afin qu'ils puissent le consulter facilement et fréquemment.

Divisé en deux parties, ce dictionnaire est techniquement facile

d'utilisation et agréable à consulter. La première partie, qui présente un tout nouveau contenu, trace d'abord le *Portrait municipal du Québec*, portrait qui avait bien besoin, d'ailleurs, d'être restauré depuis la restructuration des villes au Québec. Puis, pour nous faciliter la tâche, les nouveautés toponymiques nous sont présentées selon les 17 régions administratives de la province.

Quant à la deuxième partie, comme dans la première parution, elle est la représentation détaillée de tous les lieux du Québec. Cette partie saura sûrement éveiller en vous des souvenirs merveilleux, des paysages époustouflants, des vibrations patriotiques ou même, pour les plus jeunes aussi, des envies irrésistibles de renouer avec le passé.

De plus, chacune des parties nous offre un guide d'utilisation clair et précis qui aplanit les difficultés dans notre lecture des articles. Enfin, pour nous aider à mieux comprendre le vocabulaire de cette spécialité qu'est la toponymie, on trouve une liste de définitions à la fin de la présentation de la deuxième partie.

Naturellement, pour les chercheurs de toutes catégories, on trouve à la fin des deux parties bibliographies, sources et index.

Trente-cinq cartes en couleurs, près de 8 400 articles dont plusieurs sont agrémentés de magnifiques photos (675), les noms des lacs, rivières, caps, monts, villes et villages avec toutes les informations pertinentes et nécessaires à la compréhension des caractéristiques historiques, géographiques, sociologiques et économiques de chacun de ces lieux, voilà qui devrait satisfaire les besoins et la curiosité de tous les habitants du Québec et d'ailleurs.

Attention, ce n'est pas un guide de voyage à transporter avec nous, mais un livre à consulter, avant de partir, pour diriger nos pas ou nos roues dans un univers de rêve.

C'est donc, non seulement un ouvrage à prioriser dans nos écoles, mais aussi un livre à laisser traîner au salon, à la disposition des invités, de la famille et des amis.

Un ouvrage à prioriser dans nos écoles, mais aussi un livre à laisser traîner au salon, à la disposition des invités, de la famille et des amis

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
1^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE

HISTOIRE EN ACTION

Pour renouer avec
le plaisir d'enseigner
l'histoire

- Des pistes **NOUVEAU** de différenciation pédagogique exclusives.
- Des outils pour soutenir la progression des élèves.
- Une approche qui favorise l'acquisition durable des connaissances.
- Des situations motivantes axées sur l'action.

**Nous serons là au
2^e cycle du secondaire !**

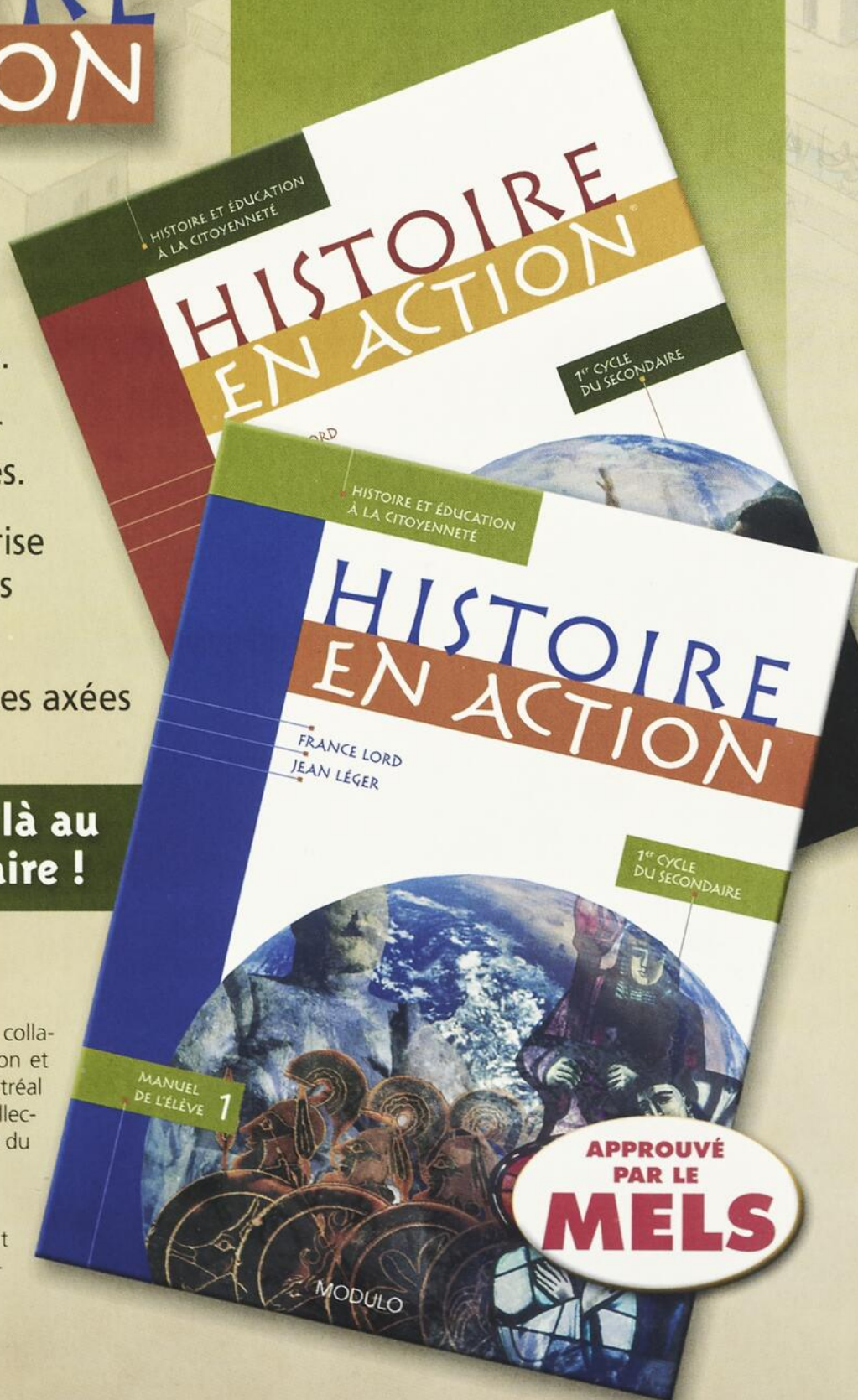
Nos auteurs

FRANCE LORD

Historienne et muséologue, France Lord a collaboré au groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'Université du Québec à Montréal de 1993 à 1998. Elle est coauteure de la collection *Cyclades* destinée aux élèves du 3^e cycle du primaire.

JEAN LÉGER

Enseignant au secondaire depuis le début des années 70, Jean Léger a travaillé à la production de matériel pédagogique en collaboration avec des musées et plusieurs groupes de recherche universitaires.



THOMSON
★
GROUPE MODULO

233, avenue Dunbar, Mont-Royal (Québec) H3P 2H4, CANADA
Téléphone : (514) 738-9818 / 1 888 738-9818
Télécopieur : (514) 738-5838 / 1 888 273-5247
Site Internet : www.groupemodulo.com

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

DESTINATAIRE

3/4/1 165 xx3B(E)
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

présences

PARUTION CE PRINTEMPS

Histoire et éducation à la citoyenneté
1^{re} année du 2^e cycle du secondaire

Sentez-vous bien à l'aise!

Que ce soit tout nouveau pour vous d'enseigner l'histoire ou que vous le fassiez depuis des années, **PRÉSENCES**, la nouvelle collection Réforme, vous garantit un soutien sans pareil **ET** la liberté de choisir vos stratégies d'enseignement.

PRÉSENCES offre beaucoup:

- Richesse de contenu (textes, images, cartes, etc)
- Section sur les techniques en histoire
- Miniatlas
- Situations d'apprentissage et d'évaluation riches
- Guide d'enseignement varié, complet et facilitant
- Instruments d'évaluation variés.

PRÉSENCES créera de l'intérêt
comme jamais dans votre classe.

POUR EN SAVOIR PLUS ET POUR VOIR
cette nouvelle collection Réforme, communiquez
avec votre déléguée pédagogique du CEC.

LES ÉDITIONS
CEC
QUEBECOR MEDIA

UN CHOIX INTELLIGENT

8101, boul. Métropolitain Est, Anjou (Québec) H1J 1J9
Téléphone : 514-351-6010 Télécopieur : 514-351-3534
www.editionscec.com

