

DOCUMENT DE TRAVAIL

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ **15 juin 2006**



TEXTE NON RÉVISÉ LINGUISTIQUEMENT

Note au lecteur

Ce projet de programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* constitue un document de travail qui sera soumis à une dernière étape de consultation.

En vertu de la Loi sur l'instruction publique¹, un programme d'études doit être compris, d'une part, comme un « texte officiel, adopté par le ministre, qui doit servir de référence nationale² » et, d'autre part, comme un « cadre à l'intérieur duquel les enseignantes et enseignants feront des choix pédagogiques³ ».

De plus, la fonction d'un programme d'études qui s'adresse au personnel enseignant est tout autre que celle d'un manuel scolaire qui, lui, s'adresse aux élèves. Le rôle ou la fonction du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* n'est pas de raconter l'histoire, mais de déterminer les apprentissages prescrits tout en permettant « l'exercice de l'autonomie professionnelle⁴ ».

Par ailleurs, ce programme, à l'instar de tous les autres programmes d'études, s'adresse à des professionnels, experts dans la discipline. En conséquence, le recours à des expressions ou termes spécialisés se justifie par une exigence de précision et de rigueur.

La facture de cette version est celle d'un document de travail. Ainsi, le texte n'ayant pas fait l'objet d'une révision linguistique, le lecteur voudra bien faire preuve d'indulgence à l'égard des coquilles qui pourraient s'y être glissées.

1. « Le ministre établit, à l'éducation préscolaire, les programmes d'activités et, à l'enseignement primaire et secondaire, les programmes d'études dans les matières obligatoires ainsi que dans les matières à option identifiées dans la liste qu'il établit en application de l'article 463 et, s'il l'estime opportun, dans les spécialités professionnelles qu'il détermine. Ces programmes comprennent des objectifs et un contenu obligatoires et peuvent comprendre des objectifs et un contenu indicatifs qui doivent être enrichis ou adaptés selon les besoins des élèves qui reçoivent les services. »

Loi sur l'instruction publique, art. 461, paragr. 1-2 .

2. Rapport Inchauspé, p. 81.

3. *Ibid.*, p. 81.

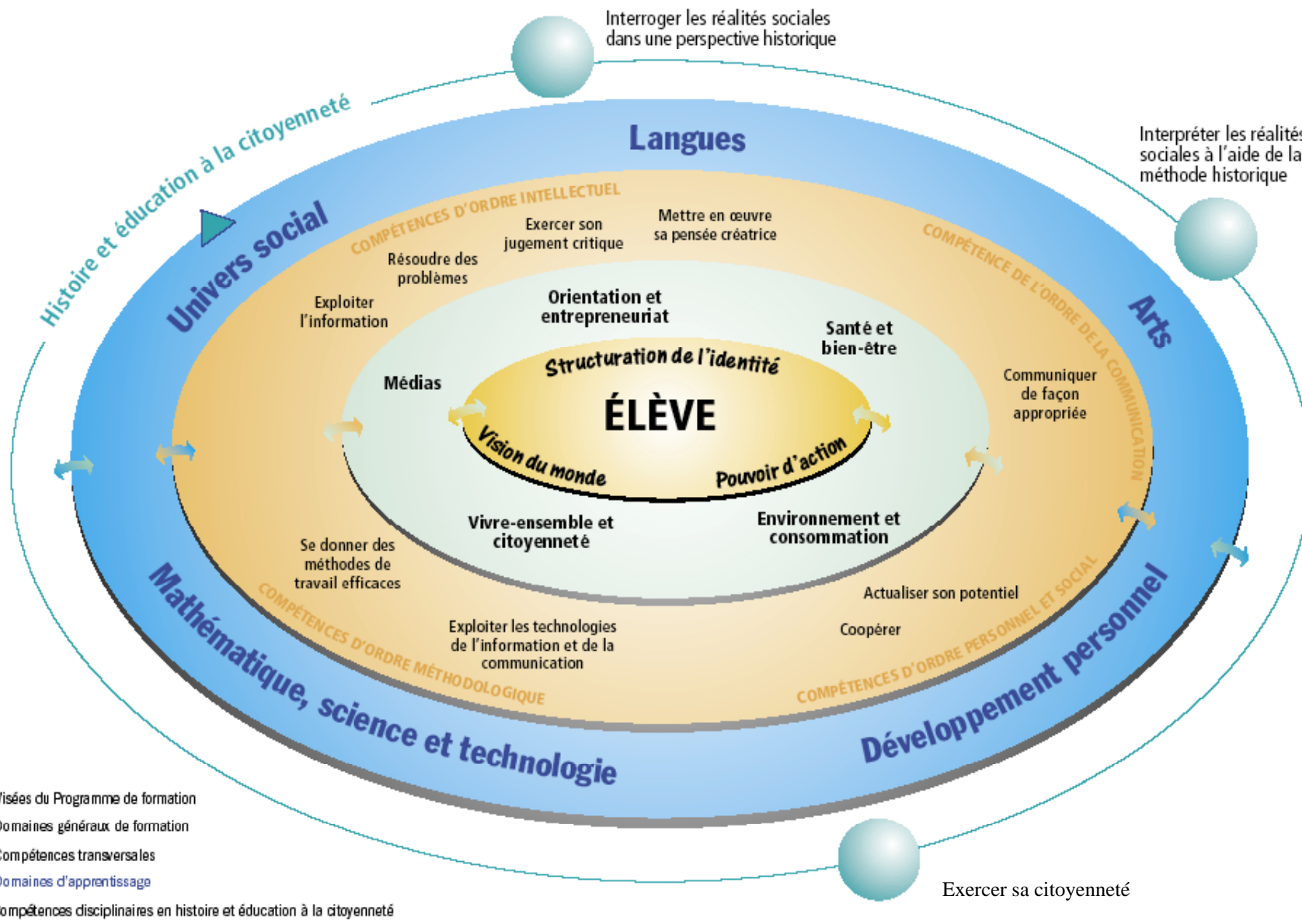
4. *Énoncé de politique éducative*, p. 27.

Table des matières

Présentation de la discipline	5
Apport de la discipline à la formation de l'élève.....	5
Conception de la discipline.....	5
Dynamique des compétences disciplinaires.....	6
Du primaire au deuxième cycle du secondaire	8
Relations entre l'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation.....	9
Relations avec les domaines généraux de formation	9
Relations avec les compétences transversales.....	11
Relations avec les autres domaines d'apprentissage.....	11
Contexte pédagogique	14
Rôle de l'élève en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté	14
L'enseignant : un guide et un médiateur.....	14
Des ressources multiples et variées	15
Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes	16
Une évaluation adaptée	16
Compétence 1 Interroger les réalités sociales dans une perspective historique	18
Compétence 2 Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.....	24
Compétence 3 Exercer sa citoyenneté.....	30
Structure du programme	37
Contenu de formation	38
Schéma organisationnel.....	38
Angle d'entrée	40
Objets d'apprentissage	40
Concepts	40
« Ailleurs »	41
Tableau des éléments à exploiter pour développer les compétences disciplinaires	41
Repères culturels	42
Connaissances historiques	42
Techniques	42
Repères de temps	42

Première année du deuxième cycle.....	43
Les Premiers occupants.....	45
L'émergence d'une société en Nouvelle-France.....	50
Le changement d'empire.....	56
L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique.....	61
La formation de la fédération canadienne.....	66
La modernisation de la société québécoise.....	71
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980.....	76
Deuxième année du deuxième cycle.....	81
Population et peuplement.....	83
Économie et développement.....	88
Culture et société.....	93
Pouvoir et pouvoirs.....	98
Un enjeu de société du présent.....	103
Techniques.....	108
Interprétation et réalisation d'une ligne du temps.....	108
Interprétation et réalisation d'une carte.....	110
Interprétation d'un document écrit.....	113
Interprétation d'un document iconographique.....	114
Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples.....	115
Interprétation et réalisation d'un diagramme.....	116
Tableaux	
Tableau synthèse du contenu de formation - Première année du cycle.....	119
Tableau synthèse du contenu de formation - Deuxième année du cycle.....	120
Tableau synthèse des concepts prescrits - Deuxième cycle.....	121
Tableau synthèse du contenu de formation - Premier cycle.....	122
Tableau synthèse des concepts prescrits - Premier cycle.....	123
Tableau synthèse du contenu de formation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté du primaire.....	124
Bibliographie.....	125

Apport du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au Programme de formation



L'histoire est un système d'explication des réalités sociales par le temps.
Jacques Le Goff

Présentation de la discipline

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit deux visées de formation : amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé et les préparer à participer de façon éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

Apport de la discipline à la formation de l'élève

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté contribue à la formation générale de l'élève de plusieurs façons. La discipline l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, elle lui apprend à chercher de l'information de même qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales¹. La discipline est aussi pour lui l'occasion d'enrichir graduellement son répertoire de connaissances et le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, elle lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de

¹ L'expression *réalité sociale* se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Les réalités intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit.

l'histoire et de réaliser ainsi l'importance d'assumer ses responsabilités de citoyen.

Conception de la discipline

Les	trois
compétences	se
développent	de
façon intégrée et en	interrelation, à partir
d'un même contenu	de formation.

L'enseignement de l'histoire à l'école a pour but d'amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du présent et à développer des connaissances et des compétences qui leur permettront, d'une part, de mieux comprendre ces réalités à la lumière du

passé et, d'autre part, d'agir en citoyens capables de jugement critique, de nuance et d'analyse. L'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. L'élève apprend à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'il s'en donne sur des sources documentaires. Il apprend également à recourir à un raisonnement instrumenté et à utiliser le langage de l'histoire.

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'inculquer aux citoyens leur identité nationale et la validité de l'ordre

social et politique établi. De nos jours, l'éducation à la citoyenneté occupe encore une large place dans l'enseignement de l'histoire et vise à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée au sein de l'espace public, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. Le présent programme s'inscrit dans ce courant de pensée : il devrait aider les élèves à développer une éthique citoyenne considérée dans ses dimensions sociale et politique.

Dynamique des compétences disciplinaires

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement de trois compétences :

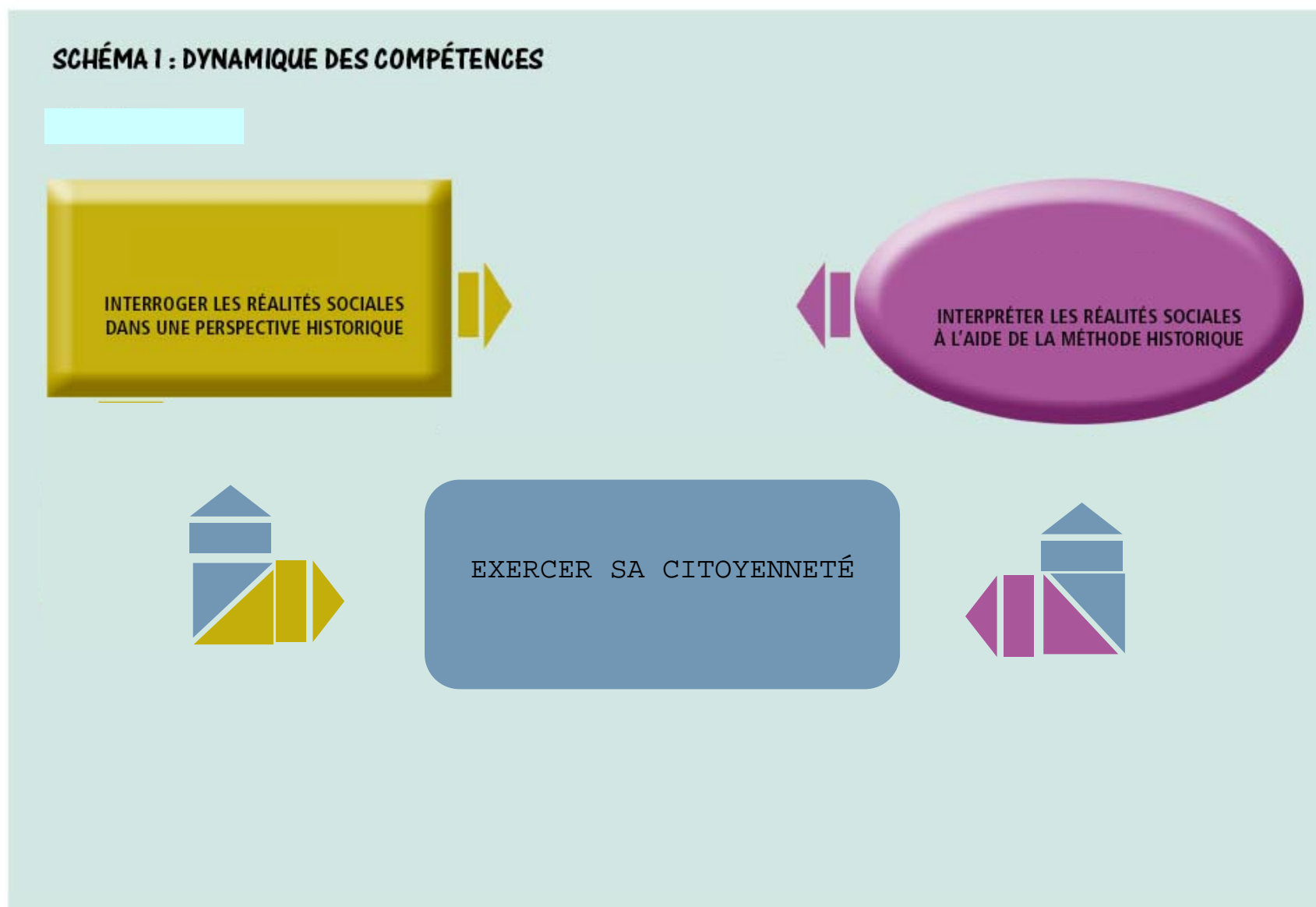
- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique;
- Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique;
- Exercer sa citoyenneté.

Étroitement liées, ces trois compétences revêtent une importance égale dans la formation de l'élève. Comme l'illustre le schéma ci-dessous, elles se développent de façon intégrée et en interrelation, à partir d'un

même contenu de formation. On peut en observer le déploiement dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. L'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique développe des attitudes qui déterminent la façon dont il abordera et interprétera ces réalités; il s'en donne une représentation personnelle. À l'aide de la méthode historique, il cherche des réponses à ses questions et ces réponses soulèvent à leur tour d'autres interrogations. Par ailleurs, c'est par l'interrogation et l'interprétation fréquentes des réalités sociales qu'il établit les assises historiques de sa citoyenneté, la consolide et l'exerce.

Par exemple, pour saisir le sens et la portée de la question linguistique dans la société québécoise d'aujourd'hui, l'élève peut en chercher l'origine ou la considérer dans la durée. Il enrichit son interprétation en s'interrogeant sur les incidences de cette question sur la vie collective aujourd'hui (commerce, éducation, travail, etc.) ou encore en cernant des valeurs et des rapports sociaux qui y sont associés. Il tire de cette démarche une nouvelle compréhension du présent grâce à laquelle il pourra mieux saisir certaines exigences du vivre-ensemble et exercer son rôle de citoyen de façon plus éclairée.

SCHÉMA 1 : DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES



Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Au primaire, l'élève est initié au domaine de l'univers social par le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*², qui lui permet de s'intéresser à l'organisation des sociétés et aux questions posées par l'utilisation et l'aménagement de leur territoire dans l'espace et le temps. Il apprend à rechercher des liens entre le présent et le passé et à construire son interprétation de diverses réalités sociales. Il commence aussi à s'approprier des concepts tels que *territoire, société, organisation, changement, diversité* et *durée*. Il s'intéresse à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et il se sensibilise à la diversité des sociétés.

Au premier cycle du secondaire, l'élève est incité à élargir ses horizons et à mieux saisir l'importance de l'action humaine dans le changement social³. Les apprentissages donnent lieu à la construction de nouvelles connaissances et au développement de compétences particulières en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Le programme de géographie vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire, Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise, pour sa part, le développement des trois compétences suivantes : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*.

² Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* est présenté à la page 124.

³ Le contenu de formation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du premier cycle du secondaire est présenté à la page 122.

Au deuxième cycle, les compétences se complexifient : l'élève est invité à faire preuve d'une plus grande empathie envers les acteurs et les témoins de l'époque lorsqu'il interroge les réalités sociales ainsi que d'une capacité d'analyse accrue et d'un raisonnement plus nuancé lorsqu'il les interprète. Il est également amené à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise, à comprendre et, éventuellement, à assumer la responsabilité qu'il a comme citoyen de participer aux débats de société.

L'élève est amené à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise.

L'élève a par ailleurs l'occasion de mettre à profit les

compétences qu'il a développées en géographie au premier cycle, notamment lorsqu'il recourt au langage cartographique, évalue des propositions se rapportant à des enjeux et examine des actions humaines dans une perspective d'avenir. De plus, le concept de *territoire*, tel que défini dans le programme de géographie⁴, constitue un des concepts communs aux réalités sociales retenues par le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle. Globalement, l'élève est appelé à utiliser les concepts avec lesquels il s'est familiarisé au primaire et au premier cycle du secondaire, tant en géographie qu'en histoire et éducation à la citoyenneté, tout en élargissant son répertoire de connaissances, grâce notamment à l'introduction de nouveaux concepts et à l'étude de nouvelles réalités sociales⁵.

Les liens avec le programme du primaire sont maintenus grâce notamment à la similitude du cadre spatio-temporel et à l'existence

⁴ Espace social que les humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière.

⁵ Le contenu de formation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle est présenté à la page 37.

d'éléments de contenu communs. Des relations peuvent aussi être établies entre certaines réalités sociales examinées au cours des deux cycles du secondaire. Par exemple, l'étude de *L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique* permet de réinvestir, tout en élargissant la portée de l'analyse, des savoirs construits lors de l'étude, au premier cycle, de la réalité sociale *Les révolutions américaine ou française*. Il en va de même pour l'étude de *La formation de la fédération canadienne*, qui permet de réinvestir de nombreux concepts (capitalisme, syndicalisme, urbanisation, etc.) abordés au premier cycle lors de l'étude de *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*.

Relations entre l'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se prête bien aux rapprochements disciplinaires. Il a en outre été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. Il invite les enseignants à travailler en collégialité afin de concevoir un enseignement décloisonné.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les jeunes ne peuvent qu'être sensibles, individuellement ou collectivement, aux importantes problématiques qui touchent les différentes sphères de leur vie. Les domaines généraux de formation se rapportent à ces problématiques et servent d'ancrage au développement des compétences. C'est ainsi qu'ils facilitent le

rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations réelles et concrètes des élèves. De plus, en histoire et éducation à la citoyenneté, l'étude des réalités sociales alimente les débats sur des enjeux de société qui sollicitent l'engagement de chacun comme citoyen et qui s'inscrivent d'emblée dans les domaines généraux de formation.

Le domaine qui présente le plus d'affinités avec le présent programme est certes *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Son intention éducative et ses axes de développement s'harmonisent avec l'une des visées de formation du programme disciplinaire : celle de préparer les élèves à participer de façon éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

L'étude des réalités sociales amène les élèves à expliquer le présent à la lumière du passé et à saisir le vivre-ensemble dans une perspective historique. En recourant à cette perspective, ils peuvent en arriver à comprendre comment le long cheminement des sociétés leur permet aujourd'hui d'exercer leur citoyenneté.

En étudiant la société au sein de laquelle ils évoluent, les élèves ont l'occasion de constater la diversité culturelle et d'acquérir des connaissances relatives aux principes qui caractérisent une société démocratique. Ils sont aussi en mesure de découvrir des lieux de participation sociale, notamment en débattant d'enjeux de société, de considérer l'apport d'institutions publiques à la vie en société, d'apprendre comment elles fonctionnent et de percevoir le rôle que chacun peut y jouer. Ils peuvent en outre réaliser que, peu importe le lieu et l'époque, les humains établissent entre eux des rapports,

égalitaires ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société. Ils apprennent ainsi à exercer leur citoyenneté.

Plusieurs éléments des axes de développement du domaine général de formation *Environnement et consommation* recourent en partie les compétences et des éléments du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Les élèves sont à même de découvrir, par l'étude du commerce et des échanges à travers le temps, comment les activités de production et de consommation ont eu des répercussions déterminantes sur les rapports entre les sociétés, leur territoire et l'environnement. La conscience de la continuité de ces

Les domaines généraux de formation touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face. Toute discipline étant issue de questionnements sur la réalité, chacune éclaire les enjeux auxquels ces domaines font référence.

interrelations les invite à garder une distance critique à l'égard du développement et de la consommation.

Si les problématiques d'ordre physique ou psychologique concernent d'abord l'individu, elles reposent souvent sur des aspects de la vie en collectivité. Par exemple, certains comportements d'exclusion et de discrimination, voire d'agression, ont des conséquences majeures sur la santé, aussi bien physique que psychologique. En favorisant l'ouverture à une société pluraliste et à la diversité des valeurs, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté peut contribuer à contrer ces comportements. Il offre aussi aux élèves la possibilité de reconnaître leur identité sociale dans le respect des différences.

De plus, un des axes de développement de ce domaine – conscience des conséquences de choix collectifs sur le bien-être des individus –

invite les élèves à prendre connaissance d'enjeux politiques liés à la santé et à se positionner en faveur du bien-être collectif. En histoire et éducation à la citoyenneté, ceux qui développent la compétence *Exercer sa citoyenneté* apprennent à cerner des enjeux de société, à fonder et à faire valoir leur opinion. Le domaine *Santé et bien-être* peut donc, ici, servir d'ancrage au développement de la compétence disciplinaire.

Le présent programme favorise également l'alphabétisation sociale des élèves en les initiant au référentiel de connaissances partagées par la collectivité à laquelle ils appartiennent, référentiel sans lequel un citoyen se sentirait étranger dans sa société. Il contribue ainsi à faciliter leur

insertion
dans la
société

et rejoint, en partie du moins, l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*. De même, les élève qui développent la compétence *Exercer sa citoyenneté* devraient accéder à une plus grande conscience de soi et de leur potentiel et réaliser l'importance de leur pouvoir d'action et de la participation sociale.

Au cours de leurs recherches sur les réalités sociales, les élèves doivent recueillir des données provenant de différents documents qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il leur faut alors exercer leur jugement critique afin de distinguer entre des faits et des opinions, et se construire une représentation nuancée des réalités sociales. Les compétences visées par le programme rejoignent ici l'intention éducative du domaine *Médias* en favorisant le développement d'une pensée critique et d'un regard éthique à leur endroit.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissages spécifiques, le plus souvent disciplinaires.

Les compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice des compétences transversales et elles contribuent en retour à leur développement.

Les documents occupent une place centrale en histoire et éducation à la citoyenneté. Aussi l'élève qui développe ses compétences dans cette discipline doit-il apprendre à chercher, à sélectionner et à exploiter l'information de façon systématique et critique. Sa recherche est facilitée par le recours aux technologies de l'information et de la communication, qu'il peut utiliser aussi comme support à la transmission des résultats. Il doit s'approprier le langage utilisé dans la discipline, y recourir afin de communiquer de diverses façons les conclusions de ses investigations et faire fréquemment appel à son jugement critique, notamment lorsqu'il évalue la pertinence des documents consultés et qu'il prend en considération son propre cadre de référence et celui des auteurs qu'il consulte. C'est le cas également lorsqu'il emprunte le regard d'acteurs et de témoins de l'époque ou qu'il cherche à dépasser les explications monocausales ou encore lorsqu'il fonde et fait valoir son opinion à propos d'enjeux de société.

Pour interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et pour analyser et réguler sa démarche au fur et à mesure qu'il construit son raisonnement, l'élève doit se donner des méthodes de travail

efficaces et mettre en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il formule des explications provisoires, des hypothèses, ou explore différentes manières de faire. Il doit également recourir aux stratégies de résolution de problèmes pour cerner un enjeu de société, évaluer des solutions possibles et exprimer son opinion en l'appuyant sur des faits.

La discipline contribue en outre à l'actualisation du potentiel de l'élève en l'invitant à la délibération sociale. Elle lui offre ainsi la possibilité de prendre position, en respectant le droit de chacun à son opinion, sur des enjeux de société du présent. L'étude des réalités sociales l'amène à confronter perceptions et valeurs, à découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à construire son appartenance à la société. Enfin, il est à même de constater que la participation à la vie collective et la coopération entre les individus rendent possible le changement social.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissances qu'on peut en saisir les multiples facettes.

Les apprentissages effectués dans différents domaines se complètent, car les acquis d'une discipline servent à l'édification des acquis de l'autre, et réciproquement.

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule, à l'oral et à l'écrit, de la communication en histoire. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour construire son interprétation des réalités sociales comme pour la communiquer, l'élève

doit se référer à des textes qui évoquent le contexte d'une époque, mobiliser ses compétences langagières et faire appel à un ensemble de stratégies de lecture et d'écriture acquises en langue d'enseignement. En retour, les connaissances et les concepts construits en histoire et éducation à la citoyenneté peuvent profiter à la compréhension des textes utilisés en langue d'enseignement. De plus, plusieurs des repères culturels inscrits dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se rapportent à des œuvres littéraires québécoises d'hier et d'aujourd'hui, éléments essentiels de certains programmes du domaine des langues.

L'utilisation de concepts et de processus mathématiques, arithmétiques ou statistiques – sens du nombre, représentations graphiques, repérage sur la droite numérique, etc. – contribue à l'usage adéquat des techniques suggérées dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, techniques dont dépendent dans une large mesure l'accès à l'information et la transmission des résultats de recherche.

Le fait de situer une problématique ou une application scientifique ou technologique dans son contexte social, environnemental et historique, comme l'exige la compétence *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques* des programmes de science et technologie ou d'applications technologiques et scientifiques, permet à l'élève d'apporter un éclairage particulier à son étude des réalités sociales. En retour, lorsqu'il se tourne vers le passé afin d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique, il peut contextualiser les développements et les activités scientifiques et technologiques et constater que la science et la technologie contribuent aux changements au sein des sociétés. De plus, lorsqu'il cherche à se former une opinion

éclairée sur un enjeu de société, il lui faut souvent faire appel à des savoirs scientifiques et technologiques pour en analyser toutes les dimensions, comme c'est le cas, par exemple, pour des enjeux qui relèvent de l'environnement ou de la bioéthique.

L'expression artistique, quelle que soit sa forme (danse, arts plastiques, musique ou art dramatique), constitue une base de référence essentielle pour l'élève qui interroge et interprète des réalités sociales. Les arts témoignent de l'histoire d'une société et les productions artistiques deviennent autant de documents pouvant servir à l'étude des réalités sociales. Cette relation étroite est particulièrement manifeste dans l'exploitation que l'on peut faire en classe des repères culturels. La parenté entre le domaine des arts et celui de l'univers social est encore plus marquée en deuxième année du cycle lorsqu'on aborde la réalité sociale *Culture et société*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à s'appuyer sur les principes et les valeurs de la vie démocratique pour exercer sa citoyenneté. Il rejoint par là les disciplines du domaine du développement personnel, qui le sensibilisent aussi à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble. Des liens particuliers s'établissent par ailleurs avec le programme d'éthique et culture religieuse, notamment en ce qui a trait à la délibération sur des enjeux de société. D'autres recoupements peuvent aussi être faits entre les manifestations religieuses ou séculières dont il est question dans ce programme et les repères culturels du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, les deux disciplines faisant état du patrimoine religieux de la société québécoise.

Le projet personnel d'orientation permet à l'élève de poursuivre la construction de son identité professionnelle et de sa vision du monde du travail. Ce programme comporte des repères socio-économiques qui servent d'ancrage à sa démarche et à ses réflexions. Or, plusieurs de ces repères, qu'ils relèvent des contextes international, national ou de l'environnement immédiat de l'élève, présentent des liens étroits avec des éléments du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. C'est le cas, par exemple, du développement économique d'une région, des nouvelles tendances économiques et politiques, des migrations, de la syndicalisation, de la pluriculturalité ou encore de la dénatalité. D'autre part, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté traite, et de manière plus marquée en deuxième année du cycle, d'enjeux de société dont la gestion a des conséquences sur l'avenir de la collectivité et, par le fait même, sur l'avenir personnel de l'élève. Les constats qu'il est alors en position de faire sont susceptibles de l'amener à mieux prendre conscience de son pouvoir d'action et de la place qui lui revient dans les débats portant sur ces enjeux de société, apprentissages qui sont de nature à enrichir son projet personnel et professionnel.

Contexte pédagogique

Rôle de l'élève en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté

L'élève étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit de la société au sein de laquelle il évolue.

Dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, les situations d'apprentissage et d'évaluation exigent de

l'élève qu'il étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit de la société au sein de laquelle il évolue. Il lui faut donc se poser des questions sur ces réalités, chercher à y répondre de diverses façons et expérimenter différentes stratégies de recherche pour approfondir la connaissance qu'il en a. Il est aussi encouragé à faire des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre.

L'élève est incité à interagir avec ses pairs et l'enseignant et à partager avec eux ses découvertes et ses expériences. Son travail, qui se fait tantôt individuellement, tantôt en équipe doit marquer une alternance entre les moments où il approfondit sa recherche d'information et ceux où il prend du recul pour mieux mettre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs.

L'élève est régulièrement incité à effectuer des recherches et à analyser différents types de documents dans l'étude qu'il fait des réalités sociales. Il est également invité à communiquer ses interrogations et le

fruit de ses travaux. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il doit faire montre de clarté et de rigueur.

L'élève est amené à réfléchir sur ses façons de faire autant pendant sa démarche qu'au terme de celle-ci. Il doit s'interroger sur les moyens qu'il a utilisés, sur l'éventail des ressources qu'il a sollicitées et sur le cheminement qu'il a suivi pour réaliser les tâches proposées. Ce retour réflexif, par les ajustements qu'il génère, contribue à lui assurer une meilleure connaissance et un meilleur contrôle de sa démarche. Il doit de plus consigner des traces de ses productions témoignant du résultat de ses recherches, mais aussi des stratégies et des moyens qu'il a utilisés. Cette consignation facilite le réinvestissement de ses apprentissages dans des situations similaires ou dans d'autres contextes.

L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant démontre concrètement sa propre motivation à apprendre et son intérêt pour les réalités sociales du présent et leur enracinement dans le passé.

L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté est un professionnel, expert de la discipline et spécialiste de l'apprentissage. Il amène ses élèves à découvrir le plaisir d'apprendre et cherche à leur faire partager sa passion pour la discipline. Il démontre concrètement sa propre motivation à apprendre et son intérêt pour les réalités sociales du présent et leur enracinement dans le passé. Son rôle consiste, notamment, à guider les élèves dans leur interrogation et leur interprétation des réalités sociales, tout comme dans leur exercice de la citoyenneté. Il les oriente dans leurs recherches et met à leur disposition

des ressources variées incluant des documents sources et des textes fondateurs. Il les accompagne dans leur cheminement à travers les différentes étapes de la méthode historique et les soutient dans la construction des connaissances et des concepts associés aux réalités sociales. Il les incite à la rigueur et à la cohérence et met tout en œuvre pour les assister dans leur apprentissage sans toutefois se substituer à eux.

L'enseignant présente des situations d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent une exploitation pertinente des objets d'apprentissage associés à l'interrogation et à l'interprétation de réalités sociales ainsi qu'à l'exercice de la citoyenneté. Il propose des situations (scénarios, tâches, documents) qui permettent d'interroger le présent tout en orientant le questionnement des élèves vers le passé.

L'enseignant prévoit des stratégies et des mises en situation qui amènent les élèves à s'approprier les principaux outils de la discipline, soit le langage, la méthode et les concepts qui lui sont propres (continuité, changement, durée, etc.). Dans la transposition didactique qu'il fait du programme, il diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les divers types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage.

L'enseignant agit comme médiateur entre l'élève et les savoirs historiques. Il fait en sorte que l'élève s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il l'aide à clarifier sa pensée et à formuler des idées au sujet des réalités sociales qu'il explore. Il se préoccupe

aussi des stratégies métacognitives de l'élève. Il l'amène, par des retours réflexifs, à prendre conscience de la façon dont il mobilise et construit ses savoirs, favorisant ainsi son activité intellectuelle et le développement de ses capacités d'abstraction et de transfert.

Des ressources multiples et variées

L'enseignant s'assure également de faire de la classe un lieu riche et stimulant, ce qui implique que les élèves aient accès à une diversité de ressources. Celles-ci peuvent se trouver dans l'environnement immédiat (bibliothèque, classe multimédia, communauté, etc.) ou nécessiter des sorties éducatives (musées, centres d'interprétation, entreprises, etc.). Par ailleurs, le recours aux événements de l'actualité dans les situations d'apprentissage et d'évaluation permet d'ouvrir la classe aux réalités sociales du monde actuel. À cet effet, les messages médiatiques peuvent constituer une ressource signifiante, particulièrement en ce qui concerne l'interrogation des réalités sociales du présent.

Les ressources utiles au développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté sont donc extrêmement variées : cartes, plans, médias, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. L'accessibilité à plusieurs de ces ressources suppose que les élèves puissent recourir aux technologies de l'information et de la communication comme outil de recherche et comme support de leurs réalisations.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes

Pour faciliter le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être signifiantes, ouvertes et complexes, représenter pour l'élève un défi à sa mesure et offrir des conditions incitant au retour réflexif sur sa démarche et ses productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens quand ils constatent que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. La situation sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des

L'étude des réalités sociales prend tout son sens quand l'élève réalise que cela lui donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel.

questions d'actualité ou à des problématiques relevant des domaines généraux de formation.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est ouverte lorsqu'elle permet aux élèves d'explorer plusieurs avenues plutôt qu'une seule, qu'elle comporte des tâches variées (sélectionner des documents, évaluer différents points de vue d'acteurs ou de témoins de la réalité sociale, comparer des sociétés entre elles, déterminer des liens de causalité, etc.), qu'elle favorise l'utilisation de différents médias de recherche et de communication et qu'elle peut donner lieu à divers types de production.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle oblige à mobiliser des connaissances historiques et plusieurs

éléments du contenu de formation (concepts, objets et repères culturels, par exemple) tout en permettant leur articulation. Elle fait appel aux trois compétences disciplinaires et à diverses compétences transversales. Elle permet d'établir des relations avec les domaines généraux de formation et avec d'autres disciplines. Elle nécessite une recherche, une sélection et une analyse de données. Elle fait appel à un raisonnement qui suppose différents processus mentaux (induction, déduction, analogie, etc.) et amène les élèves à recourir à leurs capacités de questionnement, de jugement critique et de synthèse.

Comme tous les élèves n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme, il importe de concevoir des situations suffisamment souples pour permettre la différenciation des apprentissages. Cela peut se faire, par exemple, en adaptant certains paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation ou en fixant des exigences différentes quant aux documents à consulter (quantité, accessibilité, niveau de décodage, etc.).

Une évaluation adaptée

Conformément à la *Politique d'évaluation des apprentissages* et en continuité avec le programme du premier cycle du secondaire, l'évaluation est d'abord considérée comme un outil qui permet de soutenir l'apprentissage. En cours de cycle, elle vise à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs processus et leurs productions et à les aider à progresser. Les rétroactions peuvent porter sur un apprentissage particulier lié à un aspect de la compétence aussi bien que sur la compétence elle-même. Ainsi, l'enseignant qui observe qu'un élève éprouve de la difficulté à prendre en compte l'angle de la durée dans son interrogation des réalités sociales peut lui proposer des tâches qui

l'amèneront à travailler davantage cette composante de la compétence. Si des élèves ont de la difficulté à consolider le résultat de leurs recherches, il leur proposera plutôt une tâche orientée vers la consolidation d'un nombre limité d'éléments d'information dans le cadre d'une situation qui touche l'une ou l'autre des compétences, tout en les amenant à élargir et diversifier leurs sources d'information. Il demeure cependant essentiel que les élèves en arrivent à s'engager le plus tôt possible dans des situations qui sollicitent simultanément les trois compétences du programme.

En fin de cycle, l'évaluation a une fonction de reconnaissance des compétences. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours de cycle et sans constituer une simple accumulation de données, elle permet de dresser le bilan du développement des compétences disciplinaires. L'enseignant fonde son jugement sur les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle prescrits par le programme, lesquels doivent être considérés à la lumière des composantes et du sens de chaque compétence. Il fait ses observations lorsque les élèves sont placés dans une situation d'évaluation qui requiert la mise en œuvre concomitante des trois compétences du programme. La réalisation des tâches contextualisées que comporte la situation doit leur permettre de démontrer leur capacité à mobiliser des ressources, notamment des connaissances historiques (mouvements migratoires, politiques économiques, etc.), des concepts (culture, enjeu, institution, etc.) et des techniques (réalisation d'une ligne du temps, interprétation d'un document iconographique, etc.).

Apprendre à poser ses propres questions, plutôt que de simplement répondre aux questions posées par d'autres [...] développe cette capacité d'éveil, de questionnement, de scepticisme si nécessaire au citoyen conscient, cet esprit critique qui précède et supporte l'exercice de la pensée critique [...].

Christian Laville

Compétence 1

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Sens de la compétence

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'événement ou d'un enjeu de société. Cette attitude se nourrit d'intérêt, de curiosité intellectuelle et de rigueur et se caractérise par une manière particulière d'envisager les faits : la perspective historique. Celle-ci

se traduit par un état d'esprit qui permet d'être sensible aux réalités sociales tout en adoptant une distance critique à

leur égard. L'interrogation transcende donc la simple formulation de questions pour chercher à cerner les réalités sociales dans toute leur profondeur.

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est la manière propre à l'histoire de les considérer dans la durée en cherchant à les saisir dans leur complexité. Il s'agit d'un mode de questionnement

qui dépasse une lecture superficielle et qui s'avère essentiel, la vie durant, pour comprendre les réalités sociales du présent et du passé.

Le fait d'adopter cette perspective devrait développer chez les élèves le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent. Il

importe de les amener à constater que toute réalité sociale est complexe, s'explique rarement par elle-même et que, pour la

comprendre, il faut s'interroger sur ses multiples aspects et sur la dynamique de leurs interactions. Devant une réalité sociale, qu'elle soit du présent ou du passé, ils doivent apprendre à en retracer les origines, à s'enquérir de son contexte et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs et des témoins. Ils doivent chercher à la saisir dans la durée en considérant des éléments

Passé, durée et complexité constituent trois dimensions de l'interrogation des réalités sociales dans une perspective historique. C'est sur leur conjugaison, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

de continuité et de changement. Ils réalisent ainsi que perspective historique et conclusions hâtives ne vont pas de pair.

Passé, durée et complexité constituent donc trois dimensions de l'interrogation des réalités sociales dans une perspective historique. C'est sur leur conjugaison, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

Celle-ci comporte également une dimension métacognitive qui implique un retour réflexif des élèves sur leur démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de l'étude d'une réalité sociale. Ce retour réflexif est l'occasion de prendre conscience de leurs façons d'interroger une réalité sociale, du cheminement suivi pour conduire cette interrogation et des difficultés rencontrées. Cela les amène à mesurer leurs acquis et leurs forces et à réfléchir à des façons de pallier ultérieurement les difficultés identifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, la compétence se complexifie. En plus de se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs qui avaient cours à l'époque où se situe la réalité sociale étudiée, les élèves doivent maintenant emprunter le regard d'acteurs et de témoins pour en comprendre le point de vue. Cela implique qu'ils considèrent la réalité sociale de l'intérieur et cherchent à savoir comment on pensait alors. Ils s'interrogent sur les motifs, les intentions, les espoirs, les craintes et les intérêts d'acteurs et de témoins de l'époque en cause.

Constituées de phénomènes économiques, politiques, culturels et sociaux, les réalités sociales ne peuvent s'expliquer par une cause unique. Les élèves du deuxième cycle qui s'efforcent de les envisager

dans leur complexité doivent chercher au delà de l'explication unique. Il leur faut s'intéresser aussi, et de façon plus marquée au cours de la deuxième année du cycle, à la diachronie des réalités sociales et aux changements dans la durée, se préoccupant alors davantage de l'antériorité et de la postériorité.

Les élèves qui interrogent les réalités sociales dans une perspective historique établissent les fondements de leur interprétation et se dotent des assises historiques nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté. Le savoir-agir qu'ils développent ainsi devrait leur permettre de considérer le vivre-ensemble avec le regard de citoyens informés. L'interprétation de réalités sociales et l'exercice de la citoyenneté engendrent par ailleurs de nouvelles occasions d'interrogation qui conduisent à leur tour à d'autres interprétations et génèrent de nouveaux matériaux pour l'exercice de la citoyenneté.

Compétence 1 et ses composantes

Explorer les réalités sociales à la lumière du passé

Se tourner vers les origines des réalités sociales • S'enquérir de leur contexte
 • Se questionner sur des croyances, des attitudes et des valeurs • Chercher à comprendre le point de vue des acteurs et des témoins de la réalité sociale du passé



Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité) • Tenir compte de la synchronie et de la diachronie des réalités sociales • S'enquérir d'éléments de continuité et de changement

Envisager les réalités sociales dans leur complexité

S'enquérir de leurs divers aspects • Se préoccuper d'avoir une vision globale • Chercher au delà des explications monocausales

Porter un regard critique sur sa démarche

Reconnaître ses acquis • Reconnaître ses forces • Évaluer l'efficacité de stratégies utilisées • Relever des difficultés rencontrées • Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Critères d'évaluation

- Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement
- Pertinence du questionnement
- Analyse critique de la démarche

Attentes de fin de cycle

Dans son questionnement, l'élève prend en compte la perspective temporelle :

- en se référant à des repères de temps;
- en considérant la continuité et le changement;
- en considérant la synchronie et la diachronie;
- en se référant au présent.

Sur le plan de la pertinence du questionnement, l'élève :

- tient compte de l'objet d'interrogation de la réalité sociale;
- s'intéresse à des faits, à des actions, à des similitudes et des différences, à des causes et des conséquences de la réalité sociale;
- s'intéresse à des liens entre les différents aspects de la réalité sociale;
- utilise les concepts appropriés.

Dans l'analyse critique de sa démarche, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- répertorie les stratégies et les moyens utilisés;
- revient sur les difficultés rencontrées;
- formule des pistes de réinvestissement.

Le développement de la compétence

La compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* se développe en interrelation avec les deux autres. Aussi les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) doivent-elle être conçues de façon à solliciter les trois compétences disciplinaires. Pour assurer le développement de la compétence ou différencier son enseignement, l'enseignant pourra en graduer le niveau de complexité en faisant varier des paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation des tâches, au contenu de formation à mobiliser ainsi qu'à la démarche de l'élève. Les indications qui suivent doivent donc être considérées comme des façons de favoriser la progression et la différenciation des apprentissages.

Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> les documents fournis par l'enseignant sont variés et pertinents 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit des documents variés dont la pertinence n'est pas assurée; l'élève doit en juger
<ul style="list-style-type: none"> les documents comportent des clés de lectures explicites (titres, par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> les documents comportent des clés de lectures implicites
<ul style="list-style-type: none"> les documents font état des aspects de société de la réalité sociale à considérer 	<ul style="list-style-type: none"> les documents ne font pas état de tous les aspects de société de la réalité sociale à considérer : l'élève doit compléter par une recherche documentaire
<ul style="list-style-type: none"> l'interrogation est explicite (contenue dans la production et énoncée formellement) 	<ul style="list-style-type: none"> l'interrogation est implicite (contenue dans la production sans être énoncée formellement)
<ul style="list-style-type: none"> les énoncés du questionnement sont regroupés selon les aspects de société 	<ul style="list-style-type: none"> le questionnement fait état de liens entre des aspects de société
Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> le contenu de formation est abordé de manière chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> le contenu de formation est abordé de manière thématique dans la longue durée
<ul style="list-style-type: none"> les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours 	<ul style="list-style-type: none"> les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle, en première année du cycle et pendant l'année en cours
<ul style="list-style-type: none"> le questionnement porte sur une réalité sociale du présent et du passé 	<ul style="list-style-type: none"> le questionnement porte sur une réalité sociale du présent
<ul style="list-style-type: none"> le questionnement du présent conduit de manière explicite à une interrogation du passé 	<ul style="list-style-type: none"> le questionnement du présent conduit de manière implicite à l'objet d'interprétation de la réalité sociale à l'étude
<ul style="list-style-type: none"> le questionnement du passé conduit de manière explicite à l'objet d'interprétation de la réalité sociale à l'étude 	

Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant appelle des temps d'arrêt fréquents afin de permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève doit déterminer lui-même des temps d'arrêt afin de porter un regard critique sur sa démarche et d'en rendre compte
<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches simples et courtes 	<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches plus globales
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève doit choisir lui-même les outils d'évaluation de sa démarche et justifier ses choix
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, doit identifier et consigne forces, faiblesses et pistes de solution
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant guide l'élève dans sa façon de mettre à l'essai des solutions envisagées 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant attend de l'élève qu'il mette en œuvre les solutions envisagées et il en assure le suivi à partir des productions qui en résultent

[...] l'histoire n'est pas un ensemble d'événements; c'est un langage qui décrit et interprète les événements.

Neil Postman

Compétence 2

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

Sens de la compétence

Interpréter une réalité sociale, c'est chercher à l'expliquer, à lui donner un sens et à apporter des réponses aux interrogations qu'elle suscite. Pour y arriver, les élèves s'appuient sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Cette méthode suppose qu'ils fondent leur

interprétation sur des bases formelles.

Pour développer

cette compétence, ils doivent apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier leur interprétation par l'argumentation.

Dans l'interprétation d'une réalité sociale, les élèves sont amenés à déterminer l'ensemble des circonstances qui la caractérisent. Il faut pour cela qu'ils s'informent à l'aide de documents qu'ils sélectionnent et analysent rigoureusement. C'est ainsi qu'ils en arrivent à préciser les actions à l'origine de la réalité sociale et les personnes concernées, soit comme acteurs, soit comme témoins. Ils cherchent aussi à déterminer les facteurs qui pourraient expliquer cette réalité sociale et à établir des liens entre eux. Ils sont amenés à formuler des explications provisoires, des hypothèses. Ils recherchent des conséquences dans la durée. Ils en

arrivent ainsi à élaborer une interprétation qu'ils ajustent et nuancent en évitant les généralisations hâtives et en prenant une certaine distance à l'égard de leurs représentations, valeurs, croyances et opinions. Selon l'angle d'entrée retenu, ils établissent des similitudes ou des différences

entre la société à l'étude et une autre société de la même époque, et

apprennent ainsi à considérer le caractère singulier de toute réalité sociale. Ils s'assurent enfin de tenir compte de l'origine et des intérêts particuliers des auteurs qu'ils consultent et veillent à diversifier leurs sources de documentation.

Établissement de faits, explication de réalités sociales et relativisation constituent donc trois dimensions de l'interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historique. C'est sur leur conjugaison, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

Celle-ci comporte également une dimension métacognitive qui implique un retour réflexif des élèves sur leur démarche, tant en cours

Établissement de faits, explication de réalités sociales et relativisation constituent trois dimensions de l'interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historique. C'est sur leur conjugaison, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

d'apprentissage qu'au terme de l'étude d'une réalité sociale. Ce retour réflexif est l'occasion de prendre conscience de leurs façons d'interpréter une réalité sociale, du cheminement suivi pour conduire cette interprétation et des difficultés rencontrées. Cela les amène à mesurer leurs acquis et leurs forces et à réfléchir à des façons de pallier ultérieurement les difficultés identifiées.

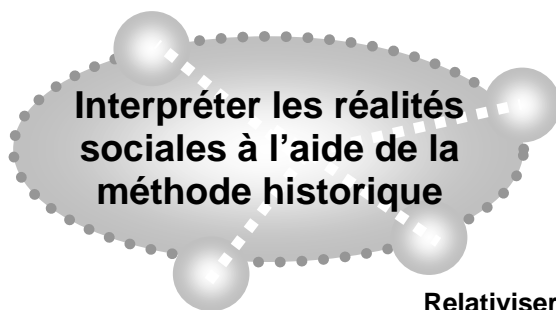
Au deuxième cycle du secondaire, la compétence se complexifie. Les élèves doivent accroître leurs capacités d'analyse et prendre plus de recul qu'au premier cycle par rapport à leurs représentations et à celles d'acteurs, de témoins et d'auteurs. Ils apprennent à faire preuve de scepticisme, notamment lorsqu'ils considèrent différents points de vue et qu'ils tiennent compte d'intérêts particuliers. Il leur faut aussi expliquer les différences ou les similitudes observées entre des sociétés.

Dans leur interprétation d'une réalité sociale, les élèves cherchent à trouver des réponses à leurs interrogations. Leur quête doit les amener, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions dont les réponses leur permettront de nuancer davantage le sens attribué à cette réalité sociale. Cette façon de faire leur fournit également des outils pour exercer leur citoyenneté, puisqu'elle les amène à examiner les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et à découvrir les racines de leur propre identité sociale. Ils sont incités à établir des liens entre l'action humaine et le changement social et conduits à découvrir les valeurs à l'origine de la démocratie et les principes qui en découlent, de façon à se situer au regard d'enjeux de société du présent.

Compétence 2 et ses composantes

Établir les faits des réalités sociales

Se documenter sur les faits • Sélectionner des documents pertinents • Délimiter le cadre spatio-temporel • Dégager les circonstances et les actions • Identifier des acteurs, des témoins et leurs intérêts • Examiner différents points de vue



Expliquer les réalités sociales

Rechercher des facteurs explicatifs • Établir des liens entre ces facteurs • Déterminer des conséquences dans la durée

Relativiser son interprétation des réalités sociales

Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié • Rechercher des facteurs explicatifs des similitudes et des différences

Tenir compte de ses représentations • Tenir compte du cadre de référence des auteurs

Porter un regard critique sur sa démarche

Identifier ses acquis • Reconnaître ses forces • Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées • Relever les difficultés rencontrées • Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Critères d'évaluation

- Mobilisation des savoirs historiques
- Articulation cohérente des savoirs historiques
- Rigueur du raisonnement historique
- Distance critique
- Analyse critique de la démarche

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la mobilisation de ses savoirs historiques, l'élève :

- montre de la rigueur dans l'établissement des faits;
- utilise des concepts appropriés.

Sur le plan de l'articulation cohérente de ses savoirs historiques, l'élève :

- met les concepts en relation;
- met les faits en relation;
- met les concepts et les faits en relation.

Sur le plan de la rigueur du raisonnement historique, l'élève :

- tient compte de son questionnement;
- appuie son analyse sur diverses sources;
- argumente à partir de faits;
- conclut de façon cohérente.

Sur le plan de la distance critique, l'élève :

- tient compte des similitudes ou des différences entre des sociétés;
- tient compte de son propre cadre de référence;
- tient compte du cadre de référence des auteurs.

Sur le plan de l'analyse critique de sa démarche, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- répertorie les stratégies et les moyens utilisés;
- revient sur les difficultés rencontrées;
- formule des pistes de réinvestissement.

Le développement de la compétence

La compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* se développe en interrelation avec les deux autres. Aussi les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) doivent-elle être conçues de façon à solliciter les trois compétences disciplinaires. Pour assurer le développement de la compétence ou différencier son enseignement, l'enseignant pourra en graduer le niveau de complexité en faisant varier des paramètres liés contexte et aux modalités de réalisation des tâches, au contenu de formation à mobiliser ainsi qu'à la démarche de l'élève. Les indications qui suivent doivent donc être considérées comme des façons de favoriser la progression et la différenciation des apprentissages.

Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> les documents fournis par l'enseignant sont variés; ils sont pertinents ou non 	
<ul style="list-style-type: none"> la discrimination des documents est encadrée de près par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> la discrimination des documents, balisée par l'enseignant, se fait de manière plus autonome
<ul style="list-style-type: none"> les documents font état de différents points de vue d'acteurs, de témoins, d'historiens : ils suffisent à la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> les documents font état d'un seul point de vue : la situation exige que l'élève réalise une recherche documentaire pour connaître la diversité des points de vue
<ul style="list-style-type: none"> l'interprétation attendue suppose un réseau conceptuel simple 	<ul style="list-style-type: none"> l'interprétation attendue suppose un réseau conceptuel complexe
<ul style="list-style-type: none"> des résultats de recherche doivent être communiqués au moyen de deux techniques 	<ul style="list-style-type: none"> des résultats de recherche doivent être communiqués au moyen de plusieurs techniques
Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> le contenu de formation est abordé de manière chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> le contenu de formation est abordé de manière thématique dans la longue durée
<ul style="list-style-type: none"> les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours 	<ul style="list-style-type: none"> les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle, en première année du cycle et pendant l'année en cours
<ul style="list-style-type: none"> le problème posé par l'objet d'interprétation se rapporte à une conjoncture historique 	<ul style="list-style-type: none"> le problème posé par l'objet d'interprétation se rapporte à une thématique dans la longue durée
<ul style="list-style-type: none"> les intérêts particuliers d'acteurs et de témoins sont à identifier 	<ul style="list-style-type: none"> les intérêts particuliers d'acteurs et de témoins sont à expliquer
<ul style="list-style-type: none"> des points de vue d'historiens sur la réalité sociale sont à identifier 	<ul style="list-style-type: none"> des points de vue d'historiens sur l'objet d'interprétation sont à identifier
<ul style="list-style-type: none"> des similitudes et des différences doivent être relevées et expliquées entre la société québécoise et une société « d'ailleurs » à une époque déterminée par la réalité sociale à l'étude 	<ul style="list-style-type: none"> des similitudes et des différences doivent être relevées et expliquées entre la société québécoise et une société « d'ailleurs », aujourd'hui

Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant appelle des temps d'arrêt fréquents afin de permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève doit déterminer lui-même des temps d'arrêt afin de porter un regard critique sur sa démarche, et d'en rendre compte
<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches simples et courtes 	<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches plus globales
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève doit choisir lui-même les outils d'évaluation de sa démarche et justifier ses choix
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, doit identifier et consigne forces, faiblesses et pistes de solution
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant guide l'élève dans sa façon de mettre à l'essai des solutions envisagées 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant attend de l'élève qu'il mette en œuvre les solutions envisagées et il en assure le suivi à partir des productions qui en résultent

Il n'est pas [...] d'exercice plus formateur de citoyens que de retrouver soi-même les fondements historiques de la citoyenneté démocratique pour en apprécier la valeur.

Robert Martineau

Compétence 3

Exercer sa citoyenneté

Sens de la compétence

L'exercice de la citoyenneté constitue l'expression tangible de la conscience citoyenne. Il prend forme à la fois dans les principes auxquels le citoyen choisit d'adhérer (comme l'État de droit ou le suffrage universel), les valeurs qu'il privilégie (comme la justice, la liberté ou l'égalité) et les comportements qu'il adopte (comme la participation, l'engagement ou la prise de position). L'exercice de la citoyenneté se manifeste notamment dans le cadre des institutions que se donne une collectivité.

L'exercice d'une citoyenneté responsable est fortement marqué par la capacité de prendre du

Identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique constituent cinq dimensions à considérer dans l'exercice de la citoyenneté. C'est sur leur conjugaison, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

recul à l'égard des réalités sociales. Pour cette raison, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise la compréhension par les élèves des enjeux du présent, qui prennent tout leur sens quand ils sont envisagés dans leur perspective historique.

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier diversité des identités sociales et appartenance commune. Chaque élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences et à se définir par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. La prise en compte de l'altérité se révèle donc essentielle au processus d'identification. Construire son identité sociale de manière volontaire et réfléchie, c'est connaître, notamment, les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité des identités sociales. Cela permet de constater que la diversité des identités n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, entre autres celles rattachées à la démocratie.

Lors de l'étude des réalités sociales inscrites au programme, les élèves sont amenés à comprendre que la démocratie est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre et qu'ils

font eux-mêmes partie de ce continuum historique. Ils doivent apprendre que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont actualisés dans les droits du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, particulièrement les institutions publiques, soit toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. Ils doivent aussi comprendre qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles ils devront faire face et à l'égard desquelles ils auront éventuellement à prendre position en tant que citoyens.

En reconnaissant la nature, l'origine et la fonction des institutions publiques, les élèves sont à même de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine et qu'ils doivent se préparer à assumer leur rôle de citoyens, capables de s'engager dans des débats portant sur des enjeux de société. Les microsociétés que constituent la classe et l'école présentent déjà de bonnes occasions d'échanges et d'interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples questions de nature citoyenne qui y surgissent fréquemment. Les élèves ont ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen.

Identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique constituent donc cinq dimensions à considérer dans l'exercice de la citoyenneté. C'est sur leur conjugaison, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

La compétence comporte également une dimension métacognitive qui implique un retour réflexif des élèves sur leur démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de l'étude d'une réalité sociale. Ce retour

réflexif leur offre l'occasion de prendre conscience de leurs façons de procéder pour exercer leur citoyenneté, du cheminement suivi pour conduire cet exercice et des difficultés rencontrées. Cela les amène à mesurer leurs acquis et leurs forces et à réfléchir à des façons de pallier ultérieurement les difficultés identifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves sont invités à prendre davantage conscience de leur responsabilité citoyenne et à faire preuve d'un plus grand engagement. Ils sont susceptibles d'accroître leur confiance dans leur capacité d'action en reconnaissant l'importance de l'action humaine comme moteur du changement social. Ils sont appelés à débattre d'enjeux qui mettent en cause des valeurs et des rapports sociaux, qui suscitent des réflexions d'une importance primordiale pour le développement de la société et qui forcent à faire des choix d'importance pour l'avenir. Il leur faut donc reconnaître des enjeux de société du présent et les analyser en tenant compte des propositions des groupes en présence et de leurs répercussions éventuelles. Cela exige également qu'ils examinent les compromis et les solutions possibles et qu'ils s'ouvrent à la délibération dans le respect de la diversité des points de vue. Enfin, ils doivent être capables d'énoncer, de justifier et de faire valoir leur opinion de façon démocratique dans le cadre des institutions publiques.

Les élèves qui interrogent et interprètent des réalités sociales s'approprient de nombreux concepts. Un transfert adéquat de ces concepts dans le contexte du présent favorise l'exercice de la citoyenneté. De plus, le fait d'établir l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique d'aujourd'hui les amène à se poser des questions qui, à leur tour, suscitent de nouvelles interprétations de ces

mêmes réalités, tant celles du présent que celles du passé. La mobilisation des compétences à interroger et à interpréter les réalités sociales les aide ainsi à exercer leur citoyenneté de façon responsable.

Compétence 3 et ses composantes

Rechercher les fondements de son identité sociale

Relever des attributs de son identité sociale • Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines • Reconnaître la diversité des identités sociales • Explorer d'autres identités sociales • Respecter l'autre dans sa différence



**Exercer sa
citoyenneté**

Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique

Cerner des valeurs et des principes découlant de l'étude de réalités sociales • Reconnaître des lieux d'application de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique • Apprécier la conquête des droits • Prendre part à la vie démocratique

Porter un regard critique sur sa démarche

Identifier ses acquis • Reconnaître ses forces • Évaluer l'efficacité de stratégies utilisées • Relever des difficultés rencontrées • Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Participer à la vie collective

Reconnaître l'action humaine comme moteur du changement social • Reconnaître la fonction de la prise de parole • Identifier des interventions possibles • Saisir des occasions de participation sociale

Débattre d'enjeux de société

Cerner des enjeux de société • Évaluer des rapports de force • Considérer des solutions possibles et des conséquences éventuelles • Fonder et faire valoir son opinion • Admettre le droit à une opinion différente

Comprendre l'utilité d'institutions publiques

Examiner la nature et l'origine d'institutions publiques • Saisir la fonction de ces institutions • Cerner le rôle que chacun peut y jouer • Orienter ses interventions dans le cadre des institutions publiques

Attentes de fin de cycle

Dans le transfert des savoirs historiques, l'élève :

- utilise des concepts liés à l'objet d'exercice de la citoyenneté;
- déploie ses capacités méthodologiques;
- établit un rapport entre le passé et le présent.

Sur le plan de la considération du vivre-ensemble, l'élève :

- établit des liens entre l'action humaine et le changement social;
- explique la fonction des institutions publiques et le rôle que le citoyen peut y jouer;
- relève des principes et des valeurs qui sont à la base de la vie démocratique.

Sur le plan de la considération du caractère pluraliste d'une société, l'élève :

- indique des fondements identitaires;
- dégage des éléments d'appartenance commune;
- montre la diversité des identités sociales.

Lorsqu'il prend position au regard d'enjeux de société, l'élève :

- exprime son opinion;
- justifie son opinion à l'aide de faits.

Dans l'analyse critique de sa démarche, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- répertorie les stratégies et les moyens utilisés;
- revient sur les difficultés rencontrées;
- formule des pistes de réinvestissement.

Critères d'évaluation

- Transfert des savoirs historiques
- Considération du vivre-ensemble
- Considération du caractère pluraliste d'une société
- Prise de position au regard d'enjeux de société
- Analyse critique de la démarche

Le développement de la compétence

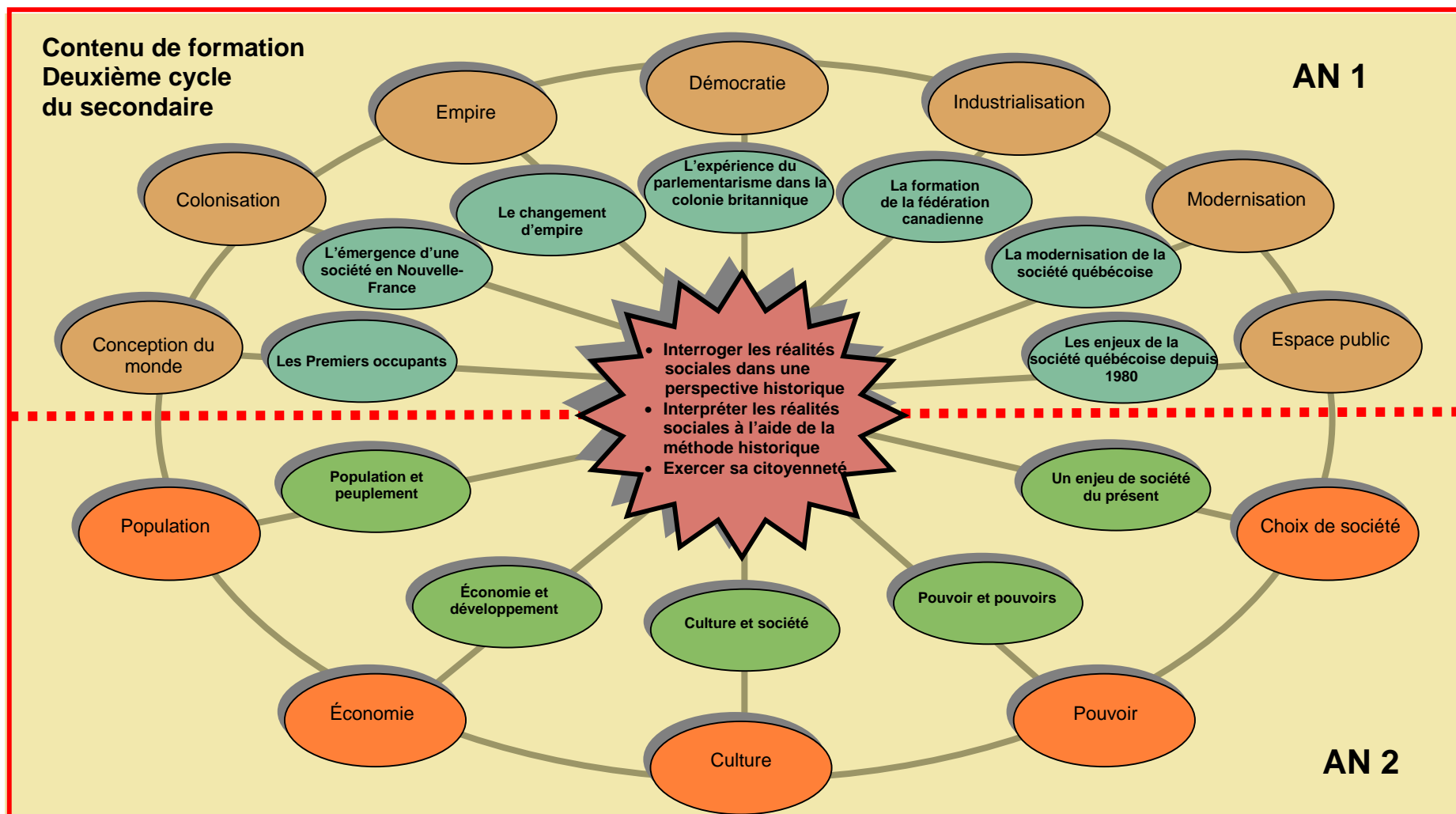
La compétence *Exercer sa citoyenneté* se développe en interrelation avec les deux autres. Aussi les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) doivent-elles être conçues de façon à solliciter les trois compétences disciplinaires. Pour assurer le développement de la compétence ou différencier son enseignement, l'enseignant pourra en graduer le niveau de complexité en faisant varier des paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation des tâches, au contenu de formation à mobiliser ainsi qu'à la démarche de l'élève. Les indications qui suivent doivent donc être considérées comme des façons de favoriser la progression et la différenciation des apprentissages.

Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> les documents fournis par l'enseignant sont en nombre suffisant 	<ul style="list-style-type: none"> les documents ne sont pas tous fournis : une recherche documentaire balisée par l'enseignant, est nécessaire
<ul style="list-style-type: none"> l'argument justifiant l'opinion s'appuie sur les documents fournis 	<ul style="list-style-type: none"> l'argumentation justifiant l'opinion doit s'appuyer sur des documents pertinents sélectionnés par l'élève
<ul style="list-style-type: none"> l'expression de l'opinion repose sur l'énonciation d'un argument pertinent 	<ul style="list-style-type: none"> l'expression de l'opinion repose sur la succession et la combinaison cohérentes de plusieurs arguments (enchaînement logique)
<ul style="list-style-type: none"> la mise en relation du présent et du passé fait état de liens simples 	<ul style="list-style-type: none"> la mise en relation du présent et du passé est élaborée et fait état de liens plus complexes
Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> le contenu de formation est abordé de manière chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> le contenu de formation est abordé de manière thématique dans la longue durée
<ul style="list-style-type: none"> les tâches permettent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours 	<ul style="list-style-type: none"> les tâches permettent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle, en première année du cycle et pendant l'année en cours
<ul style="list-style-type: none"> l'état des valeurs et des rapports sociaux, relevés au cours de l'étude d'une réalité sociale portant sur une conjoncture historique, est examiné dans la société actuelle 	<ul style="list-style-type: none"> l'état des valeurs et des rapports sociaux, relevés au cours de l'étude d'une réalité sociale portant sur une période de plusieurs siècles, est examiné dans la société actuelle
<ul style="list-style-type: none"> l'opinion porte sur l'objet de citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> l'opinion porte sur des lieux de conciliation de l'objet de citoyenneté
<ul style="list-style-type: none"> un plan d'action doit être élaboré afin de faire valoir l'opinion 	<ul style="list-style-type: none"> un plan d'action doit être élaboré et pourrait être actualisé afin de faire valoir l'opinion

Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant appelle des temps d'arrêt fréquents afin de permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève doit déterminer lui-même des temps d'arrêt afin de porter un regard critique sur sa démarche, et d'en rendre compte
<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches simples et courtes 	<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches plus globales
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève doit choisir lui-même les outils d'évaluation de sa démarche et justifier ses choix
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, doit identifier et consigne forces, faiblesses et pistes de solution
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant guide l'élève dans sa façon de mettre à l'essai des solutions envisagées 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant attend de l'élève qu'il mette en œuvre les solutions envisagées et il en assure le suivi à partir des productions qui en résultent

Structure du programme

Le schéma qui suit présente les réalités sociales à partir desquelles se développent les compétences disciplinaires au deuxième cycle du secondaire. Il offre une vue d'ensemble du programme : les compétences disciplinaires, au centre du schéma, en constituent le cœur auquel se greffent les réalités sociales et le concept central qui est associé à chacune d'elles. Le contenu de formation est réparti sur chacune des deux années du cycle (an 1 et an 2). La première année est structurée selon une approche chronologique qui présente l'histoire du Québec du XVI^e siècle à nos jours. La deuxième année est structurée selon une approche thématique dans la longue durée qui permet de réinvestir les savoirs construits en première année et de les consolider. Cette répartition du contenu de formation présente l'avantage d'assurer aux élèves qui, au terme de la 3^e année du secondaire, choisiraient de s'orienter vers la formation professionnelle ou quitteraient l'école, d'avoir une vue d'ensemble de l'histoire de la société québécoise.



Contenu de formation

Les compétences disciplinaires prescrites par le programme se développent à partir d'un ensemble de réalités sociales. Chacune de ces réalités est présentée dans un cours texte explicatif qui la cerne. Ce texte est suivi d'un schéma organisationnel qui en donne un aperçu global, puis d'un tableau qui indique différents éléments à exploiter pour développer ces compétences. Ce contenu de formation a été conçu pour une formation d'une durée de deux ans, à raison de 100 heures par année, tel que précisé au *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*.

Rappelons que l'expression *réalité sociale* se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Une réalité sociale intègre tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit. Chacune des réalités sociales retenues pour la première année du cycle est présentée de manière chronologique. La première de ces réalités est de nature anthropologique. Les suivantes correspondent à d'importants moments de changement dans l'histoire de la société québécoise, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au présent.

[...] on parle de plus en plus, maintenant, d'apprentissage de l'histoire. Autrement dit, on examine de quelle manière l'élève peut apprendre l'histoire, et non plus de quelle manière l'histoire peut lui être enseignée. Le rôle du maître s'en trouve transformé ainsi que les objectifs qui sont assignés à l'enseignement de l'histoire. L'un de ces objectifs concerne l'acquisition du sens historique. L'histoire peut en effet se présenter comme la discipline pouvant le mieux permettre de saisir le mouvement total qui anime la réalité humaine.

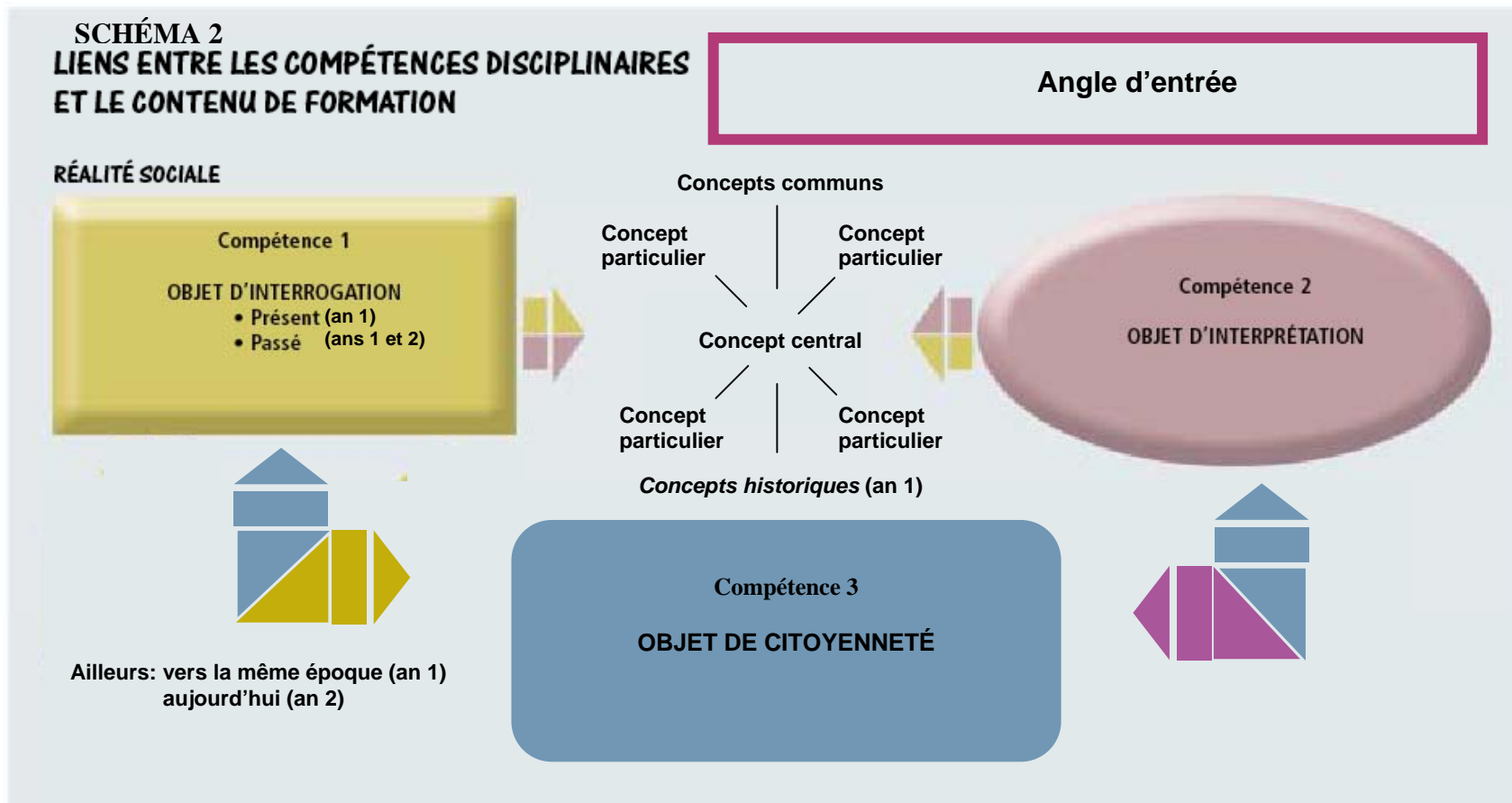
Micheline Johnson

Quant aux réalités sociales étudiées en deuxième année, elles se rapportent à de vastes thématiques diachroniques qui permettent à l'élève d'appréhender l'histoire dans la longue durée.

Schéma organisationnel

Le schéma suivant présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et les éléments prescrits du contenu de formation spécifiquement associés à chacune des réalités sociales. Le schéma illustre les liens à établir entre :

- l'angle d'entrée;
- les objets d'apprentissage;
- des concepts;
- des « Ailleurs ».



Angle d'entrée

Un angle d'entrée, présenté par un court texte, balise l'étude de chaque réalité sociale. Il indique l'orientation sous laquelle la réalité sociale est considérée et délimite le cadre dans lequel l'élève développe les compétences disciplinaires. Il privilégie la dimension de la réalité sociale qui doit être prise en compte dans l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, permettant ainsi d'éviter la dispersion encyclopédique.

Objets d'apprentissage

Chacune des réalités sociales à l'étude présente trois objets d'apprentissage, soit un objet d'interrogation, un objet d'interprétation et un objet de citoyenneté. Ces objets permettent l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation et en facilitent la transposition didactique dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Concepts

La compréhension des réalités sociales implique le développement de concepts et de réseaux de concepts. Un concept est une représentation mentale d'un objet de connaissance, concret ou abstrait. Les concepts ayant un degré élevé de généralité, les élèves peuvent les appliquer à d'autres réalités que celles qui ont servi à les construire. La maîtrise des concepts employés en histoire et éducation à la citoyenneté s'avère particulièrement précieuse pour les élèves en ce qu'elle contribue de manière significative à leur instrumentation intellectuelle et à leur alphabétisation sociale.

Les concepts forment une large partie du bagage culturel commun à une société. Sans eux, il est difficile de bien appréhender les réalités sociales et de partager avec d'autres la compréhension que l'on en a. Par exemple, le citoyen qui ne saisirait pas le sens du concept de démocratie serait relativement étranger à sa propre société parce que privé d'un élément du référentiel de connaissances partagées par la collectivité. De la même manière, la connaissance de conjonctures particulières est tributaire de concepts historiques créés pour les désigner. Il en est ainsi, par exemple, des concepts de *Conquête* ou de *Révolution tranquille*.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des concepts doivent permettre aux élèves d'effectuer le passage d'une idée préalable à un concept formel et opératoire. Il est rare que les élèves n'aient pas déjà une certaine représentation – même erronée ou incomplète – des concepts en cause. Une façon de faire consiste à s'y référer, au moyen de stratégies variées, en ayant pour objectif d'amener les élèves à passer d'une compréhension élémentaire à une compréhension plus élaborée de ces concepts. Par exemple, le concept « démocratie » peut être initialement abordé sous l'angle du vote, pour ensuite être associé à l'idée de régime politique, de principe, de valeur, d'institution, etc., en ayant recours à l'une ou plusieurs des stratégies suivantes :

- La spirale : revenir sur le même concept (démocratie, par exemple) mais en élaborant chaque fois davantage.
- L'analogie : la démocratie, c'est comme...
- La comparaison : qu'est-ce qui fait que le régime X est plus démocratique que...?
- Le contre-exemple : en quoi cette situation n'est-elle pas démocratique?

- L'induction : comment qualifier une situation qui comprendrait les éléments suivants...?
- La déduction : cette situation est démocratique parce que...

Pour chaque réalité sociale à l'étude, un concept central, indiqué en caractères gras, est ciblé. Il est étayé par des concepts particuliers que les élèves explorent et mobilisent au cours de leur apprentissage. Ils apparaissent tout autour du concept central dans le schéma. Pour la première année du cycle, s'ajoutent des concepts historiques découlant de l'usage historiographique. Ils sont en caractère italique. Enfin, figurent des concepts qualifiés de communs parce que mobilisés dans l'étude de toutes les réalités sociales. Il s'agit des concepts « enjeu », « société » et « territoire ».

Les concepts centraux des réalités sociales à l'étude en deuxième année du cycle ont tous déjà été abordés en première année à titre de concepts particuliers. De plus, tous les concepts centraux du deuxième cycle constituent les concepts particuliers de la dernière réalité sociale du programme⁶.

La liste des concepts du programme du deuxième cycle n'est pas restrictive. Viennent d'abord s'ajouter ceux qui ont été abordés au premier cycle⁷, puis ceux qui, sans être prescrits, peuvent être utiles à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Le concept de représentation, par exemple, appelle les concepts de suffrage, de vote et de député, etc.

⁶ Le tableau synthèse des concepts prescrits au deuxième cycle est présenté à la page 121.

⁷ Le tableau synthèse des concepts prescrits au premier cycle est présenté à la page 123.

« Ailleurs »

Dans le cadre de l'étude des réalités sociales, les élèves seront amenés à poser un regard comparatif « ailleurs » dans le monde afin d'établir et d'expliquer des similitudes ou des différences. En première année du cycle, ils doivent comparer, selon l'angle d'entrée retenu, la société québécoise avec une autre société, à la même époque. En deuxième année, alors que chacune des réalités sociales est étudiée dans la longue durée (cinq siècles), l'angle d'entrée détermine toujours la comparaison, qui ne porte toutefois que sur des sociétés actuelles. Dans l'un et l'autre cas, l'objectif de la comparaison est d'amener les élèves à relativiser leur interprétation des réalités sociales et à faire des apprentissages d'ordre culturel. C'est aussi pour eux l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat.

Tableau des éléments à exploiter pour développer les compétences disciplinaires

Le tableau présente des ressources à utiliser dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. La présentation de ces ressources se déploie à partir :

- de repères culturels;
- de connaissances historiques;
- de techniques;
- de repères de temps.

Repères culturels

Le tableau comporte quelques exemples de repères culturels. Bien qu'ils ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques, l'exploitation en classe de repères culturels est prescriptive et permet aux élèves d'élargir leur vision du monde et leur compréhension des réalités sociales en leur offrant l'occasion de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ces repères peuvent prendre diverses formes – événement, produit médiatique, objet de la vie courante – et se rapporter indifféremment à un personnage, une réalisation artistique, une référence territoriale, une œuvre littéraire, une découverte scientifique, un mode de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel et qu'ils puissent être utilisés dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. En histoire et éducation à la citoyenneté, ces repères renvoient parfois à des éléments du patrimoine et acquièrent alors le statut de documents auxquels se référer.

Connaissances historiques

Les élèves qui développent les compétences disciplinaires prescrites par le programme acquièrent simultanément des connaissances historiques. Le tableau les présente de manière globale. Ce mode de présentation vise à respecter l'autonomie professionnelle de l'enseignant dans la mesure où il lui appartient de choisir l'éventail des faits historiques pour traiter les réalités sociales selon les caractéristiques et les besoins de ses élèves.

Techniques

L'étude des réalités sociales requiert l'usage de techniques⁸ tant pour accéder à l'information (interprétation) que pour faciliter la transmission des résultats de recherche (réalisation). Cette section du tableau indique les principales techniques auxquelles les élèves auront recours tout au long de leur apprentissage.

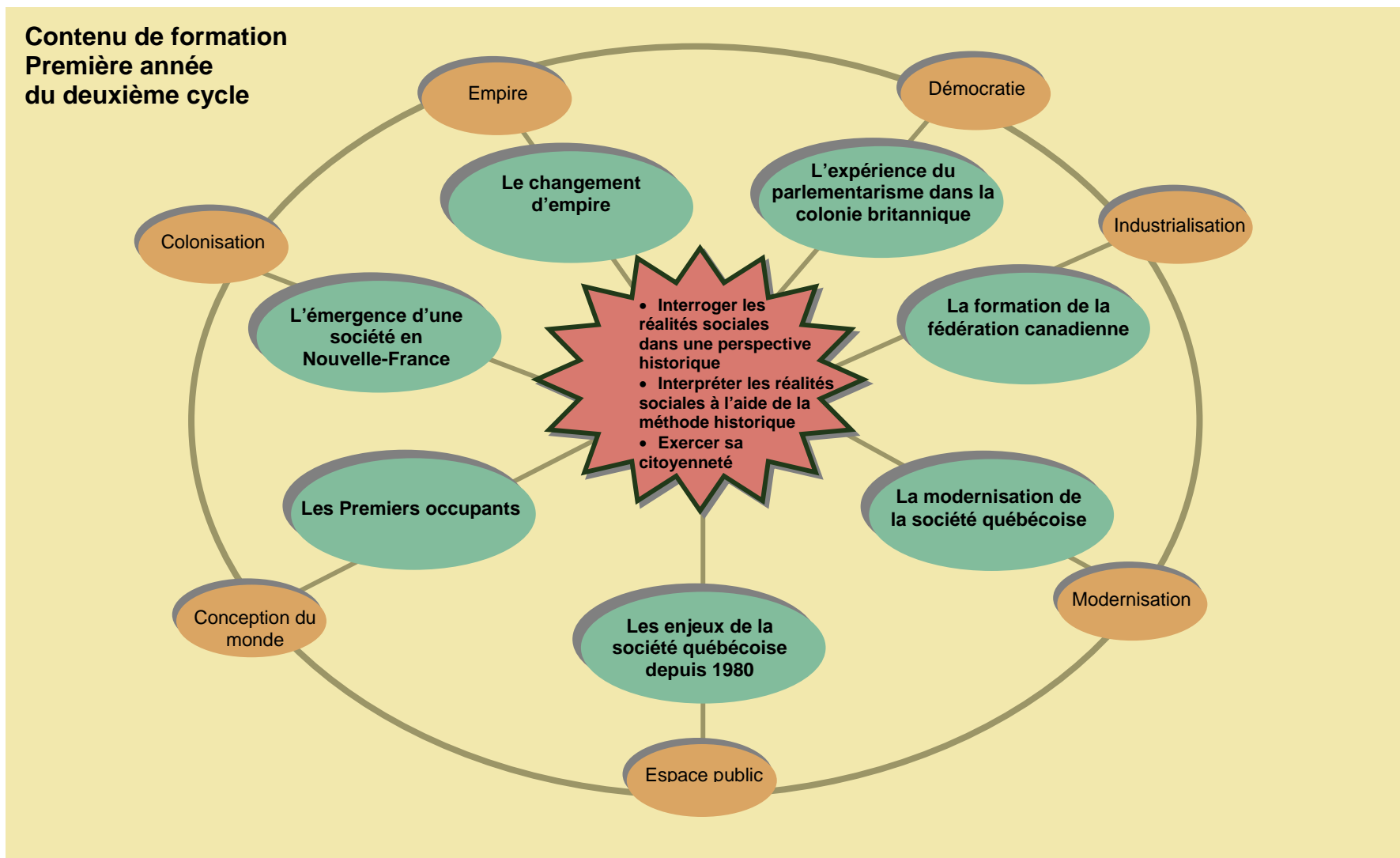
Repères de temps

Cette section du tableau indique des suggestions de repères de temps servant à circonscrire l'étude des réalités sociales. Ils réfèrent à diverses réalités historiques : événements, documents sources, actions de personnes ou de groupes, mouvements sociaux, etc. Plusieurs revêtent, sur le plan historique, une signification particulière pour la société québécoise et ne sauraient, pour cette raison, être évacués des apprentissages. Il importe d'en faire l'exploitation en classe afin d'amener les élèves à mieux comprendre l'évolution de la société québécoise et à en situer les étapes marquantes. Ces repères de temps ne sauraient toutefois constituer en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques.

⁸ Différentes techniques liées à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté sont présentés aux pages 108 et suivantes.

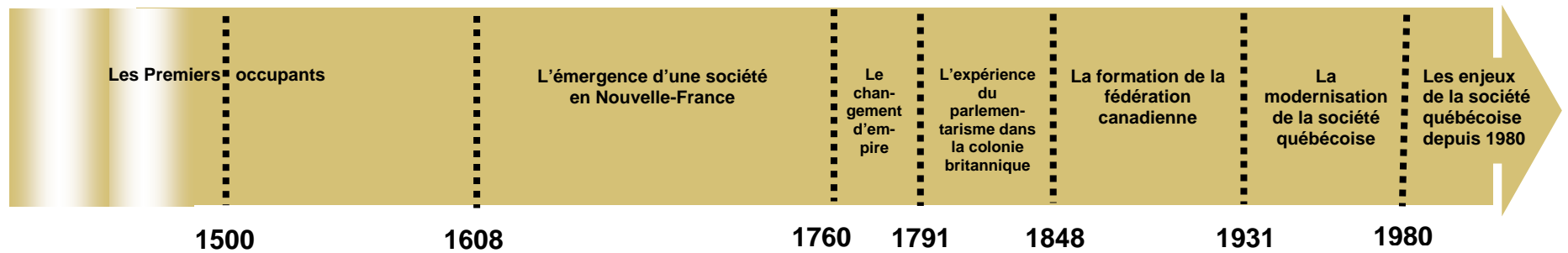
Contenu de formation Première année du deuxième cycle

Le schéma ci-dessous présente les réalités sociales retenues pour la première année du cycle. On y retrouve, au centre, les compétences disciplinaires auxquelles se greffent les réalités sociales et le concept central qui est associé à chacune d'elles.



La ligne du temps qui suit illustre la chronologie des réalités sociales à l'étude en première année du cycle.

Première année du deuxième cycle



*Le cœur de l'Amérindien
 Renferme l'essence
 Les larmes, les sourires
 De l'âme de la Terre Mère
 Fécondée du Soleil
 D'un bruissement de l'esprit
 Encerclant son peuple
 Dans sa Re-naissance
 Éléonore Sioui*

Les Premiers occupants

La présence autochtone en Amérique est plusieurs fois millénaire. Selon la théorie des migrations asiatiques, c'est en empruntant le corridor de la Béringie que des groupes de chasseurs nomades ont migré vers l'Amérique, il y a au moins 30 000 ans⁹. Des vagues successives de migration ont suivi cette première traversée.

L'état actuel des connaissances permet de penser qu'au Québec les traces humaines les plus anciennes remontent à plus de 12 000 ans. Bien avant l'arrivée des Européens dans la vallée du Saint-Laurent, des Autochtones occupaient un espace organisé en territoires. Bien que diverses, ces premières sociétés, algonquiennes et iroquoïennes, avaient développé un ensemble de représentations communes constituant leur conception du monde. Celle-ci revêt un caractère holistique où subsistance, mode de vie, croyances et traditions sont étroitement liés et indissociables de l'environnement naturel. Il s'agit d'un rapport de réciprocité établi entre tous les êtres qui s'appuie sur l'obligation de donner, de rendre et de recevoir : le don et le contre-don.

La conception du monde influence toute l'organisation sociale. Elle s'exprime dans les traditions, les cérémonies, les usages, les conduites sociales aussi bien que dans les valeurs, les mythes et les récits.

Cette conception du monde se traduit par l'image d'un grand cercle qui symbolise l'interdépendance des différents aspects de la vie et l'interrelation perpétuelle entre tous les êtres, qu'ils soient animés ou inanimés. Elle s'exprime dans les traditions, les cérémonies, les usages, les conduites sociales aussi bien que dans les valeurs, les mythes et les récits. Par exemple, dans la plupart des sociétés autochtones, un récit rend compte de leur présence en Amérique depuis le commencement du monde en des temps immémoriaux. En fait, la conception du monde influence toute l'organisation sociale : mode de vie, échanges économiques, rôles sociaux, structure décisionnelle, etc. Dans chaque communauté, la conception du monde se transmet par l'intermédiaire d'une chaîne de mémoire vivante au sein de laquelle les anciens jouent un rôle important. Des générations successives perpétuent les légendes, notamment celle qui raconte l'origine de chaque peuple. La persistance de la conception du monde fait donc appel à la tradition orale et à la pérennité des conduites sociales.

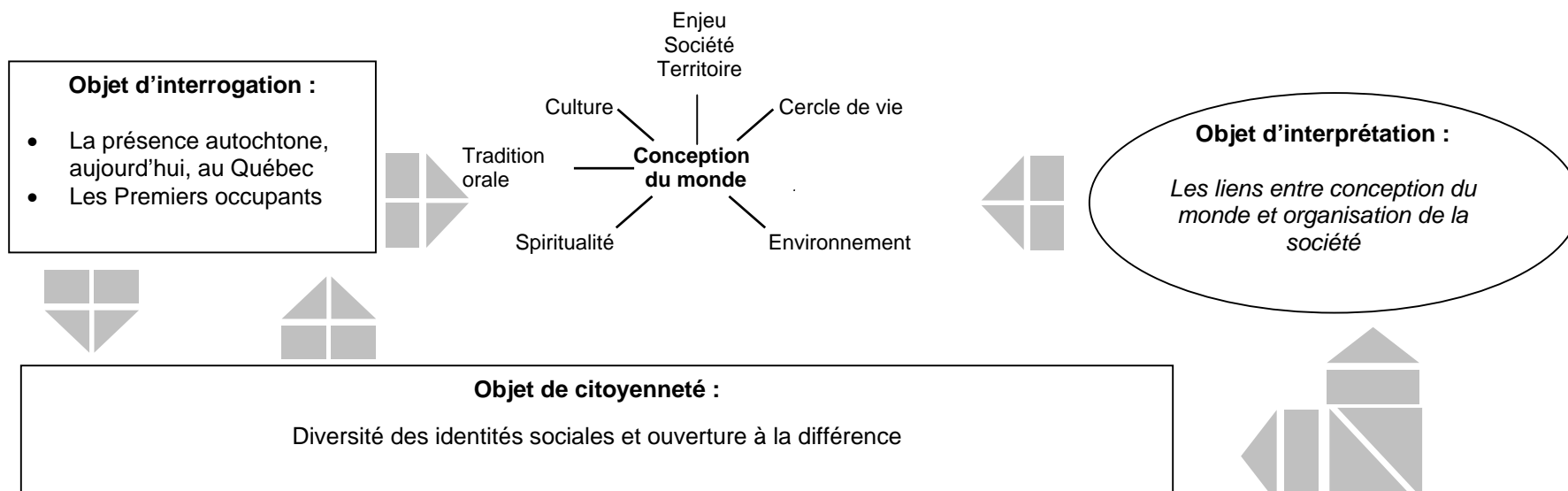
⁹ Selon l'état des connaissances actuelles.

Vers 1500, avant l'arrivée des premiers colons européens, les sociétés autochtones partagent une conception du monde où le rapport à l'Univers est comparable, même si leurs organisations sociales et culturelles respectives sont différentes. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les liens entre conception du monde et organisation de la société* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Les Premiers occupants* et, ce faisant, à s'initier à l'anthropologie sociale et culturelle.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la présence autochtone (Amérindiens et Inuits), aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur les Premiers occupants vers 1500. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter cette réalité sociale à la lumière des connaissances actuelles. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à franchir les limites de leur monde familier et à s'initier à l'altérité en reconnaissant l'autre dans sa différence et à se préparer ainsi à exercer leur citoyenneté.

Les Premiers occupants

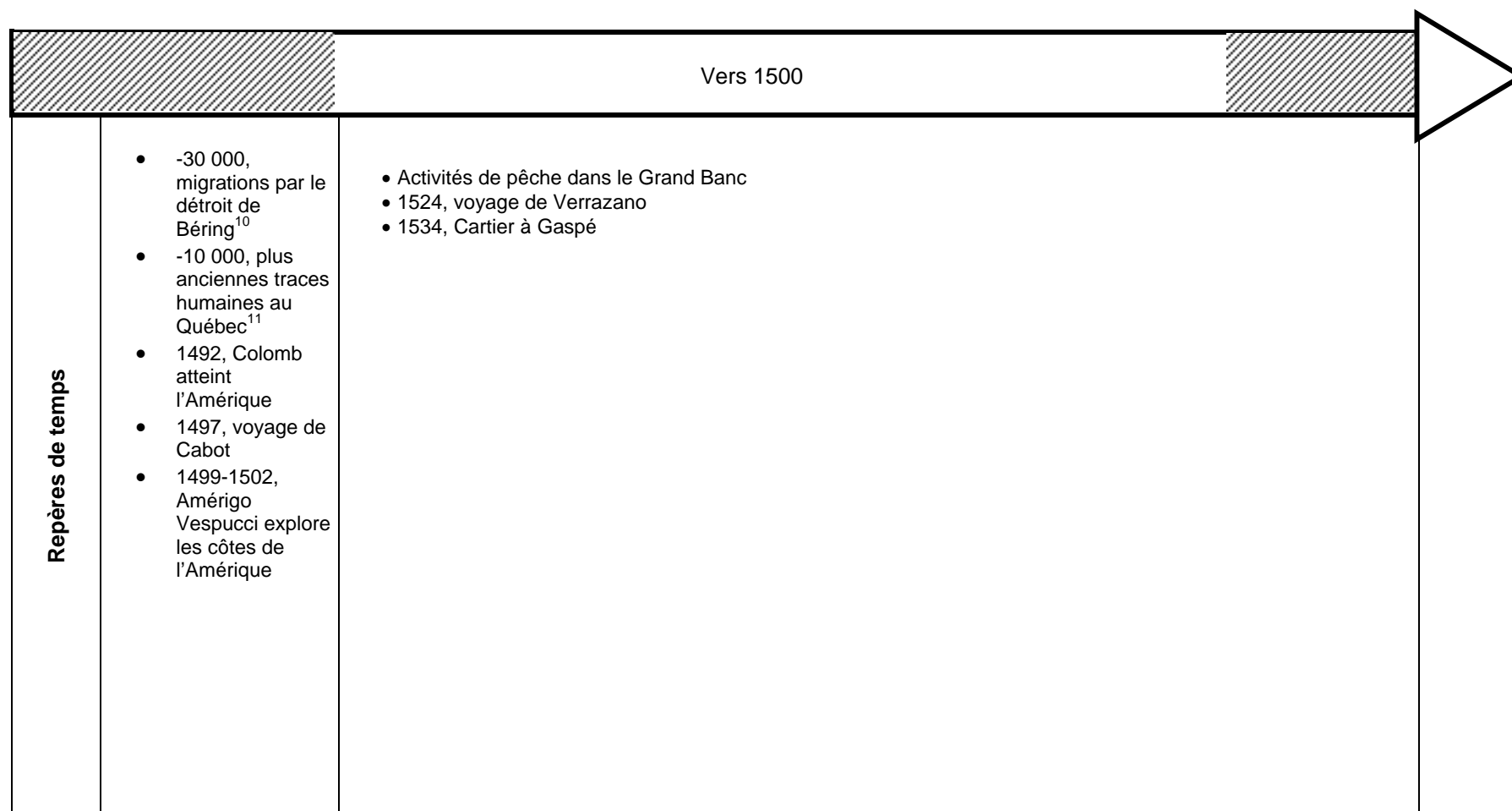
Avant l'arrivée des Européens dans la vallée du Saint-Laurent, les peuples autochtones occupaient déjà des territoires en Amérique. Ils vivaient en étroite relation avec la nature et avaient développé un ensemble de représentations communes constituant leur conception du monde. C'est sous l'angle d'entrée *Les liens entre conception du monde et organisation de la société* qu'est abordée la réalité sociale *Les Premiers occupants*, vers 1500.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater la diversité des conceptions du monde vers la même époque : Aztèques du Mexique ou Haïdas du Canada ou Maoris de la Nouvelle-Zélande.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

LES PREMIERS OCCUPANTS				
	ICI	AILLEURS		
	Repères culturels	<p>Les Premiers occupants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations de plantes et d'animaux • Représentations de la mort • Représentations des saisons • Représentations de la Terre 	<p>Aztèques du Mexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tenochtitlan • La Piedra del Sol • Quetzalcoatl 	<p>Haïdas du Canada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le potlatch • Le mât totémique • Les pirogues de mer
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Activité économique • Expression du sacré • Mouvements migratoires • Rapport à l'Univers • Rapports sociaux 			
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 			



¹⁰ Selon l'état des connaissances actuelles.

¹¹ Selon l'état des connaissances actuelles.

L'émergence d'une société en Nouvelle-France

Tant de voyages et de découvertes sans résultat, et accompagnés de tant de difficultés et de dépenses, nous ont fait essayer récemment d'installer une colonie permanente dans ces terres que nous, Français, appelons la Nouvelle-France.

Samuel de Champlain

Au début du XVI^e siècle, des Bretons et des Basques venaient pêcher sur le Grand Banc et dans le golfe du Saint-Laurent. Ils côtoyaient déjà les premiers occupants des rives du Saint-Laurent. Cette partie du continent américain avait donc été visitée avant l'arrivée de Jacques Cartier. Verrazano pour la France et Cabot pour l'Angleterre avaient aussi déjà exploré les côtes de l'Amérique du Nord.

Malgré l'élan donné aux grandes explorations à l'époque de la *Renaissance* et contrairement à d'autres couronnes européennes (anglaise, espagnole et portugaise), la France ne pouvait ouvertement se réclamer d'un territoire en Amérique. Ce n'est qu'en 1534, à Gaspé, que Cartier prend officiellement possession du territoire au nom du roi François I^{er}. Dans la décennie suivante, les tentatives de colonisation se révèlent infructueuses.

En 1493 et 1494, la Papauté impose un découpage territorial du Nouveau-Monde favorisant l'Espagne et le Portugal. Pour contourner ce découpage et s'approprier de nouvelles terres en Amérique, la France affichera des intentions missionnaires à ses premiers programmes de colonisation. La conversion des Amérindiens constitue l'objectif officiel de la colonisation française.

Mais, en réalité, les programmes de colonisation visent dès le début deux autres objectifs, l'un étant économique et l'autre, politique.

Pendant la seconde moitié du XVI^e siècle, les tentatives européennes de s'installer de façon permanente au nord de la Floride sont vaines. Par exemple, Ribault et Goulaine de Laudonnière fondent en Caroline une Nouvelle-France protestante, qui est détruite quelques années plus tard par les Espagnols. Le XVI^e siècle en est un d'exploration : on cherche encore une nouvelle route vers l'Asie par l'ouest. C'est également un

siècle de cartographie; les relevés sont très utiles aux explorateurs qui se succèdent.

L'État, les *Compagnies* et l'Église ont la même intention : coloniser. Toutefois, leurs intérêts particuliers diffèrent et, parfois, leurs programmes de colonisation se font même concurrence.

Les missions de colonisation française reprennent au début du XVII^e siècle en Acadie, avec De Monts, et dans la vallée du Saint-Laurent. L'État, les *Compagnies* (Compagnie des Cent-Associés ou Compagnie de la Nouvelle-France et Communauté des Habitants), l'Église et le clergé séculier (Les Récollets, les Jésuites, les Ursulines, les Hospitalières, la Congrégation Notre-Dame et les Sulpiciens) ont la même intention : coloniser. Toutefois, leurs intérêts particuliers diffèrent et, parfois, leurs programmes de colonisation se font même concurrence.

Les relations entre la Nouvelle-France et la France sont clairement définies : le développement de la colonie est tributaire des intérêts de la métropole. Champlain, lieutenant dans la colonie, propose d'ailleurs au roi de France, Louis XIII, un programme de colonisation avec des visées lucratives basées sur l'exploitation des ressources naturelles de la Nouvelle-France. La principale ressource de la colonie est le castor. L'exploitation de cette ressource entraîne l'expansion territoriale de la Nouvelle-France. Au maximum de son expansion, la Nouvelle-France comprend la baie d'Hudson, le Labrador, Terre-Neuve, l'Acadie, le Canada et la Louisiane. Les colonies anglaises convoitent d'ailleurs la même ressource et le même territoire, ce qui fait l'objet de nombreux conflits et guerres au cours desquels les intérêts des Français, des Amérindiens et des Anglais se heurtent.

Le peuplement du territoire où s'installent colons, recrues, engagés, Filles du roy, missionnaires, militaires, administrateurs et commerçants se fait progressivement et une nouvelle société s'enracine dans la vallée du Saint-Laurent. Cette société développe, au cours des 150 années de colonisation française, des caractéristiques originales concernant, entre autres, l'aménagement du territoire, la culture et la langue. Les descendants de Français deviennent, au fil du temps, des *Canadiens*¹². Les colons adaptent leur manière de vivre à un nouveau milieu physique où hydrographie, climat et ressources jouent un rôle primordial. La présence amérindienne influence cette adaptation et contribue à assurer la survie des colons.

¹² Le Canada constitue la région la plus peuplée de la Nouvelle-France. Les colons français établis dans la vallée du Saint-Laurent se définissent eux-mêmes comme des *Canadiens* ou des *Habitants*.

Les programmes de colonisation ont été mis en œuvre pour répondre aux besoins de groupes d'intérêts divers. Ces différentes lectures du développement colonial correspondent à des manières distinctes de concevoir la société : étendre son empire, s'enrichir, peupler et évangéliser. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *L'émergence d'une société en Nouvelle-France*.

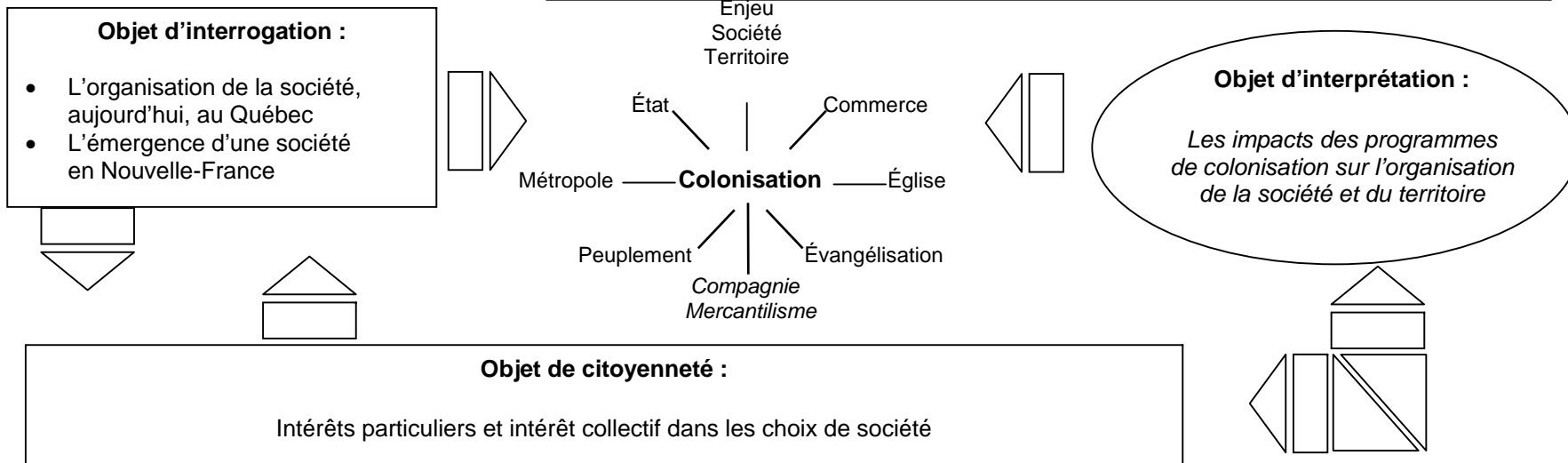
Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de l'organisation de la société, aujourd'hui, au Québec et à considérer l'ensemble de ses aspects (politique, social, économique, démographique ou culturel). Or, tous les objets d'interrogation du présent des autres réalités sociales portent sur l'un ou l'autre de ces différents aspects de la société québécoise. L'objet d'interrogation du présent pour l'étude de la réalité sociale *L'émergence d'une société en Nouvelle-France* revêt donc un caractère englobant et joue un rôle central dans l'étude des autres réalités sociales. C'est tout au long des deux années du cycle que cet objet trouvera ses réponses et celles-ci susciteront de nouvelles questions. Cependant, les situations d'apprentissage et d'évaluation devraient permettre d'interroger l'organisation de la société, aujourd'hui, au Québec tout en orientant le questionnement des élèves vers l'émergence d'une société en Nouvelle-France.

Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, les élèves doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs

interrogations et leurs interprétations devraient les amener à confronter les intérêts particuliers des individus ou des groupes et l'intérêt collectif d'une société. En se préoccupant de ces questions qui relèvent de l'éthique citoyenne, ils apprennent à exercer leur citoyenneté.

L'émergence d'une société en Nouvelle-France

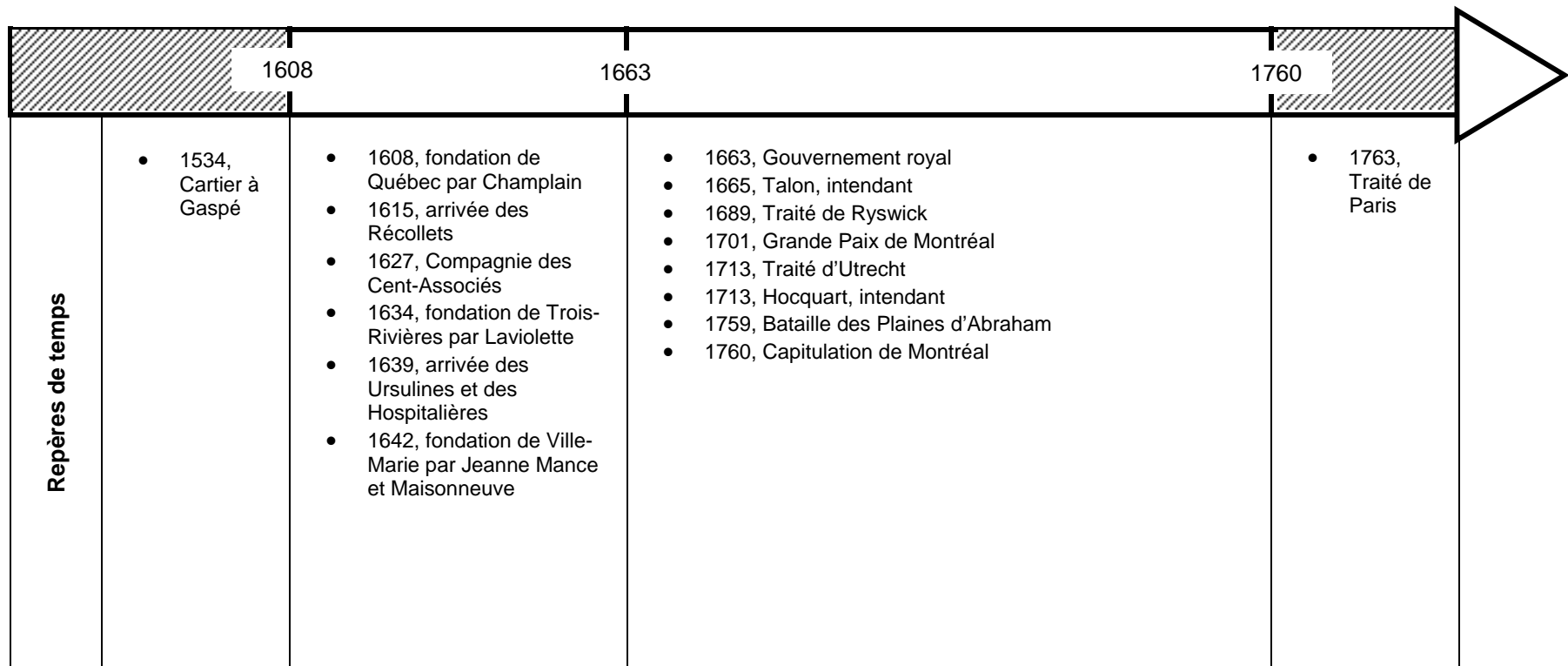
À la suite des premières explorations, des programmes de colonisation s'implantent, une colonie française se développe le long de la vallée du Saint-Laurent et une nouvelle société émerge. C'est sous l'angle d'entrée *Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire* qu'est abordée la réalité sociale *L'émergence d'une société en Nouvelle-France*, entre 1608 et 1760.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater la diversité des programmes de colonisation d'empires coloniaux vers la même époque : le Brésil ou les Indes françaises ou les Moluques ou les Treize colonies.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIÉTÉ EN NOUVELLE-FRANCE					
	ICI	AILLEURS			
	L'émergence d'une société en Nouvelle-France	Brésil	Indes françaises	Moluques	Treize colonies
Repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> • Tadoussac • <i>Mémoire à Louis XIII et Mémoire à la Chambre de Commerce de Champlain (1618)</i> • La chapelle des Ursulines de Québec • Les <i>Relations</i> des Jésuites • Colbert • La maison Saint-Gabriel • La seigneurie 	<ul style="list-style-type: none"> • Le bois-brésil et Pernambouco • Le système des capitaines-donataires • La Compagnie de Jésus 	<ul style="list-style-type: none"> • Pondichéry • Colbert • La Compagnie de Jésus 	<ul style="list-style-type: none"> • La muscade et le clou de girofle • La Compagnie hollandaise des Indes orientales (Vereenichte Neederlandsche Geocroijjeerde Oost Indische Compagnie ou V.O.C) • <i>Les îles Moluques, tres exactemant représentes selon les plus nouvelles observations des meilleurs geographes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • John Smith • Les Quakers et les Puritains • La Compagnie hollandaise des Indes occidentales
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Activité économique • Administration interne de la colonie • Expansion territoriale • Politique d'immigration et de natalité • Premiers établissements • Régime seigneurial • Relations avec les Autochtones • Relations avec la métropole • Relations entre Français et Anglo-américains • Types de colonie 				
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 				



Le changement d'empire

[...] dans toute cause ou action civile entre sujets-nés britanniques, le jury devra se composer de sujets-nés britanniques seulement; que dans toute cause ou action entre Canadiens le jury devra se composer de Canadiens seulement; et que dans toute cause ou action entre sujets-nés britanniques et canadiens, le jury devra se composer d'un nombre égal de chaque nationalité si l'une ou l'autre partie en fait la demande [...].

Gouverneur James Murray

En Nouvelle-France, la colonie canadienne dépend de la métropole française où s'exerce une monarchie absolue de droit divin. Les administrateurs sont donc nommés par la Couronne afin de gérer la colonie. Les lois civiles et criminelles françaises y sont en vigueur. La majorité des habitants du Canada sont issus de l'immigration française et vivent de l'agriculture. La direction politique, commerciale et religieuse de la colonie est assurée par des Français. Cependant, quelques *Canadiens* y participent, particulièrement au XVIII^e siècle.

En Europe, un conflit armé, la Guerre de Sept Ans, oppose des empires dont la France et l'Angleterre. L'affrontement franco-anglais se déroule surtout sur mer et dans les colonies, dont celles d'Amérique du Nord. Dans ces colonies, les enjeux de la guerre, connue sous le nom de Guerre de la Conquête, reposent sur le contrôle du commerce des fourrures, l'occupation territoriale au-delà de la chaîne des Appalaches et le contrôle des pêcheries de l'Atlantique.

Avec le siège de Québec, en 1759, puis la Capitulation de Montréal, en 1760, la guerre en Amérique est terminée et les Britanniques en sont les vainqueurs. La guerre se poursuit cependant en Europe et ailleurs dans le monde. En attendant la signature d'un traité de paix, c'est un gouvernement militaire qui dirige la colonie. En 1763, en signant le Traité de Paris, la France cède à l'Angleterre ses colonies nord-

américaines et l'Angleterre concède à la France, les îles de Saint-Pierre et Miquelon. La Nouvelle-France devient ainsi la quinzième colonie britannique en Amérique du Nord et les *Canadiens* doivent composer avec un changement d'empire. Cette *Conquête* a des effets sur le territoire, la culture, le mode de vie et les institutions marqués par 150 ans d'occupation française.

Avec la Proclamation royale de 1763, le roi Georges III fait connaître les intentions de la nouvelle métropole aux sujets anciens et nouveaux de sa colonie. Sur le plan territorial, la colonie est réduite à la vallée du Saint-Laurent, les terres devront être séparées en « townships » et un vaste territoire, au sud des Grands Lacs, est réservé aux Amérindiens. Le commerce des fourrures passe sous le contrôle anglais. Sur le plan politique, un gouverneur représentant du roi nomme un conseil. Une chambre d'assemblée élue doit être constituée dès que les conditions le permettront. Les lois civiles et criminelles anglaises sont désormais en vigueur. L'immigration française cesse et la nouvelle administration autorise les personnes qui le souhaitent à partir vers la France. La nouvelle métropole, Londres, compte alors sur une forte immigration pour arriver à établir un caractère britannique à la colonie. À partir de 1764, par des instructions transmises au gouverneur, les autorités exigent que tout fonctionnaire prête le Serment du Test, une abjuration de plusieurs éléments de la foi catholique romaine. La majorité des

Canadiens sont exclus de toute charge politique ou administrative. De plus, Londres ne reconnaît pas l'autorité de Rome dans la nomination des évêques.

Murray, premier gouverneur de la colonie, prend le parti d'implanter des mesures graduelles. Un conseil formé d'hommes favorables au compromis est mis en place au lieu d'une Chambre d'assemblée élue où aucun *Canadien* ne pourrait siéger. Deux cours de justice cohabitent, l'une pour les causes civiles jugées selon la Coutume de Paris, l'autre, pour les causes criminelles jugées selon le droit britannique anglais.

L'intégration de l'ex-colonie française à l'empire britannique d'Amérique ne se fait pas sans conflit. Les marchands britanniques, insatisfaits des mesures de conciliation mises en place par les premiers gouverneurs, exigent une chambre d'assemblée élective. Les *Canadiens* réclament davantage de pouvoir : l'accès des francophones aux postes administratifs et militaires, le rétablissement officiel des lois françaises et de la dîme, l'abolition du Serment du Test et le retour aux anciennes frontières.

En 1774, l'Acte de Québec est promulgué par Georges III. Par cette loi, favorable aux *Canadiens*, le gouvernement britannique fait d'importantes concessions à la colonie sur le plan territorial, judiciaire, religieux et politique. L'Acte de Québec vise ainsi à empêcher les *Canadiens* de se rallier à la cause des Treize colonies, là où la tension monte, l'agitation croît et la guerre se prépare.

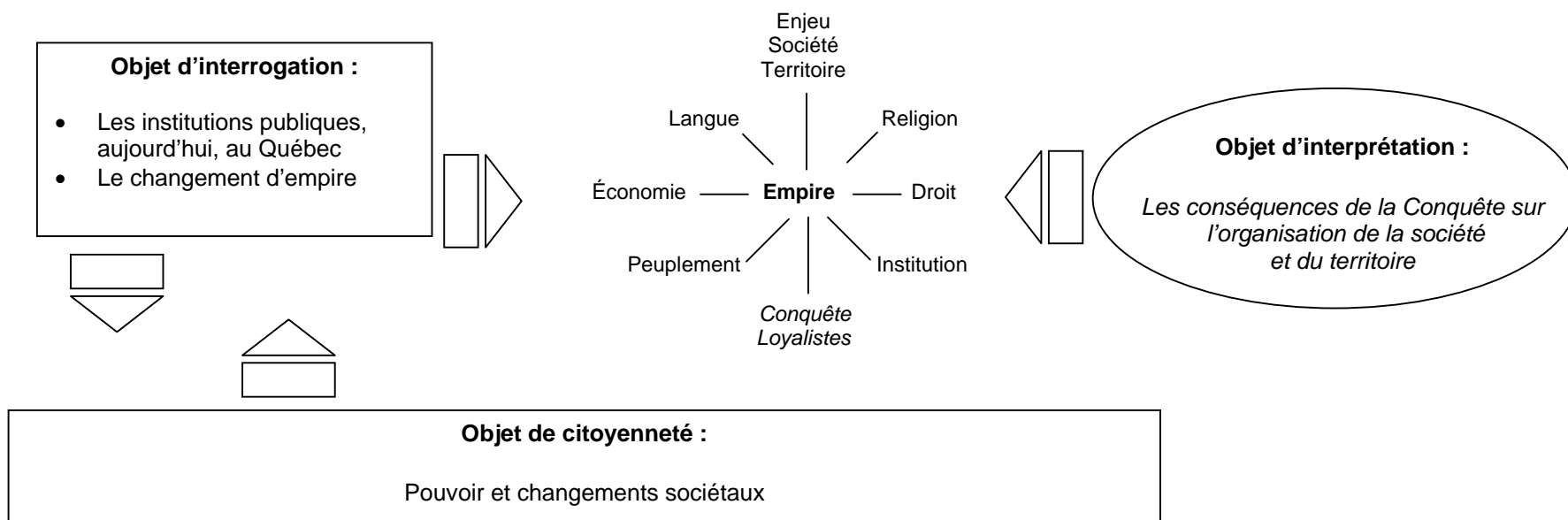
La réalité sociale abordée ici, *Le changement d'empire*, entraîne des répercussions majeures sur les plans territorial, politique, social et

économique. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire*, que les élèves sont appelés à en faire l'étude.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur le changement d'empire : soit le passage de l'empire français à l'empire britannique. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience des changements qui se produisent dans la société au sein de laquelle ils vivent, sur le plan de ses valeurs et de ses institutions. La plupart du temps, ces changements mettent en cause l'exercice du pouvoir. Les élèves sont ainsi amenés à réaliser qu'ils ont comme citoyens un rôle à jouer dans la définition des valeurs à privilégier et des institutions publiques à définir ou à redéfinir.

Le changement d'empire

En 1760, la capitulation de Montréal met fin à un siècle et demi de colonisation française en Amérique du Nord. En 1763, en signant le Traité de Paris, la France cède à l'Angleterre ses colonies nord-américaines. C'est sous l'angle d'entrée *Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire* qu'est abordée la réalité sociale *Le changement d'empire*, entre 1760 et 1791.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, des changements de métropole affectent d'autres sociétés vers la même époque : Inde

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

LE CHANGEMENT D'EMPIRE		
	ICI	AILLEURS
Repères culturels	<p style="text-align: center;">Le changement d'empire</p> <ul style="list-style-type: none"> • à déterminer • Traité de Paris • Lord Robert Clive 	<p style="text-align: center;">Inde</p> <ul style="list-style-type: none"> • à déterminer
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Activité économique • Administration interne de la colonie • Effets de la Révolution américaine • Expansion territoriale • Organisation et occupation du territoire • Organisation sociale • Réalités démographiques 	
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 	

		1760	1774	1791	
Repères de temps	<ul style="list-style-type: none"> • 1755, déportation des Acadiens • 1756, début de la Guerre de Sept Ans • 1759, Bataille des Plaines d'Abraham • 1760, Capitulation de Montréal 	<ul style="list-style-type: none"> • 1763, Traité de Paris • 1763, Proclamation royale • 1763, Instructions à Murray • 1763, révolte de Pontiac • 1763, début de l'agitation dans les colonies anglo-américaines • 1773, Boston Tea Party 	<ul style="list-style-type: none"> • 1774, Acte de Québec • 1776, Déclaration d'indépendance américaine • 1783, Traité de Paris • 1783, immigration de Loyalistes • 1784, <i>L'humble pétition des sujets anciens et nouveaux de Votre Majesté, habitants de la Province de Québec</i> • 1791, Acte constitutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • 1792, premières élections 	

L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique

Après la Conquête, pendant la période du gouvernement militaire, c'est Amherst, alors général en poste, qui administre la colonie. Après 1763 et la Proclamation royale, c'est un gouverneur, représentant la Couronne britannique, qui dirige la colonie. Toutefois, alors que la France vit sous une monarchie absolue, la couronne de Grande-Bretagne doit composer avec un Parlement qui détient un pouvoir accru depuis l'adoption du *Bill of Rights (1689)*.

Avec l'avènement du libéralisme, des mouvements de revendication voient le jour. Leur objectif est de circonscrire le pouvoir politique et de faire reconnaître des droits individuels.

Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, l'Europe est en plein bouillonnement intellectuel. Des idées libérales circulent et s'expriment alors ouvertement dans des mouvements de diverses tendances. Les milieux financiers sont particulièrement influencés par le libéralisme qui anime les courants d'opinion.

Le libéralisme est constitué par l'ensemble des doctrines sociales et économiques qui tendent à garantir des droits et des libertés dans la société. Issue de la théorie de John Locke, la conception nouvelle des droits de l'homme fournit l'une des plates-formes idéologiques des révolutions américaine et française et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Qu'elles viennent de l'Angleterre, des États-Unis ou de la France, ces idées circulent dans la colonie britannique.

[...] c'est le droit du peuple d'instituer un nouveau gouvernement, d'en asseoir les bases sur les principes, d'en organiser les pouvoirs sous les formes qui lui paraîtront les plus propres à lui procurer bonheur et sûreté.

Wolfred Nelson

Avec l'avènement du libéralisme, des mouvements de revendication voient le jour. Leur objectif est de circonscrire le pouvoir politique et de faire reconnaître des droits individuels. C'est dans le contexte de ce courant libéral que se fait la Révolution américaine aux portes mêmes de la *Province of Quebec*. Dans les Treize colonies comme dans les jeunes nations d'Europe et d'Amérique latine, la souveraineté du peuple s'oppose au pouvoir de la monarchie.

Dans la Province, le contrôle colonial britannique demeure, mais les idées libérales font leur chemin, particulièrement dans le monde des affaires. La conjoncture politique et économique européenne incite la métropole à céder du terrain. Le long cheminement vers la démocratie s'amorce; des groupes s'y emploient, des luttes sont entreprises, comme le mouvement qui, en 1784, réclame une chambre d'assemblée et fait circuler *L'humble pétition des sujets anciens et nouveaux de Votre Majesté, habitants de la Province de Québec*.

Alors qu'elle avait été autorisée dès 1763, ce n'est qu'en 1791 que, par l'Acte constitutionnel, une Chambre d'assemblée, élue par le peuple, est créée, concrétisant ainsi les principes du parlementarisme et de la représentation. La colonie britannique connaît donc, entre les années 1791 et 1848, une première expérience de parlementarisme.

Les membres des conseils exécutif et législatif sont nommés et le gouverneur se réserve un droit de veto lui permettant de désavouer une loi jusqu'à deux ans après son adoption. L'Acte constitutionnel qui n'accorde la qualité d'électeur qu'à certains propriétaires et locataires, sans distinction de sexe, a permis à certaines femmes de se prévaloir du droit de vote. Cependant, en 1849, sous le gouvernement La Fontaine-Baldwin, il sera interdit aux femmes de voter, et ce, jusqu'en 1918¹³.

Au Bas-Canada, la première élection a lieu en 1792, et 50 députés, dont 35 députés francophones, sont élus au suffrage universel. Des luttes constitutionnelles soutenues permettent au journalisme d'opinion et à l'éloquence politique de s'épanouir. Étienne Parent, directeur du journal *Le Canadien*, et Louis-Joseph Papineau, président de la Chambre, s'y emploient résolument. Papineau est un homme à l'esprit libéral. Il est convaincu de la nécessité de la séparation entre l'Église et l'État. C'est ainsi qu'il soutient, en 1832, une loi qui établit la pleine égalité politique des Juifs.

Le système politique implanté comporte cependant une faille importante : la démocratie n'est pas véritablement établie. Il y manque l'élément essentiel qu'est la responsabilité du gouvernement devant la Chambre. De nombreuses querelles politiques et des luttes armées, dont les *Rébellions* de 1837 et 1838, contribuent à soulever les passions. Influencés par le libéralisme européen, ces mouvements sociaux, conjugués à l'abandon du protectionnisme par la Grande-

Bretagne, mènent la colonie britannique à l'obtention de la responsabilité ministérielle en 1848. Même si le droit de vote n'est accordé qu'à une partie de la population du Canada-Uni, l'établissement d'une démocratie parlementaire se trouve confirmé.

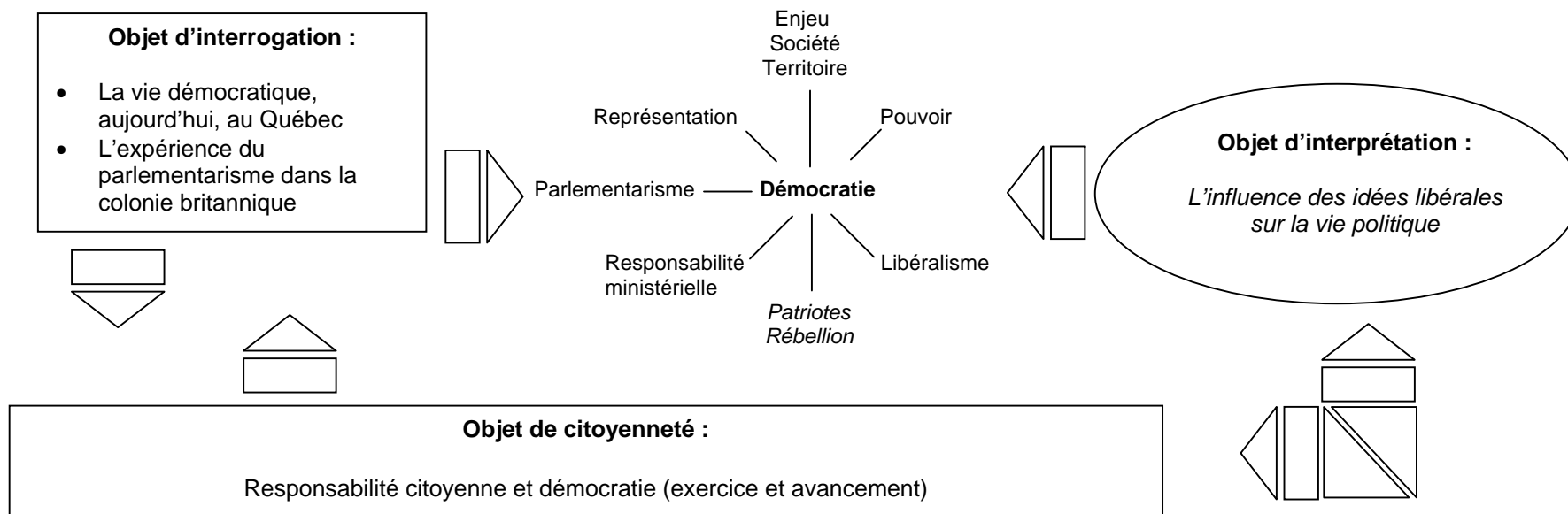
L'affirmation et la reconnaissance des droits fondamentaux qui s'observent dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, en Europe et aux États-Unis, modifie la conception de l'autorité et contribue à l'émergence d'un mouvement de revendication de droits dans la colonie britannique. C'est donc sous l'angle d'entrée *L'influence des idées libérales sur la vie politique* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la vie démocratique, aujourd'hui, au Québec pour s'interroger ensuite sur l'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience que la démocratie leur confère aujourd'hui des droits mais aussi des responsabilités et qu'ils ont un rôle à jouer à titre de citoyens pour le maintien et l'avancement des valeurs, des principes et des institutions démocratiques.

¹³ En 1917, la *Loi des élections en temps de guerre* et la *Loi des électeurs militaires* permettent aux militaires de transférer leur droit de vote à leur plus proche parente et accordent le droit de vote à tous les membres (y compris les Amérindiens et les femmes) des Forces armées.

L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique

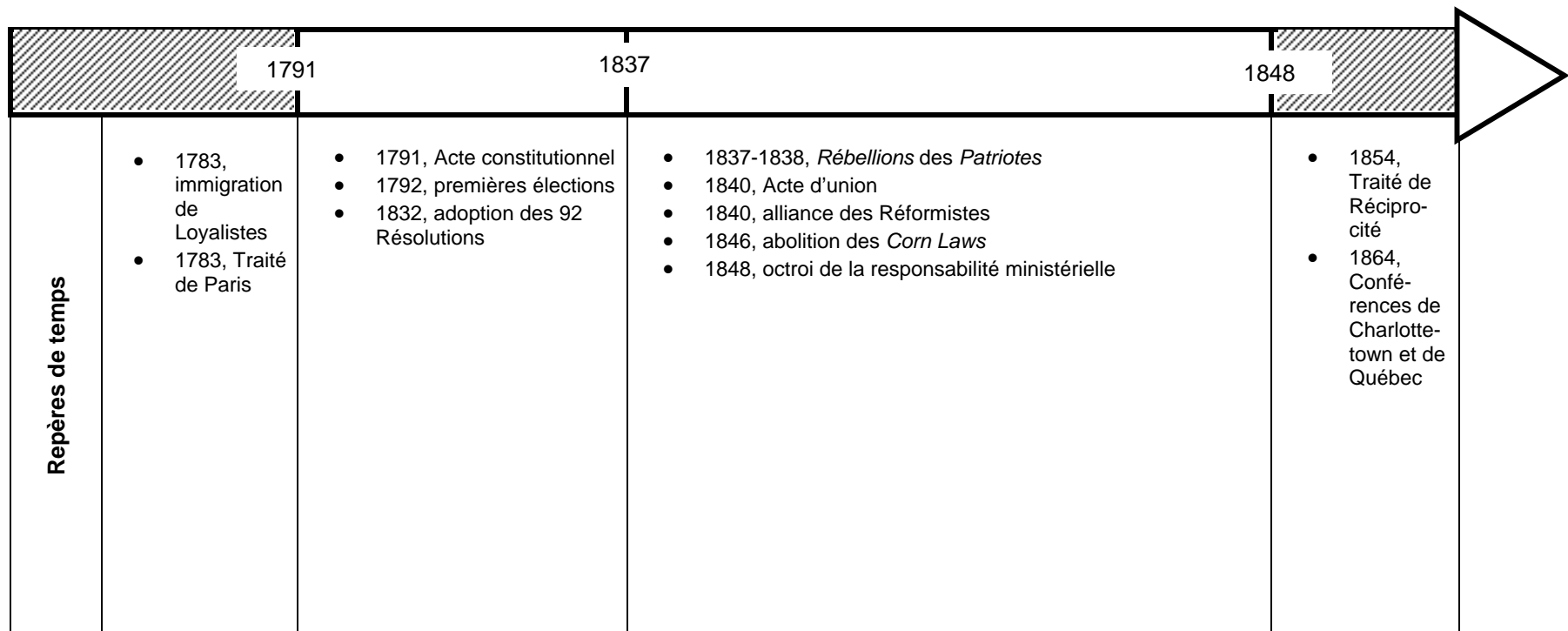
Dans la nouvelle colonie britannique, un régime monarchique est maintenu. Cependant, dans la mouvance des idées libérales qui circulent, le pouvoir absolu est remis en question. C'est sous l'angle d'entrée *L'influence des idées libérales sur la vie politique* qu'est abordée la réalité sociale *L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique*, entre 1791 et 1848.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, des idées libérales se propagent dans d'autres sociétés : la France ou l'Italie.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

L'EXPÉRIENCE DU PARLEMENTARISME DANS LA COLONIE BRITANNIQUE		
	ICI	AILLEURS
Repères culturels	<p>L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Canadien</i> • Ezekiel Hart • <i>Un vieux de 37</i>, dessin de Henri Julien • Louis-Joseph Papineau • Université McGill • John Molson (père et fils) 	<p>France</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La Marseillaise</i> • <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo • <i>Scène de Juillet 1830</i> (dit aussi <i>Les Drapeaux</i>), de Léon Cogniet <p>Italie</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Risorgimento</i> • Cristina Trivulzio, princesse de Belgiojoso • Giuseppe Mazzini
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Accroissement de la population • Idées libérales • Intérêts des groupes sociaux • Organisation politique • Politiques économiques • Relations Église/État • Tensions politiques et sociales 	
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 	



La formation de la fédération canadienne

Je vois, dans un avenir rapproché, une grande nationalité délimitée, comme le bouclier d'Achille, par la bande bleue de l'océan [...]. Je vois à l'intérieur de ce bouclier les sommets des montagnes de l'Ouest et la crête des vagues de l'Est.

Thomas D'Arcy McGee

Après l'Acte d'Union, en 1840, la politique de libre-échange adoptée par la Grande-Bretagne en 1842 et l'obtention de la responsabilité ministérielle, sous Lord Elgin, en 1848, des difficultés économiques et politiques surgissent au Canada-Uni. Le libéralisme économique est en pleine expansion. L'expansionnisme économique et territorial des États-Unis menace les frontières coloniales. Sur le plan politique, l'alliance entre les Réformistes du Canada-Ouest et du Canada-Est s'effrite. L'application du principe de la double majorité s'avère de plus en plus difficile et la représentation en Chambre des populations des deux

Canada n'est pas proportionnelle.

L'instabilité ministérielle s'installe. Des instances

Des instances économiques et politiques soutiennent l'idée de la formation d'un grand ensemble économique dirigé par un gouvernement fort, érigé sur de solides bases financières dans un marché unifié des colonies maritimes et du Canada-Uni.

économiques et politiques avancent la nécessité d'une nouvelle structure politique. Elles soutiennent l'idée de la formation d'un grand ensemble économique dirigé par un gouvernement fort, érigé sur de solides bases financières dans un marché unifié des colonies maritimes et du Canada-Uni.

Dans plusieurs sociétés occidentales de la seconde moitié du XIX^e siècle, de profondes transformations économiques et sociales accompagnent la montée du capitalisme industriel. Au Canada, une première phase d'industrialisation s'effectue; elle est axée sur l'exploitation de certaines ressources du territoire, sur la fabrication,

entre autres, de textiles, de vêtements et de matériel ferroviaire et sur la production alimentaire. Les conditions de travail sont difficiles, particulièrement pour les femmes et les enfants, comme le confirmeront plus tard les témoins entendus à la Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail, en 1885.

Dans la foulée de cette industrialisation, des gens d'affaires cherchent à s'allier au pouvoir politique. D'importants groupes d'intérêts économiques britanniques et canadiens sont associés à la construction

d'une voie ferrée intercoloniale qu'ils considèrent essentielle au développement industriel et commercial du Canada. Leurs

dirigeants soutiennent un projet de fédération des colonies britanniques. Les négociations politiques dirigées par Macdonald et Cartier (portant notamment sur la répartition des pouvoirs entre paliers de gouvernement) et les trois *Conférences* qui mènent à la *Confédération* prennent en compte la construction du chemin de fer. Celle-ci a toujours été perçue comme une condition à l'établissement de liens politiques et économiques étroits entre les colonies britanniques de l'Amérique du Nord.

Quatre provinces forment, en 1867, le noyau du nouveau *Dominion* : la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, le Québec et l'Ontario. Peu

après la *Confédération*, trois autres provinces sont constituées : le Manitoba¹⁴, la Colombie-Britannique et l'Île du Prince Édouard. Sous le gouvernement Laurier, la population du Canada dans l'Ouest augmente considérablement à cause d'une importante immigration alliée à la croissance naturelle. En 1905, les provinces de l'Alberta et de la Saskatchewan sont créées¹⁵.

Au début du XX^e siècle, une deuxième phase d'industrialisation s'amorce dans le contexte de la Première guerre mondiale. De nouvelles ressources naturelles sont alors exploitées, les usines sont de plus grande taille, la production est davantage dédiée à l'exportation et les mouvements syndicaux s'intensifient. La *Loi des syndicats ouvriers* adoptée en 1872 par le gouvernement fédéral, en avait d'ailleurs reconnu l'existence légale. Les conditions de vie changent. Les villes prennent de l'expansion. Plusieurs millions de personnes immigreront au Canada. Une prospérité relative s'installe jusqu'à la rupture des années trente.

La réalité sociale abordée ici porte sur la façon dont la métropole, à partir des années 1840, s'est attachée à redéfinir la nature de ses relations avec ses colonies et a adopté des politiques plus libérales, entraînant des répercussions majeures sur le plan économique. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques*, notamment la mise en place des institutions politiques fédérales, que les élèves sont

appelés à étudier la réalité sociale *La formation de la fédération canadienne*.

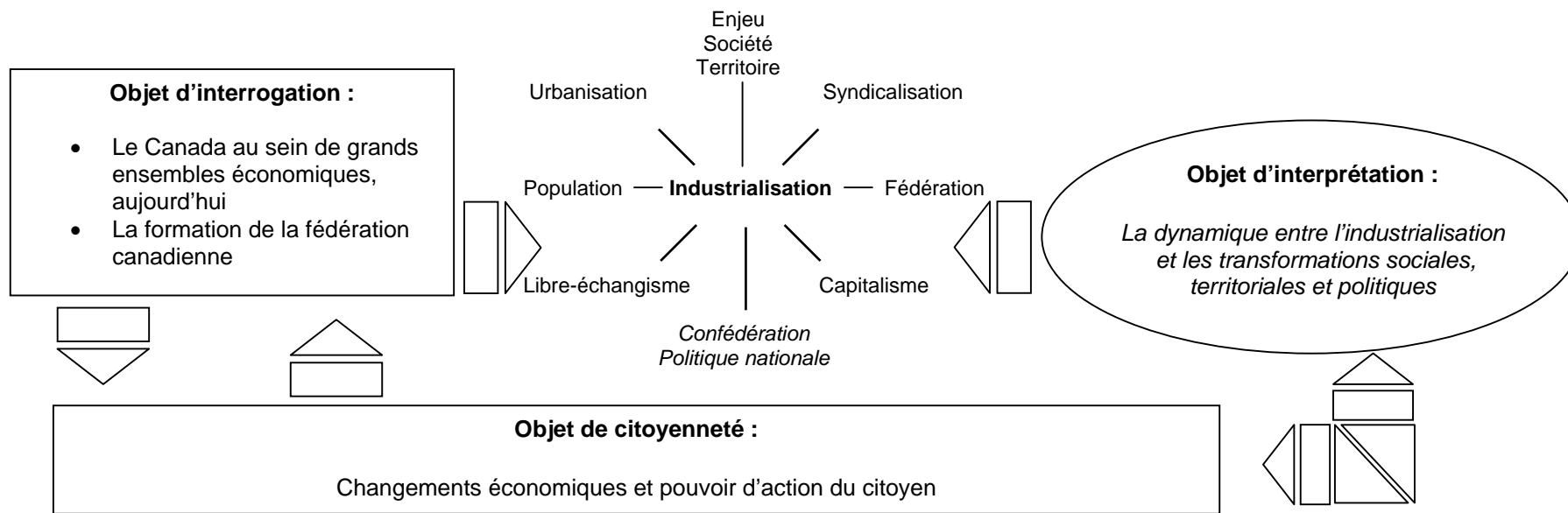
Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet du Canada au sein de grands ensembles économiques, aujourd'hui, pour s'interroger ensuite sur la formation de la fédération canadienne. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience que, comme citoyens, ils ont un rôle à jouer dans la définition de la société actuelle, affectée elle aussi par des transformations économiques.

¹⁴ Dans cette province, notamment, cela ne se fera pas sans heurter les intérêts des Métis.

¹⁵ Des territoires sont aussi constitués : en 1870, les Territoires du Nord-Ouest, en 1898, le Yukon et, en 1999, le Nunavut. En 1949, la colonie britannique de Terre-Neuve se joint à la fédération canadienne.

La formation de la fédération canadienne

Entre 1848 et la fin des années 1920, la conjoncture économique favorise le développement industriel. Le Canada connaît d'importants changements sur tous les plans. C'est sous l'angle d'entrée *La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques* qu'est abordée la réalité sociale *La formation de la fédération canadienne*.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater qu'ailleurs dans le monde, vers la même époque, d'autres sociétés connaissent d'importantes transformations économiques ayant des incidences sociales, territoriales ou politiques : l'Allemagne ou l'Argentine ou les États-Unis ou la Suisse.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

LA FORMATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE				
	ICI	AILLEURS		
	Repères culturels	<p>La formation de la fédération canadienne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les Pères de la Confédération • Le Canadien Pacifique • La Colline du Parlement • Les Chevaliers du travail • La Dominion Textile • La rivière Rouge 	<p>Allemagne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otto von Bismarck • Le Rhin • Richard Wagner 	<p>Argentine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buenos Aires • Indiens Pampas • Hipólito Yrigoyen
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions de vie et de travail • Développement industriel • Développement urbain • Mouvements démographiques • Organisation politique • Politiques économiques • Relations avec la Grande-Bretagne 			
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 			

		1848	1867	1896	1931		
Repères de temps		<ul style="list-style-type: none"> • 1840, Acte d'union • 1846, abolition des <i>Corn Laws</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 1848, octroi de la responsabilité ministérielle • 1854, Traité de Réciprocité • 1864, Conférence de Charlottetown • 1864, Conférence de Québec • 1866, Conférence de Londres 	<ul style="list-style-type: none"> • 1867, Acte de l'Amérique du Nord britannique • 1867, élection du gouvernement Macdonald • 1870, entrée du Manitoba dans la fédération • 1871, entrée de la Colombie-Britannique dans la fédération • 1872, adoption de la loi des syndicats ouvriers • 1873, entrée de l'Île du Prince Édouard dans la fédération • 1876, Loi sur les Indiens • 1878, <i>Politique nationale</i> • 1885, Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail • 1885, parachèvement du Canadien Pacifique • 1885, pendaison de Riel 	<ul style="list-style-type: none"> • 1896, élection du gouvernement Laurier • 1905, entrée de la Saskatchewan dans la fédération • 1905, entrée de l'Alberta dans la fédération • 1914, début de la Première Guerre mondiale • 1921, fondation de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada • 1929, krach boursier à New York • 1931, Statut de Westminster 	<ul style="list-style-type: none"> • 1936, élection du gouvernement Duplessis • 1939, début de la Seconde Guerre mondiale 	

Nous devons envisager les changements dans le contexte d'une situation mondiale. Demain, les communications et les besoins auront rapproché, comme jamais auparavant, les hommes de toutes langues, races ou religions.

Jean Lesage

La modernisation de la société québécoise

La fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle ont été marqués par une intensification de l'industrialisation et de l'urbanisation. Au début de la Grande Crise, près des deux tiers de la population du Québec habite en zone urbaine. Le commerce de détail fait des progrès tant en milieu rural qu'en milieu urbain. Les mentalités demeurent toutefois traditionnelles malgré des tiraillements entre modernisme et conservatisme.

Avant la crise de 1929, l'État ne faisait que de brèves incursions dans le domaine privé et n'intervenait que ponctuellement dans la sphère sociale, une prérogative réservée jusque là aux seules communautés religieuses. La dépression amène désormais l'État à intervenir plus spécifiquement : des mesures sociales temporaires soulagent quelque peu la misère engendrée par la crise économique. Ce sont là les prémices de l'État-providence.

Paradoxalement, malgré l'important ralentissement de l'économie, c'est pendant les années de crise que s'amorcent les prochaines mutations qui affecteront la société québécoise. Le domaine des communications de masse – radio, presse, téléphonie et cinéma – prend de l'expansion et l'influence américaine est de plus en plus présente. L'opposition au

conservatisme et l'ouverture au changement social se manifestent et s'affirment au sein de différents mouvements, notamment celui de femmes, comme Idola Saint-Jean et Thérèse Casgrain, qui militent pour l'obtention du droit de vote. En dépit de résistances politiques, sociales et religieuses particulièrement vives au cours des années du gouvernement Duplessis, les valeurs et les mentalités de la société québécoise se transforment. Ce changement, précurseur de la *Révolution Tranquille*, se remarque en milieu urbain et rural, mais s'y déploie à des rythmes différents.

À partir de la Grande Crise jusqu'aux années 1980, l'interventionnisme de l'État s'accroît alors que la société québécoise devient le théâtre d'importants changements d'attitudes et de valeurs.

C'est aussi le début de la société de

consommation. La Seconde Guerre mondiale vient considérablement intensifier et accélérer ce mouvement. Au cours des décennies qui suivent, le Québec connaît de grandes transformations sur tous les plans, notamment en ce qui concerne les mentalités, fortement influencées par l'arrivée, en 1952, de la télévision dans les foyers québécois. C'est également au cours de ces années que la société québécoise, comme le reste de l'Amérique du Nord, vit une importante poussée démographique : le *baby-boom*.

Par ailleurs, avec la *Révolution tranquille*, l'État québécois prend de l'expansion. De nouveaux ministères sont créés : Éducation, Affaires culturelles et Affaires fédérales-provinciales. La représentation du Québec à l'étranger s'intensifie avec l'inauguration des Délégations générales. La fonction publique se développe et des sociétés d'État sont créées, telles la Société générale de financement et la Caisse de dépôt et placement. Les mentalités se transforment et le rôle de l'État se modifie. Toutes ces mesures traduisent une nouvelle conception de l'État, qui désormais fournit des capitaux et crée des emplois.

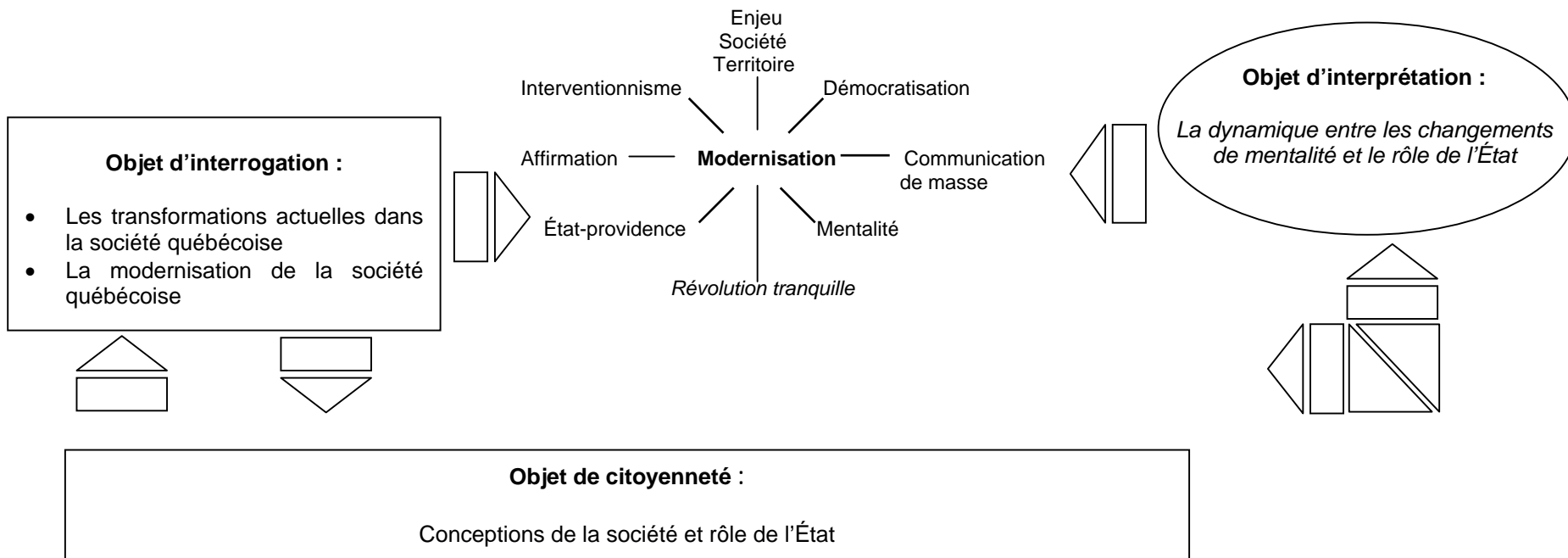
Au cours des années 60, une multiplicité de phénomènes et d'événements se conjuguent pour accélérer le développement de la société québécoise : l'Exposition universelle de Montréal favorise l'ouverture sur le monde, on accorde de plus en plus d'importance à l'éducation, les mouvements féministe et syndicaliste s'intensifient, de nouveaux partis politiques voient le jour, le phénomène de laïcisation prend de l'ampleur et l'immigration se diversifie. Au cours des années 70, de grands débats de société ont cours à propos de la santé, la langue, l'environnement, l'affirmation nationale, le développement économique et les revendications autochtones. Sous le gouvernement Bourassa, de grands chantiers hydro-électriques sont entrepris et des négociations importantes sont amorcées avec les communautés autochtones. En 1975, les gouvernements du Canada et du Québec, les Cris, les Inuits du Nouveau-Québec et Hydro-Québec signent la *Convention de la Baie-James et du Nord québécois*. À leur tour, les Naskapis négocient la *Convention du Nord-Est québécois* qu'ils signeront en 1978.

La modernisation de la société québécoise constitue donc un phénomène complexe qui conjugue une diversité de composantes sociales, démographiques, culturelles, économiques et politiques. À partir de la Grande Crise jusqu'aux années 1980, l'interventionnisme de l'État s'accroît alors que la société québécoise devient le théâtre d'importants changements d'attitudes et de valeurs. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *La modernisation de la société québécoise*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet des transformations actuelles de la société québécoise, pour s'interroger ensuite sur le processus de modernisation qui a eu cours entre 1930 et 1980. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à se demander ce que l'État est en droit d'attendre du citoyen et ce que le citoyen est en droit d'attendre de l'État. En cherchant à saisir les rapports que le citoyen et l'État entretiennent, ils apprennent à exercer leur citoyenneté.

La modernisation de la société québécoise

Entre 1930 et 1980, la société québécoise connaît de profondes transformations sur les plans politique, économique et social. C'est sous l'angle d'entrée *La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État* qu'est abordée la réalité sociale *La modernisation de la société québécoise*.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, d'autres sociétés vivent de profondes transformations (mentalités et rôle de l'État) : l'Algérie ou la République populaire de Chine ou Cuba ou l'Inde ou la Suède.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

Réalité sociale	LA MODERNISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE					
	ICI	AILLEURS				
Repères culturels	<p>La modernisation de la société québécoise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mary Travers, dite La Bolduc • Armand Frappier • L'Office national du film • Place-Ville-Marie • L'école polyvalente et le cégep • Terre des Hommes • <i>Les belles-sœurs</i>, de Michel Tremblay 	<p>Algérie</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Appel au peuple algérien</i> • Houari Boumediene • Le raï 	<p>République populaire de Chine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mao Zedong • Place Tiananmen • L'art de l'affiche 	<p>Cuba</p> <ul style="list-style-type: none"> • Che Guevara • Mariano Rodríguez • Baie des Cochons 	<p>Inde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mohandas K. Gandhi • L'hindouïsme • Le système des zamindari 	<p>Suède</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olaf Palme • Domaine royal de Drottningholm
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Avènement de la société de consommation • Dimensions scientifique et technologique • Établissement de programmes sociaux • Identité francophone • Monde syndical • Mouvement des idées • Mouvement féministe • Mouvements démographiques • Phénomène de laïcisation • Présence autochtone 					
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation et réalisation d'un diagramme • Interprétation d'un document écrit • Interprétation d'un document iconographique 					

		1931	1945	1960	1980		
Repères de temps		<ul style="list-style-type: none"> • 1922, avènement de la radio • 1929, krach boursier à New York 	<ul style="list-style-type: none"> • 1930, parution de « Lettre pastorale sur le divorce » • 1931, Statut de Westminster • 1936, élection du gouvernement Duplessis • 1939, début de la Seconde guerre mondiale • 1939, élection du gouvernement Godbout • 1940, droit de vote accordé aux femmes au Québec • 1943, adoption de la Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire • 1944, création de la Commission hydroélectrique du Québec (Hydro-Québec) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1948, adoption du drapeau québécois • 1952, avènement de la télévision • 1954, création de l'impôt provincial 	<ul style="list-style-type: none"> • 1960, élection du gouvernement Lesage • 1962, Société générale de financement • 1964, Rapport Parent • 1965, Caisse de dépôt et placement • 1967, Exposition universelle de Montréal • 1970, Crise d'octobre • 1971, annonce du projet de la Baie-James • 1972, création de l'Assurance-maladie du Québec • 1976, Jeux Olympiques de Montréal • 1976, élection du gouvernement Lévesque • 1977, adoption de la Loi 101 • 1978, adoption de la Loi sur la protection du territoire agricole du Québec • 1978, création de la Régie de l'Assurance-automobile du Québec • 1980, Référendum sur la souveraineté-association 	<ul style="list-style-type: none"> • 1982, rapatriement unilatéral de la constitution canadienne 	

Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

[L'histoire] rappelle sans cesse à l'homme sa liberté de lire son histoire et sa liberté de la faire.

Fernand Dumont

Les enjeux qui animent la société québécoise depuis 1980 exigent de faire des choix qui sollicitent l'engagement de tout citoyen, dans des débats sociaux. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté devrait aider les élèves à prendre conscience de leur pouvoir d'action et à occuper la place qui leur revient dans ces débats. Il contribue ainsi, notamment par la prise en compte de la perspective historique, à la formation de citoyens éclairés, c'est-à-dire de personnes capables de réflexion éthique et critique en mesure de s'engager dans la vie démocratique au sein de l'espace public.

À titre de citoyens, les élèves sont interpellés par des enjeux dont la gestion nécessite de faire des choix de société qui font appel à la notion de bien commun et pour lesquels leur participation est requise.

Le concept central à développer est celui d'espace public, vu comme une sphère où circule l'information et où sont débattues des questions d'intérêt commun. C'est au sein de cet espace que les élèves peuvent mettre à profit les compétences qu'ils ont développées depuis trois ans en histoire et éducation à la citoyenneté. C'est là que le citoyen exerce un rôle critique et émet son point de vue; il s'agit d'une manifestation de la liberté d'expression reconnue en 1975 par la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*. C'est aussi au sein de l'espace public que le citoyen s'acquitte de ses responsabilités, s'engage dans la vie démocratique et participe à la gestion d'enjeux de société.

Depuis les années 1980, les enjeux économiques, politiques, sociaux et environnementaux font de plus en plus l'objet de débats. Leur prise en

compte est complexe. Avec l'enchâssement de la *Charte canadienne des droits et libertés* dans la *Loi constitutionnelle de 1982*, les tribunaux ont confirmé l'encadrement juridique des droits des citoyens et ont reconnu l'exercice des libertés fondamentales. À cet égard, les enjeux de société, les prises de position et les revendications qui y sont liées, qu'elles soient individuelles ou collectives, occupent désormais une place prépondérante dans les débats de société. C'est le cas, par exemple, des revendications autochtones, du fait religieux et de la question linguistique. Le citoyen est interpellé par des enjeux dont la gestion nécessite de faire des choix de société qui font appel à la notion de bien commun et pour lesquels sa participation est requise.

Au point de vue économique, on observe, entre autres, des disparités entre les régions, l'élargissement des échanges économiques, une tertiarisation de l'économie, une transformation des rapports de travail et une modification du rôle de l'État. Quelle est donc la fonction de l'État en matière économique? Où se situe la place du citoyen dans la résolution des problèmes économiques? Quel rôle peut-il y jouer?

Sur le plan politique, les personnes, les groupes de pression et les entités politiques se situent dans différents créneaux : fédéraliste, souverainiste, de gauche, de droite, etc. C'est ainsi que le fait que le Québec n'ait pas ratifié la constitution canadienne, en 1982, a entraîné

de nombreux débats politiques qui ont conduit à l'Accord du lac Meech en 1987, au référendum sur l'Accord de Charlottetown, en 1992, et au référendum sur la souveraineté du Québec en 1995. Beaucoup de questions restent en suspens. Comment le citoyen s'y retrouve-t-il? Se sent-il concerné? Quel est son pouvoir d'action? Comment susciter davantage d'intérêt et d'engagement envers le politique?

Les enjeux sociaux soulèvent des réflexions primordiales pour le développement de la société et relèvent souvent d'importantes décisions économiques et politiques. Ainsi, la santé et l'éducation constituent des domaines où les enjeux sociaux sont particulièrement manifestes. De plus, le Québec fait face à de nouveaux défis d'ordre social, comme la prise en compte de la pluriculturalité et l'insertion harmonieuse des nouveaux arrivants au sein de la société. La dénatalité, le vieillissement de la population et le dépeuplement des régions, pour n'en nommer que quelques-uns, constituent des enjeux démographiques qui sollicitent l'engagement du citoyen. Encore une fois, les enjeux sociaux soulèvent de nombreuses questions auxquelles les élèves citoyens sont confrontés, et imposent de faire des choix qui auront d'importantes répercussions sur l'avenir de la société québécoise.

Étroitement liée à des préoccupations économiques et politiques, la question environnementale fait de plus en plus partie des débats de société. Les élèves ont un rôle important à jouer, à titre de citoyens, dans ce domaine particulier en s'interrogeant, notamment, sur leurs habitudes de consommation. Ils doivent exercer une fonction de vigie par rapport aux questions liées au développement, à la pollution, à l'utilisation de l'énergie, au réchauffement de la planète et à la répartition

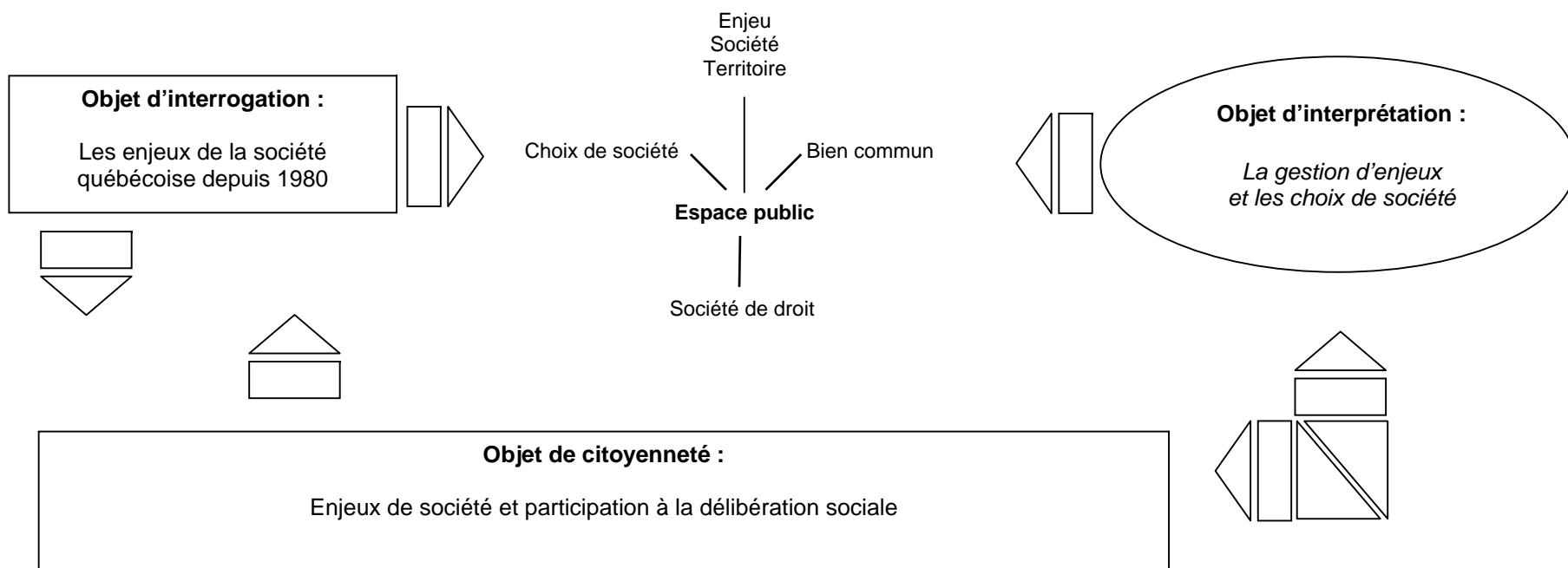
équitable des ressources. Ce sont là autant de problèmes dont la résolution requiert la participation du citoyen.

La dernière réalité sociale abordée dans la première année du cycle a comme objet d'étude la société québécoise depuis les années 1980. Elle constitue l'aboutissement des apprentissages réalisés depuis le début du cycle. Les connaissances et les concepts construits à travers l'étude des six premières réalités sociales servent d'assises à l'étude de la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980* abordée selon l'angle d'entrée *La gestion d'enjeux et les choix de société*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont amenés à se poser des questions au sujet des enjeux qui, depuis 1980, animent la société québécoise. Ils doivent s'interroger à propos de ces enjeux à l'aide des savoirs construits au cours de l'étude des réalités sociales précédentes. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Pour ce faire, ils choisissent un enjeu de société. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience des racines historiques des enjeux qui sont actuellement objets de débats. Exercer sa citoyenneté, c'est ici envisager une participation éclairée, en tant que citoyen, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

Depuis 1980, la société québécoise connaît d'importantes remises en question et de nouvelles réalités émergent. Pour le citoyen, cela soulève autant d'enjeux d'ordre économique, politique, social et environnemental. C'est sous l'angle d'entrée *La gestion d'enjeux et les choix de société* qu'est abordée la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater la manière dont un enjeu de même type est géré ailleurs dans le monde.

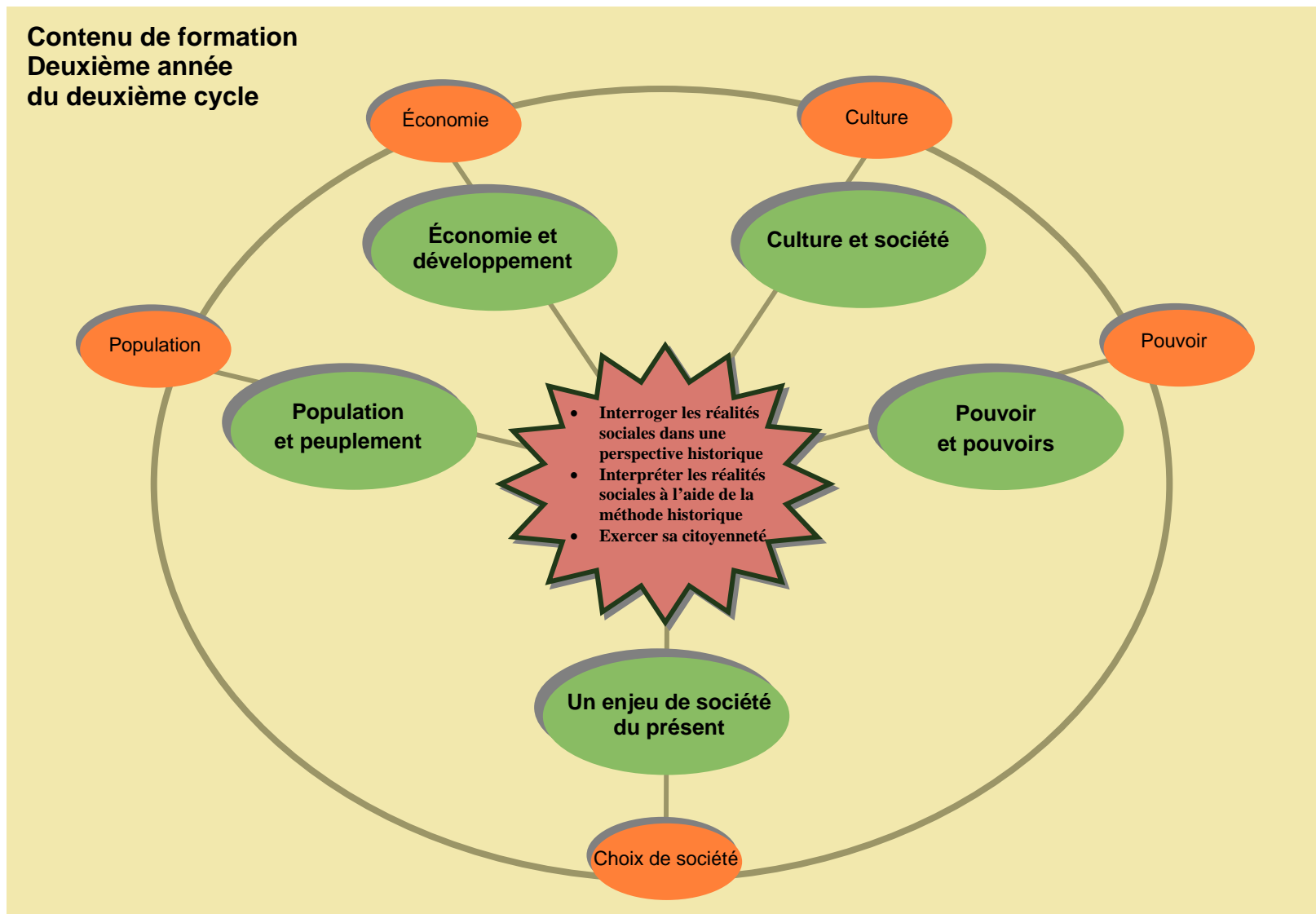
ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DEPUIS 1980	
Repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> • Les repères culturels sont établis par l'enseignant selon l'enjeu de société retenu.
Connaissances historiques établies à l'aide de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments constitutifs de l'enjeu • Aspects de société • Origines de l'enjeu • Acteurs, intérêts et prises de position • Valeurs et principes en cause • Institutions • Facteurs explicatifs de l'enjeu
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme

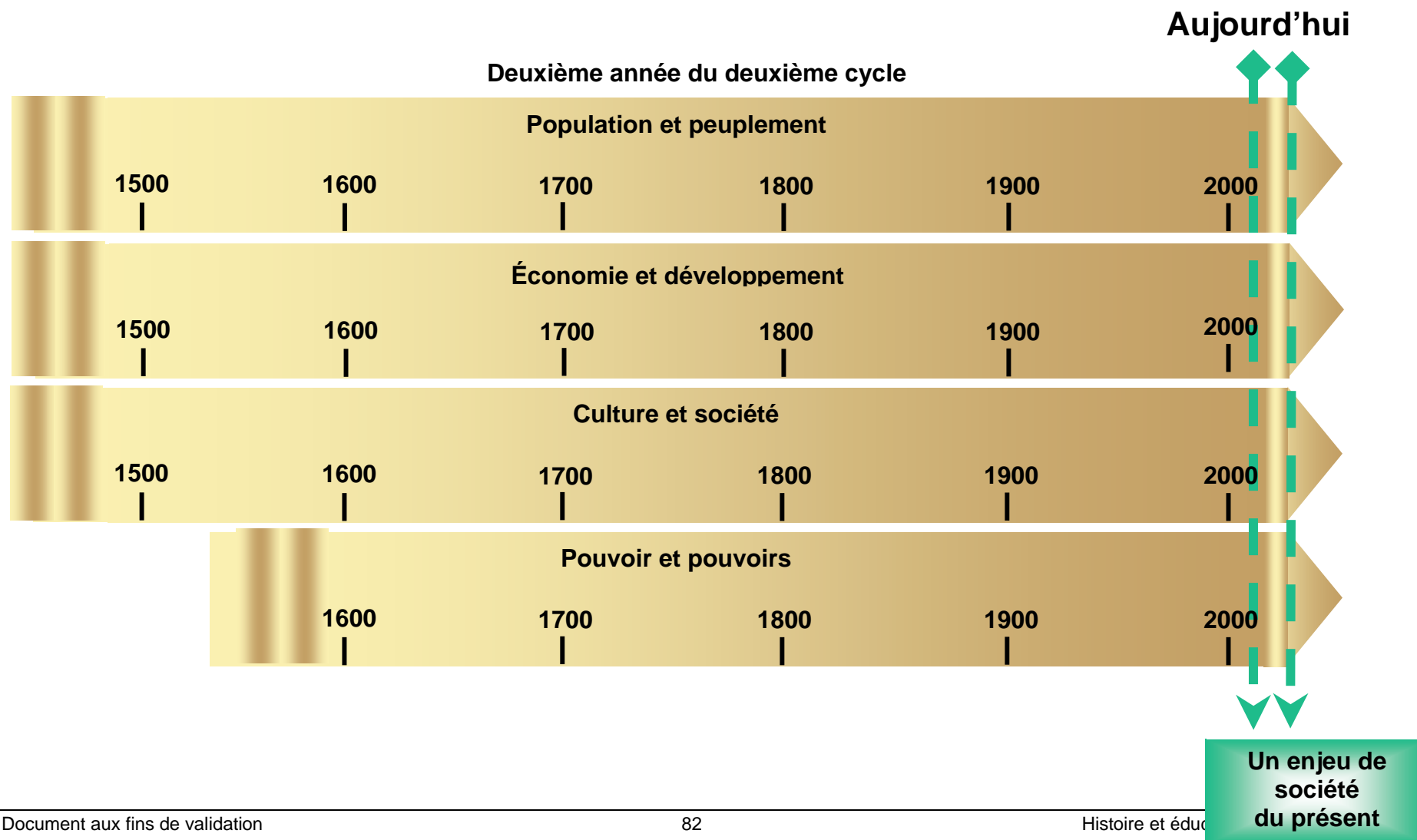
		1980	1990	2000		
Repères de temps		<ul style="list-style-type: none"> 1977, adoption de la Loi 101 	<ul style="list-style-type: none"> 1980, Référendum sur la souveraineté-association 1982, rapatriement de la constitution canadienne 1982, enchâssement de la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> dans la constitution 1987, Accord du Lac Meech 1988, adoption du libre-échange avec les États-Unis 1990, crise d'Oka 1992, Accord de Charlottetown 	<ul style="list-style-type: none"> 1993, Accord de libre-échange nord-américain 1995, Référendum sur la souveraineté 1995, Centres de la petite enfance 1996, Loi sur l'équité salariale 	<ul style="list-style-type: none"> 2000, Paix des Braves 	

Contenu de formation Deuxième année du deuxième cycle

Le schéma ci-dessous présente les réalités sociales retenues pour la deuxième année du cycle. On y retrouve, au centre, les compétences disciplinaires, auxquelles se greffent les réalités sociales et le concept central qui est associé à chacune d'elles.



Les quatre premières réalités sociales étudiées au cours de la deuxième année du deuxième cycle du secondaire réfèrent à des thématiques qui permettent à l'élève de réinvestir les acquis de la première année et d'appréhender la société québécoise dans la longue durée. Ces réalités sociales peuvent être étudiées dans n'importe quel ordre. Elles constituent les assises qui permettent à l'élève d'aborder la dernière, *Un enjeu de société du présent*. L'étude de la dernière réalité sociale s'avère aussi l'occasion pour l'élève de réinvestir les acquis des deux cycles. Elle doit en conséquence être traitée en dernier lieu.



Comme membre d'un peuple, on n'arrive jamais au début du film; le récit des événements est déjà en cours. On doit lui trouver un sens avant de conter sa propre histoire.

Charles Taylor

Population et peuplement

Le peuplement est un processus en vertu duquel les humains s'approprient un espace qu'ils transforment et auquel ils donnent, au fil du temps, un sens et une organisation particulière.

Au Québec, les traces les plus anciennes d'occupation humaine remontent à 10 000 a.v. J.-C.¹⁶. Les Autochtones (Amérindiens et Inuits) furent les premiers occupants du territoire. Mais, comment le peuplement du Québec s'est-il effectué par la suite? Au cours de ce processus, quels ont été les

alliances, les ententes, les conflits, les sources de friction? Comment la

Comment la population actuelle du Québec s'est-elle formée à travers le temps? Quels ont été les alliances, les ententes, les conflits, les sources de friction? Quels sont les enjeux actuels liés à la population et au peuplement? Quelle gestion en faire?

population du Québec en est-elle arrivée à ce qu'elle est aujourd'hui? Comment la population se répartit-elle sur le territoire? Comment les différentes migrations ont-elles contribué à l'occupation et à l'organisation du territoire? Quels sont les enjeux actuels liés à la population et au peuplement? Quelle gestion en faire?

Depuis le 16^e siècle, époque où des pêcheurs de morues et chasseurs de baleines, Basques et Bretons, fréquentaient le golfe du Saint-Laurent et ses côtes, des centaines de milliers de personnes d'origine multiple sont venues s'installer au Québec. Des mouvements successifs d'immigration et la croissance naturelle ont ainsi contribué à la formation du paysage démographique du Québec et à l'occupation du territoire.

Sous le Régime français, près de 10 000 immigrants, venus de plusieurs provinces françaises, dont la Normandie et la Bretagne, concourent à composer la population

de la Nouvelle-France. Après la *Conquête* de 1760, la plupart des nouveaux immigrants, Anglais, Écossais et Irlandais, viennent des îles britanniques. Après l'Indépendance américaine, de nombreux *Loyalistes* contribuent au peuplement de la colonie. De nouvelles régions sont ouvertes.

Par la suite, d'autres vagues d'arrivants se succèdent. Au XIX^e siècle, par exemple, des Irlandais souhaitent échapper aux épidémies et à la famine. Dans la première moitié du XX^e siècle, des immigrants venus

¹⁶ Selon l'état des connaissances actuelles.

d'Europe, espérant améliorer leur sort, furent persécutions, conflits nationaux et guerres, tandis que d'autres sont motivés par des préoccupations d'ordre économique. Les années qui suivent la Seconde Guerre mondiale connaissent une importante vague d'immigration issue principalement d'Europe. Depuis, le Québec accueille des immigrants provenant de toutes les régions du monde.

La plupart du temps, la population s'installe à proximité des voies de communication et là où des ressources lui permettent d'assurer sa subsistance : les rives du Saint-Laurent et de ses affluents, comme ce fut le cas au XVII^e siècle. Quand la vallée du Saint-Laurent devient surpeuplée et qu'un exode massif vers les États-Unis se produit, des régions sont ouvertes à la colonisation, comme les Laurentides et le Lac-Saint-Jean. Plus tard, durant la dépression des années 1930, des citadins vont défricher des terres dans d'autres régions éloignées des grands centres, même si, en raison du climat rigoureux ou du relief accidenté, elles sont peu propices à l'agriculture, comme en Abitibi et en Gaspésie. Par la suite, après 1945, l'exploitation des ressources naturelles provoque d'autres mouvements internes de migration et favorise le développement de la Côte-Nord et du Nouveau-Québec. De nos jours, la population s'installe là où elle trouve du travail, le plus souvent dans les grands centres urbains, principalement la région métropolitaine de Montréal.

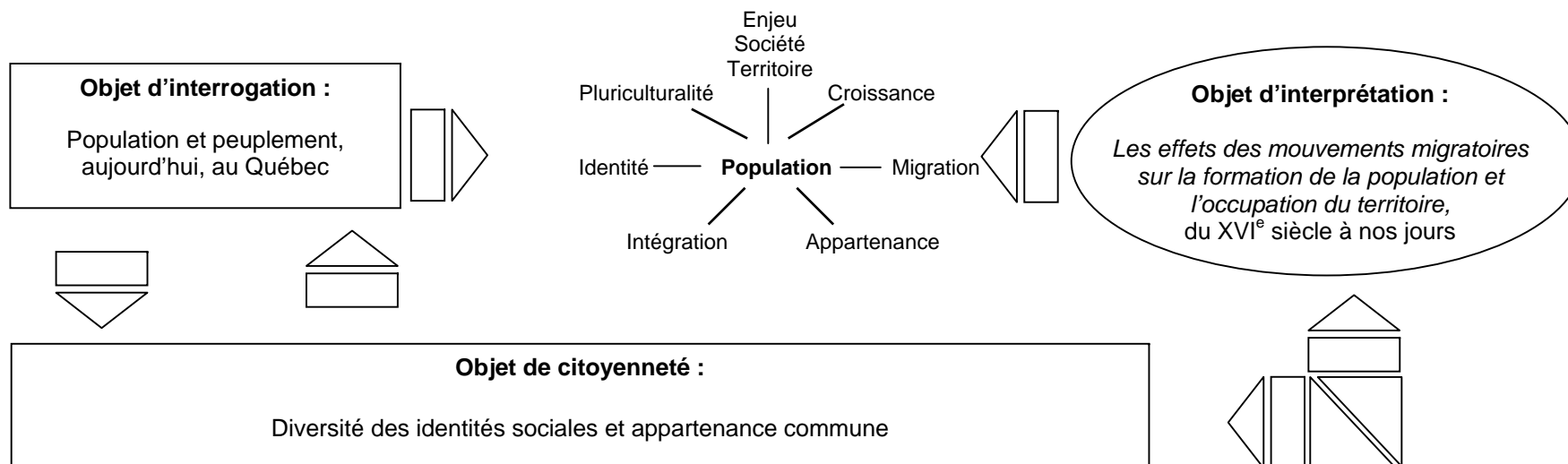
Les centaines de milliers d'immigrants venus de toutes les régions du monde que le Québec a accueillis depuis l'époque des Premiers occupants ont contribué à la diversification de sa population et à l'occupation de son territoire. Des mouvements d'arrivée et de départ de personnes d'origines et de religions diverses et de milieux économiques

différents ont ainsi façonné, au cours des siècles, la population actuelle du Québec. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les effets des mouvements migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Population et peuplement*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Les élèves sont amenés à s'interroger, dans une perspective historique, sur le peuplement actuel du Québec et sur la population qui y vit. Ils peuvent, par exemple, se demander : Comment la population actuelle du Québec s'est-elle formée à travers le temps? Comment s'est-elle distribuée sur le territoire? Quelles sont les sources de conflit? Qui sont les Québécois d'aujourd'hui? D'où viennent-ils? Où s'installent-ils? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Ils cherchent à déterminer de quelle manière la population du Québec en est graduellement arrivée à son état actuel au cours des siècles. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à chercher comment concilier la diversité des identités sociales et l'appartenance commune. Ils collaborent par là à l'établissement d'un espace commun qui permet d'assurer un vivre-ensemble dépassant l'acceptation passive des uns et des autres, et de leurs différences.

Population et peuplement


La citoyenneté démocratique prend sa source dans le sentiment d'appartenance commune partagé par des individus pourtant marqués par des différences. Tout au long de son histoire, la société québécoise s'est façonnée dans la diversité. C'est sous l'angle d'entrée *Les effets des mouvements migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire* qu'est abordée la réalité sociale *Population et peuplement*, du XVI^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater la diversité de la composition de la population dans d'autres sociétés actuelles : l'Afrique du Sud ou la Belgique ou le Brésil ou Singapour.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

POPULATION ET PEUPLEMENT				
Repères culturels	ICI	AILLEURS		
	Population et peuplement <ul style="list-style-type: none"> • Le Méganticois • Les Filles du Roy et le régiment de Carignan-Salières • Le village et la paroisse • La Torah de la congrégation de Shearith Israel • Le cimetière St. Matthew • Les Cantons-de-l'Est • Le Rocher Nigger • Grosse-Île • Le boulevard Saint-Laurent 	Afrique du Sud <ul style="list-style-type: none"> • Miriam Makeba • Nadine Gordimer • Pretoria/Tshwane 	Belgique <ul style="list-style-type: none"> • Eupen et son carnaval • Bruxelles • Bruges 	Brésil <ul style="list-style-type: none"> • Olinda • La samba • Les Xavante
Périodes	Premiers occupants (Vers 1500)	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine 1867 à nos jours
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Migration par la Béringie • Peuplement du nord-est de l'Amérique • Occupation de la vallée du Saint-Laurent 	<ul style="list-style-type: none"> • Immigration française • Expansion territoriale • Esclavage • Politiques d'immigration • Politiques natalistes • Accroissement naturel • Colonie de peuplement 	<ul style="list-style-type: none"> • Occupation britannique • Immigration de Britanniques • Immigration de Loyalistes • Immigration d'Irlandais et d'Écossais • Émigration vers les États-Unis et l'Ouest canadien • Ouverture de régions de colonisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de la population urbaine • Ouverture de nouvelles régions • Immigration d'Europe de l'Ouest • Émigration vers les États-Unis et l'Ouest canadien • Immigration d'Europe de l'Est • Immigration d'Haïti • Immigration d'Amérique du Sud • Immigration d'Asie • Immigration d'Afrique • Immigration des Balkans
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 			

	-30 000 Premiers occupants  1608	Régime français 1760	Régime britannique 1867	Période contemporaine
Repères de temps	<ul style="list-style-type: none"> - 30 000, migrations par le passage de la Béringie¹⁷ - 10 000, plus anciennes traces d'occupation humaines au Québec¹⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> 1608, fondation de Québec par Champlain 1615, arrivée des Récollets 1625, arrivée des Jésuites 1627, arrivée de la Compagnie des Cent - Associés 1634, fondation de Trois-Rivières par Lavolette 1639, arrivée des Ursulines et des Hospitalières 1642, fondation de Ville-Marie par Maisonneuve et Jeanne Mance 1666, premier recensement (Talon) 1709, légalisation de l'esclavage en Nouvelle-France par l'intendant Raudot 1755, déportation des Acadiens 1759, prise de Québec 1760, Capitulation de Montréal 	<ul style="list-style-type: none"> 1760, début du Régime militaire 1763, Traité de Paris 1763, Proclamation royale 1764, Instructions à Murray 1776, Déclaration d'indépendance des Treize colonies 1783, Traité de Paris 1830, crise agricole 1833, abolition de l'esclavage dans l'Empire britannique 1847, famine en Irlande 	<ul style="list-style-type: none"> 1867, Acte de l'Amérique du Nord britannique 1875, Loi sur les Indiens 1885, épidémie de variole à Montréal 1885, création du Canadien Pacifique 1914, début de la Première Guerre mondiale 1918, épidémie de grippe espagnole 1929, krach boursier à New-York 1945, fin de la Seconde Guerre mondiale et début du <i>baby boom</i> 1973, coup d'état au Chili 1975, fin de la guerre du Vietnam

¹⁷ Selon l'état des connaissances actuelles.

¹⁸ Selon l'état des connaissances actuelles.

L'approche du développement local mise sur la maîtrise collective des options sociales, économiques, technologiques et environnementales pour trouver des solutions à long terme aux problèmes des collectivités en déséquilibre. Cette maîtrise collective repose sur deux valeurs démocratiques essentielles : la participation et la responsabilité.

Bernard Vachon

Économie et développement

Le développement économique d'une société est associé aux ressources et à la production, la distribution (réseaux et marché) et la consommation de biens et de services.

Bien avant l'arrivée des Européens, les Amérindiens procèdent à des échanges économiques : leur commerce est prospère et se déploie sur tout le nord-est de l'Amérique. Depuis cette première organisation économique jusqu'à nos jours, l'économie du Québec est en constant développement et influence considérablement l'organisation de la société et du territoire. De quelle manière le processus s'est-il déroulé? Quels sont les enjeux actuels liés au développement économique? Comment l'orienter?

En Nouvelle-France, l'activité économique la plus importante a trait au commerce des fourrures. Marchands, Amérindiens et coureurs des bois s'y affairant. L'agriculture, d'abord de subsistance, se développe et se diversifie peu à peu. Les pêcheries ne sont exploitées que sur une petite échelle. Des entreprises artisanales (brasserie, savonnerie, tannerie, etc.) voient le jour et disparaissent souvent sans même pouvoir suffire aux besoins du milieu. Quelques tentatives de diversification de l'économie sont aussi entreprises comme le commerce de bois précieux ou la construction navale. Pendant près d'un siècle et demi, le minerai

de fer de la région de Trois-Rivières sera traité et transformé aux Forges du Saint-Maurice, en opération de 1738 à 1883. Malgré tout, dans la colonie française, c'est le commerce des pelleteries qui constitue le moteur principal de l'économie et de l'expansion territoriale.

Au lendemain de la *Conquête*, cette activité économique perdure. Toutefois, au début du XIX^e siècle, l'exploitation des ressources forestières supplante la traite des fourrures suite au Blocus continental de Napoléon 1^{er}, institué en 1806. La fin du XIX^e et le début du XX^e siècle sont marqués par l'accentuation de la production industrielle et de l'urbanisation. L'économie rurale, notamment la production laitière, occupe aussi une place importante. Le développement est alors empreint d'une forte croissance économique jusqu'à la crise des années 30.

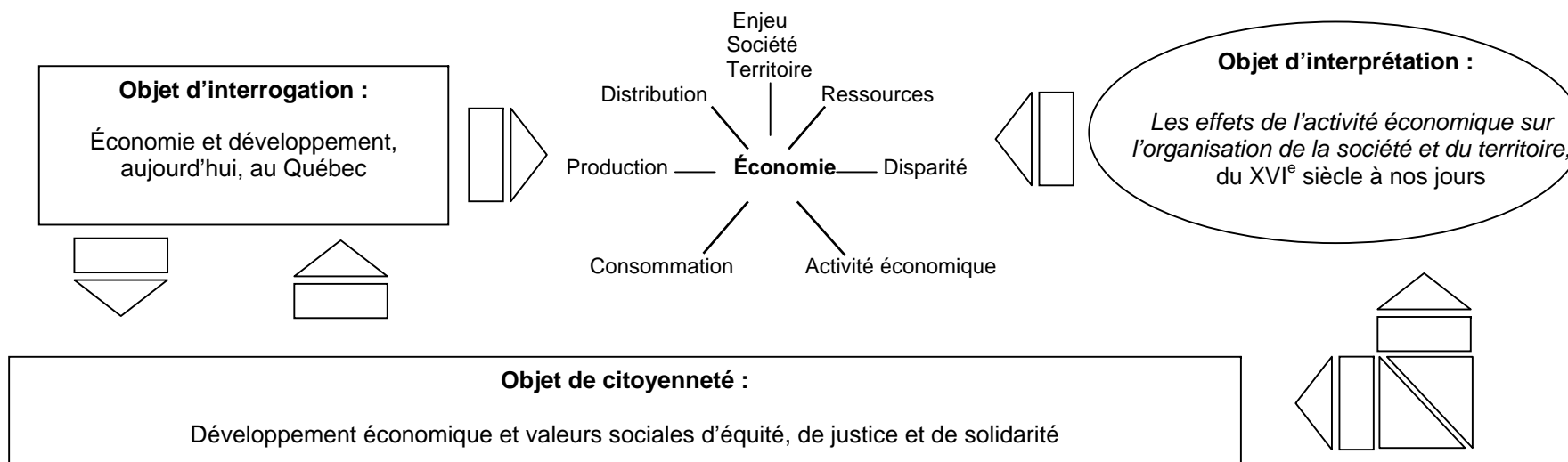
Après de difficiles années marquées par le ralentissement de l'économie, la consommation de masse fait son apparition à la suite de l'essor industriel qu'entraîne la Seconde Guerre mondiale. L'activité économique d'après-guerre se diversifie, le secteur tertiaire prenant de plus en plus d'importance. De nouvelles ressources naturelles, comme le fer, sont de plus en plus exploitées et de grands chantiers sont ouverts, notamment dans le domaine hydro-électrique.

Du XVI^e siècle à nos jours, l'économie du Québec a donc été caractérisée par un développement inégal, marqué notamment sur le plan des activités économiques, du développement des régions, du financement, de la main-d'œuvre, des ressources exploitées et des savoirs. Par exemple, les milieux rural et urbain se développent à des rythmes différents. Ou encore, certains secteurs économiques sont en croissance tandis que d'autres sont sur le déclin. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Économie et développement*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Les élèves sont amenés à s'interroger, dans une perspective historique, sur l'économie et le développement, aujourd'hui, au Québec. Ils peuvent par exemple se demander : Quel est le portrait économique du Québec? Depuis quand exploite-t-on telle ou telle ressource? À quels endroits vivent et travaillent les gens? Comment le développement économique du Québec s'est-il fait au fil du temps? Comment les régions se sont-elles développées? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale et chercher à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, l'activité économique a marqué l'organisation de la société et du territoire. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à chercher comment concilier développement économique et valeurs sociales. Ils travaillent par là à résoudre un enjeu de société qui relève de l'éthique citoyenne.

Économie et développement

Le développement économique d'un territoire relève de choix de société. Ces choix peuvent, en certaines occasions, opposer ou conjuguer l'intérêt particulier et le bien commun. Cela peut créer des inégalités, tant sur le plan économique que sur le plan social. Ces choix de société demeurent néanmoins l'expression de valeurs sociales prédominantes selon les époques. C'est sous l'angle d'entrée *Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire* qu'est abordée la réalité sociale *Économie et développement*, du XVI^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que des disparités marquent l'économie de sociétés actuelles : la Côte d'Ivoire ou Haïti ou le Mexique ou la République populaire de Chine.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

ÉCONOMIE ET DÉVELOPPEMENT						
	ICI		AILLEURS			
	Repères culturels	Économie et développement <ul style="list-style-type: none"> • Bourg de Pabos • Le poste de traite Chauvin • La chasse-galerie • Les Forges-du-Saint-Maurice • Le canal de Lachine 	<ul style="list-style-type: none"> • Alphonse Desjardins et Joseph-Armand Bombardier • La voie maritime du Saint-Laurent • La Jamésie • <i>Fer et Titane</i>, de Gilles Vigneault 	Côte d'Ivoire <ul style="list-style-type: none"> • Golfe de Guinée • Le dioula • Abidjan 	Haïti <ul style="list-style-type: none"> • Port-au-Prince • Les taps-taps • L'Île-à-Vache 	Mexique <ul style="list-style-type: none"> • La pyramide de Kukulcán, dite le <i>Castillo</i> • L'État du Chiapas • Le Golfe du Mexique
Périodes	Premiers occupants (Vers 1500)	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine 1867 à nos jours		
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Réseau d'échange • Occupation territoriale • Explorations • Pêcheries européennes 	<ul style="list-style-type: none"> • Système des compagnies • Économie des fourrures • Politiques économiques • Activité agricole • Expansion territoriale • Rivalités franco-anglaises 	<ul style="list-style-type: none"> • Économie des fourrures • Commerce du blé • Économie du bois • Politiques économiques • Ouverture de régions de colonisation • Début de l'industrialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Phases d'industrialisation • Expansion urbaine • Revendications ouvrières • Ouverture de nouvelles régions • Cycles économiques • Politiques économiques 		
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 					

	1500 Premiers occupants	1608 Régime français	1760 Régime britannique	1867 Période contemporaine
Repères de temps	<ul style="list-style-type: none"> • 1534, Cartier à Gaspé • 1601, fondation de Tadoussac par Chauvin • 1607, fondation de Jamestown par Smith 	<ul style="list-style-type: none"> • 1618, <i>Mémoires à Louis XIII</i>, de Champlain • 1670, Compagnie de la Baie d'Hudson • 1674, Compagnie des Indes occidentales • 1690, crise du castor • 1701, fondation de la Louisiane (Mobile) par D'Iberville • 1704, Bourse des marchands de Québec • 1732, ouverture de chantiers maritimes du roi • 1737, Chemin du Roy 	<ul style="list-style-type: none"> • 1777, instauration du droit commercial anglais • 1806, blocus continental • 1817, Bank of Montreal • 1824, ouverture du Canal Lachine • 1836, premier chemin de fer (au Québec et au Canada) • 1846, abolition des <i>Corn Laws</i> • 1851, Grand Tronc • 1854, Traité de Réciprocité 	<ul style="list-style-type: none"> • 1878, <i>Politique nationale</i> • 1885, Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail • 1900, Caisse Populaire Desjardins • 1929, krach boursier de New-York • 1934, Banque du Canada • 1936, Office du crédit agricole • 1944, création de la Commission hydroélectrique du Québec (Hydro-Québec) • 1959, Voie maritime du Saint-Laurent • 1962, nationalisation de l'électricité • 1965, Caisse de dépôt et placement du Québec • 1968, inauguration de Manic 5 • 1985, fermeture de Gagnonville • 1998, Accord de libre-échange nord-américain

La culture ne saurait être reléguée au seul territoire de l'imaginaire; elle prend place à la table où se discutent les grands enjeux.

Roland Arpin

Culture et société

Les représentations et les manifestations culturelles sont marquées par les courants de pensée qui se développent au sein des sociétés. Les productions culturelles qui caractérisent la société québécoise ont emprunté, selon les époques, des voies et des formes très différentes.

Les richesses d'ordre culturel (objets, pratiques, coutumes, productions artistiques, monuments, édifices, etc.) constituent le patrimoine de la société québécoise. Ce dernier se transmet d'une génération à l'autre, par l'intermédiaire des institutions, notamment la famille et l'éducation. Quelles sont les mesures mises en œuvre pour assurer la préservation de cet héritage culturel commun? Quels furent les grands mouvements de pensée qui ont marqué la culture québécoise? À l'heure actuelle, quels sont les enjeux liés à la culture dans la société québécoise? Quelle gestion en faire?

Au Québec, bien avant l'arrivée des Européens, ce sont les Autochtones qui occupent la vallée du Saint-Laurent. Les Premiers occupants évoluent au sein de sociétés diverses qui partagent cependant un ensemble de représentations communes, une conception du monde.

Cette conception du monde se traduit par le cercle de vie, qui représente l'interdépendance des différents aspects de la vie. Elle imprègne toutes les manifestations culturelles des sociétés autochtones : mythes, traditions, modes de vie, productions matérielles, etc.

En France, les productions culturelles des XVII^e et XVIII^e siècles témoignent des différents mouvements d'idées qui se répandent alors, entre autres l'absolutisme et le gallicanisme. Ces mêmes mouvements circulent en Nouvelle-France et en influencent la culture. Celle-ci est également marquée par l'esprit d'indépendance des *Canadiens* face à l'élite française et à l'Église catholique. Elle reflète aussi l'adaptation au milieu et est influencée par la présence amérindienne.

Avec la *Conquête*, des idéologies de conciliation et de collaboration côtoient le libéralisme naissant et le nationalisme des *Canadiens*. Le paysage culturel du XIX^e siècle est pour sa part influencé par l'ultramontanisme, l'impérialisme britannique et les nationalismes

Comment la culture du Québec a-t-elle évolué au fil du temps? Quelles ont été ses sources d'influence? À l'heure actuelle, quels sont les enjeux liés à la culture dans la société québécoise? Quelle gestion en faire?

canadien et canadien-français. Avec la prospérité des *Années folles*, le capitalisme et le libéralisme se déploient.

La crise économique des années 30 marque un tournant important dans l'histoire des idées au Québec : le coopératisme, le socialisme et le fascisme, notamment, laissent leur empreinte sur la culture québécoise. Au cours des années 40 et 50, d'autres courants de pensée, tels le féminisme et l'anticléricisme, prennent de l'ampleur et s'opposent au traditionalisme. Ils se conjuguent au courant de modernisme, venu principalement des États-Unis, et à l'idée de laïcité qui prend de l'ampleur. Toutes ces idées qui circulent annoncent l'éclatement culturel qui caractériseront la société québécoise durant la *Révolution tranquille*.

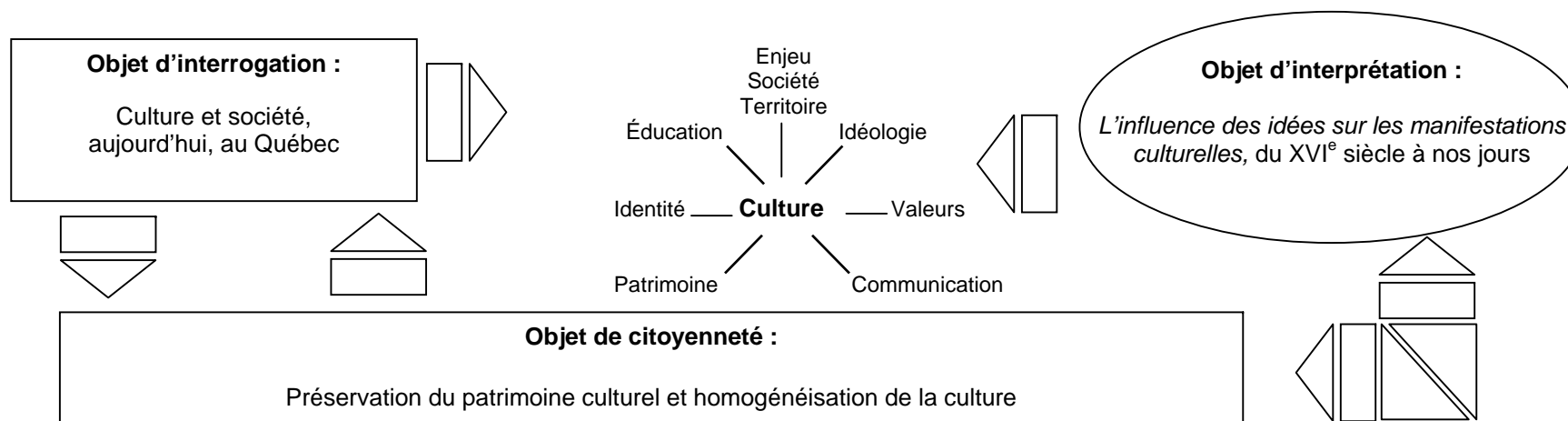
De nos jours, de nouvelles idées cohabitent avec celles héritées de la *Révolution tranquille*, notamment le néolibéralisme et la mondialisation des échanges vue comme la mise en place de réseaux mondiaux de production et d'information dans une perspective de standardisation. Ces idées et celles qui s'y opposent, comme l'altermondialisation ou le courant de l'économie sociale, marquent à leur tour le paysage culturel québécois.

Depuis le XVI^e siècle, de nombreux courants de pensée ont animé la société québécoise, suscité des tensions et donné naissance à différentes productions culturelles. C'est ce cheminement des idées qu'il s'agit de retracer à travers les manifestations culturelles. C'est donc sous l'angle d'entrée *L'influence des idées sur les manifestations culturelles* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Culture et société*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Les élèves sont amenés à s'interroger, selon une perspective historique, sur la culture, aujourd'hui, au Québec. Ils peuvent par exemple se demander : Comment la culture du Québec a-t-elle évolué au fil du temps? Quelles ont été ses sources d'influence? À quoi ressemble la culture aujourd'hui? Comment la culture se communique-t-elle? Quelles ont été ses racines? Quelles en sont les richesses patrimoniales? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale et chercher à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, les idées ont laissé des marques sur les manifestations culturelles. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à chercher comment concilier la préservation du patrimoine culturel et l'homogénéisation de la culture. Ils peuvent ainsi réaliser qu'à titre de citoyens, ils ont un rôle à jouer pour préserver les richesses d'ordre culturel menacées par la tendance mondiale à la standardisation.

Culture et société

La culture dans laquelle baigne une société n'existe pas comme un en-soi; elle est en constant changement, puisant avec le temps à des sources variées. Cela se perçoit, entre autres, dans ses manifestations, lesquelles sont le reflet d'idées différentes qui coexistent au sein de la société. C'est sous l'angle d'entrée *L'influence des idées sur les manifestations culturelles* qu'est abordée la réalité sociale *Culture et société*, du XVI^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que la culture d'une autre société actuelle est imprégnée des idées qui y circulent : une autre société au choix.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

CULTURE ET SOCIÉTÉ			
	ICI	AILLEURS	
Repères culturels	<p>Culture et société</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monseigneur François de Montmorency-Laval • La maison canadienne • <i>Voyage dans le Canada ou Histoire de Miss Montaignu</i>, de Frances Brooke • <i>La Gazette de Montréal/The Montreal Gazette</i> • James Pattison Cockburn • Louis Jobin • Le « Mille Carré Doré » • <i>Dollard des Ormeaux</i>, d'Alfred Laliberté • <i>Notre maître le passé</i>, de Lionel Groulx • <i>Un homme et son péché</i>, de Claude-Henri Grignon • <i>La Bonne Chanson</i> • La fresque de l'église Notre-Dame-de-la-Défense, de Guido Nincheri 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Symphonie gaspésienne</i>, de Claude Champagne • Oscar Peterson • Les boîtes à chanson • <i>Les deux solitudes</i>, de Hugh MacLennan • <i>Joe</i>, de Jean-Pierre Perreault • <i>Hommage à Rosa Luxembourg</i>, de Jean-Paul Riopelle • Théâtre Parminou • Théâtre Centaur • La Grande Bibliothèque • <i>Eshi Uapataman Nukum</i>, de Rita Mestokosho • Louis Dudek • Irving Layton 	<p>Une autre société</p> <p>Voir, à la page 42, la définition de « repères culturels ».</p>

Périodes	Premiers occupants (Vers 1500)	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine 1867 à nos jours
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Absolutisme de droit divin • Gallicanisme • Catholicisme romain • Esprit d'indépendance et adaptation 	<ul style="list-style-type: none"> • Libéralisme • Ultramontanisme • Anticléricalisme • Impérialisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Impérialisme • Capitalisme • Socialisme • Nationalismes • Laïcisme • Coopératisme • Fascisme • Féminisme • Néolibéralisme • Autochtonisme
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 			

	- 30 000 Premiers occupants	1608 Régime français	1760 Régime britannique	1867 Période contemporaine
Repères de temps	<ul style="list-style-type: none"> -10 000, plus anciennes traces d'occupation humaines au Québec¹⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> 1610, parution de <i>La Conversion des Sauvages</i>, de Marc Lescarbot 1637, Réduction de Sillery 1663, fondation du Grand Séminaire de Québec 1690, construction du Palais de l'intendant 1702, publication du <i>Catéchisme du diocèse de Québec</i> 	<ul style="list-style-type: none"> 1764, <i>The Gazette</i> 1776, imprimerie Fleury Mesplet 1834, fondation de la Société Saint-Jean-Baptiste par Duvernay 1836, Cathédrale Saint-Jacques-le-Majeur 1841, Organisation de l'Instruction publique 1842, fondation de l'Institut canadien de Québec 1845, publication de <i>L'histoire du Canada</i>, de Garneau 1849, publication de <i>Une de perdue, deux de trouvées</i>, de Boucher de Boucherville 1863, publication de <i>Les Anciens Canadiens</i>, de Aubert de Gaspé 	<ul style="list-style-type: none"> 1888, nomination du curé Labelle au poste de sous-ministre de l'Agriculture et de la Colonisation 1890, construction de l'édifice de la Sun Life 1906, ouverture du Ouimetoscope 1922, publication de <i>L'Appel de la race</i>, de Groulx 1945, publication de <i>Bonheur d'occasion</i>, de Gabrielle Roy 1948, publication du <i>Refus global</i> 1950, fondation de la revue <i>Cité libre</i> 1975, <i>Convention de la Baie James et du Nord québécois</i> 1978, création de <i>Les fées ont soif</i>, de Denise Boucher 1993, <i>Accord sur les revendications territoriales du Nunavut</i>

¹⁹ Selon l'état des connaissances actuelles.

La question du rapport de pouvoir qu'un groupe, une association ou un mouvement entretient avec la société civile est centrale pour la compréhension de la formation du consensus en démocratie.

Yolande Cohen

Pouvoir et pouvoirs

L'État est une forme d'institutionnalisation du pouvoir politique qui exerce l'autorité souveraine sur un peuple dans les limites d'un territoire donné. Au Canada et au Québec, aujourd'hui, l'État exerce le « pouvoir » par l'entremise d'une assemblée dont le rôle est de légiférer afin d'assurer le développement, la prospérité, la cohésion et la sécurité de la société. L'État, qu'il soit fédéral ou provincial, a le pouvoir d'agir dans différentes sphères de la vie collective, par exemple, la justice, la famille ou encore

l'économie. Cependant depuis la *Confédération*, des compétences partagées, comme la santé, l'agriculture ou l'éducation, sont souvent source de conflits entre les deux paliers de gouvernement.

Il existe cependant un contre-pouvoir : les « pouvoirs » qu'exerce la société civile. La société civile est constituée de l'ensemble des rapports individuels et des structures familiales, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui se déploient dans la société, en dehors du cadre et de l'intervention de l'État. Il y a en fait autant de pouvoirs qu'il y a de groupes de pression. Les Églises, les syndicats, les corporations professionnelles, le patronat, les médias, les organisations militantes sont autant d'exemples de ces pouvoirs qui agissent non seulement sur

l'État, mais aussi sur leurs propres assemblées, sur leurs opposants, sur l'opinion publique, etc. Il s'agit en somme de pouvoirs qui s'influencent les uns les autres et qui parfois s'opposent. Dans la société actuelle, qui exerce le pouvoir et qui exerce des pouvoirs? Quels sont les enjeux actuels liés à la dynamique entre « pouvoir » et « pouvoirs »? Comment et pourquoi « pouvoir et pouvoirs » se mobilisent-ils autour d'enjeux de société?

Quelles ont été les formes d'influence du pouvoir et des pouvoirs au fil du temps? Dans la société actuelle, qui exerce le pouvoir et qui exerce des pouvoirs? Quels sont les enjeux actuels liés à la dynamique entre « pouvoir » et « pouvoirs »? Comment et pourquoi « pouvoir et pouvoirs » se mobilisent-ils autour d'enjeux de société?

Au Québec, depuis l'époque de la Nouvelle-France jusqu'à

nos jours, le pouvoir et les pouvoirs ont revêtu différentes formes. Le « pouvoir » s'est exercé de manières diverses, de la monarchie absolue à la démocratie parlementaire. En Nouvelle-France, le gouverneur puis, à partir de 1663 avec le Gouvernement royal, le gouverneur et l'intendant exercent le pouvoir au nom du roi. Après la *Conquête*, le gouverneur, détenteur du pouvoir, compose avec un conseil nommé. À partir de 1791, il doit tenir compte des Conseils législatif et exécutif nommés et de la Chambre d'assemblée élue. Celle-ci revendiquera, à différentes époques, un pouvoir de plus en plus grand jusqu'à l'obtention, en 1848, de la responsabilité ministérielle, principe qui existe encore de nos jours.

Cependant, depuis les débuts de la Nouvelle-France, des « pouvoirs » ont exercé leur influence sur le « pouvoir ». C'est le cas, par exemple, à travers le temps et de différentes manières, des marchands, de l'Église, de la *Clique du Château*, des *Patriotes*, du patronat, des syndicats, des suffragettes, de groupes écologistes, de l'Assemblée des Premières Nations ou de groupes religieux organisés.

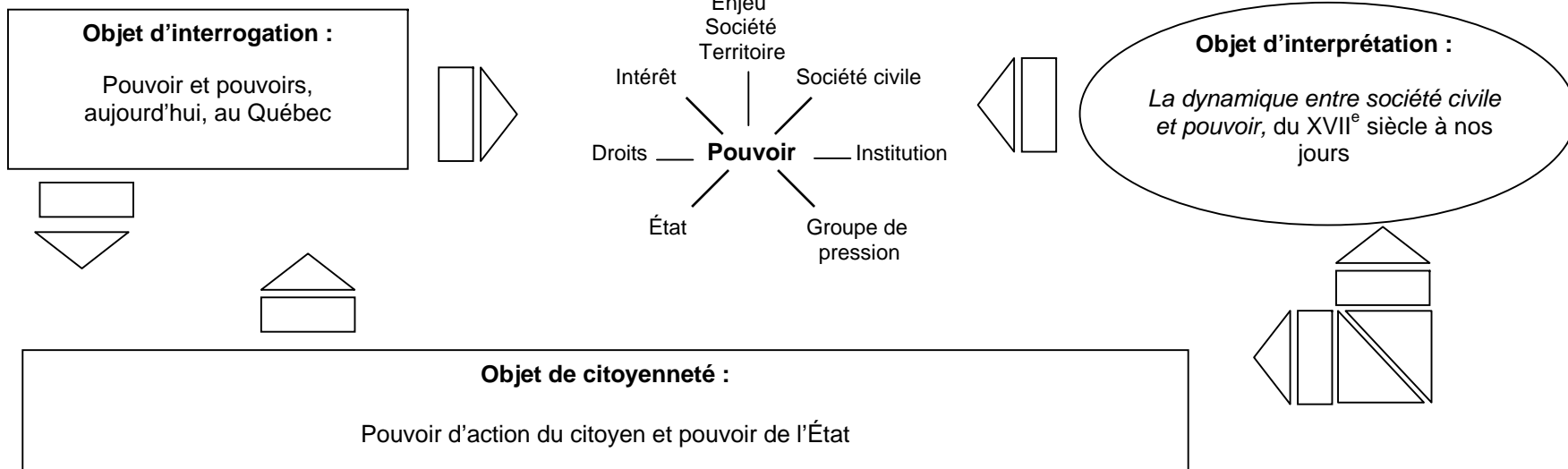
La société civile est en constante interaction avec le pouvoir. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre société civile et pouvoir* que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs*, du XVII^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Les élèves sont amenés à s'interroger, dans une perspective historique, sur le pouvoir et les pouvoirs, aujourd'hui au Québec. Ils peuvent par exemple se demander : Qu'est-ce que le pouvoir aujourd'hui? Qu'est-ce qui peut l'influencer? Quels sont les pouvoirs en présence? Qui détient ses pouvoirs? Quelles ont été les formes d'influence du pouvoir et des pouvoirs au fil du temps? Comment fonctionne le pouvoir? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent chercher à interpréter la réalité sociale et à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, la société civile a exercé son influence sur le pouvoir et de quelle façon le pouvoir a exercé la sienne. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les aider à mieux comprendre comment concilier le pouvoir d'action du citoyen et le « pouvoir ». Ils sont dès lors amenés à réaliser que l'action humaine

constitue une force de changement social, même lorsque les enjeux sont complexes.

Pouvoir et pouvoirs

L'engagement citoyen se fonde sur la conscience d'un pouvoir d'action. Dans la société québécoise actuelle, les citoyens bénéficient de libertés et de droits fondamentaux. C'est par l'exercice de ces libertés et de ces droits que la société civile exerce son influence sur le pouvoir. C'est sous l'angle d'entrée *La dynamique entre société civile et pouvoir* qu'est abordée la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs*, du XVII^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que « pouvoir » et « société civile » interagissent aussi dans un État actuel non démocratique au choix.

ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

POUVOIR ET « POUVOIRS »				
	ICI			AILLEURS
	Repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Conseil souverain</i>, de Charles Huot • <i>Danse au Château Saint-Louis</i>, de George Heriot • Bank of Montreal • La fête de la Saint-Jean-Baptiste • Le Doric Club • <i>Le Rapport Durham</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le testament politique</i>, de Thomas Chevalier de Lorimier • L'Hôtel du Parlement • Éva Circé-Côté • <i>Le Devoir</i> • La Confédération des travailleurs catholiques du Canada 	<ul style="list-style-type: none"> • La « <i>Loi du cadenas</i> » • Simonne Monet-Chartrand • Le fleurdelisé • La grève d'Asbestos • L'unifolié • <i>Les Ordres</i>, de Michel Brault • La Paix des Braves

Périodes	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine 1867 à nos jours
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Relations Français/Amérindiens • Relations Église/État • Relations Intendant/métropole • Relations compagnies/Église • Guerres franco-anglaises 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations marchands anglais/gouverneur • Relations <i>Loyalistes</i>/gouverneur • Relations Chambre d'Assemblée/Gouverneur/Conseils • Relations <i>Patriotes</i>/Gouverneur • Relations Réformistes/Gouverneur 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations milieux financiers/État • Relations Amérindiens/État • Relations mouvements ouvriers/État • Relations mouvement des femmes/État/Église • Relations médias/État • Relations groupes linguistiques/État • Relations mouvements nationalistes/État • Relations mouvements environmentalistes/État • Relations mouvements de justice sociale/État
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme 		

	1608	Régime français	1760	Régime britannique	1867	Période contemporaine
Repères de temps		<ul style="list-style-type: none"> • 1663, Gouvernement royal • 1663, Coutume de Paris • 1665, Talon, intendant • 1672, Frontenac, gouverneur • 1674, Monseigneur Laval • 1701, Grande paix de Montréal • 1713, Traité d'Utrecht • 1759, Bataille des Plaines d'Abraham 		<ul style="list-style-type: none"> • 1763, révolte de Pontiac • 1774, Acte de Québec • 1776, Déclaration d'indépendance des Treize colonies • 1791, Acte constitutionnel • 1832, <i>Loi de pleine émancipation des Juifs</i> • 1837-1838, <i>Rébellions des Patriotes</i> • 1840, Acte d'union • 1848, octroi de la responsabilité ministérielle • 1849, incendie du Parlement (Montréal) 		<ul style="list-style-type: none"> • 1885, pendaison de Riel • 1890, guerre des Boers • 1914, début de la Première Guerre mondiale • 1917, motion Francoeur • 1917, crise de la conscription • 1918, droit de vote accordé aux femmes au fédéral • 1939, début de la Seconde Guerre mondiale • 1940, droit de vote accordé aux femmes au provincial • 1942, crise de la conscription • 1960, publication de <i>Les insolences du frère Untel</i>, de Desbiens • 1960, publication de <i>Le chrétien et les élections</i>, de Dion et O'Neil • 1967, création du Mouvement souveraineté-association • 1972, Front commun • 1975, <i>Convention de la Baie James et du Nord québécois</i> • 1977, <i>Charte de la langue française</i> (Loi 101)

Un enjeu de société du présent

Comme les autres citoyens, les élèves se trouvent confrontés à divers enjeux dont la gestion aura des conséquences sur l'avenir de la collectivité et, par le fait même, sur le leur. Dans ce contexte, l'étude de cette cinquième réalité sociale vise à consolider leur formation en leur offrant l'occasion d'aborder un enjeu de société du présent. Elle prend comme assises les quatre autres réalités sociales étudiées au cours de la deuxième année du cycle, permettant ainsi aux élèves de réinvestir

l'ensemble des acquis réalisés dans la poursuite du programme

Dans une société démocratique, la prise de parole constitue un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits.

au cours des deux années du cycle. Elle vise également à stimuler leur intérêt quant aux choix à poser pour leur avenir et quant à leur possibilité de participer à la définition de la société.

Cette réalité sociale, qui peut être déterminée par l'enseignant ou par les élèves, doit :

- représenter un enjeu de société
 - qui met en cause des valeurs et des rapports sociaux;
 - qui soulève des réflexions importantes pour le développement de la société québécoise;
 - qui appelle un engagement citoyen;
- être d'actualité;

Perdre sa carte d'identité, c'est grave pour le citoyen des sociétés modernes. Mais perdre son identification comme être humain, sujet de droits fondamentaux, comme personne libre et responsable, comme participant de plain-pied à un groupe culturel, économique ou politique, c'est se déshumaniser inexorablement.

Jacques Grand'Maison

- permettre la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse²⁰.

Par exemple, le phénomène de délocalisation d'entreprises vécu dans plusieurs régions du Québec constitue un important enjeu de société. En effet, la mondialisation de l'économie a accéléré le développement des activités commerciales internationales, notamment dans le secteur des biens et des services. Des entreprises sont délocalisées quand elles

sont transférées ailleurs, alors que les sites de production de biens et de

services sont éloignés des lieux de consommation.

En première année du cycle, l'étude de la dernière réalité sociale, *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*, aura amené les élèves à se donner une vue d'ensemble des enjeux actuels de la société québécoise. Pour leur part, les quatre premières réalités sociales prescrites en deuxième année leur auront permis d'appréhender la société québécoise dans la longue durée, du XVI^e siècle jusqu'à nos jours, sous quatre thématiques : peuplement, économie, culture et pouvoir. Au moment d'aborder la dernière réalité sociale du programme

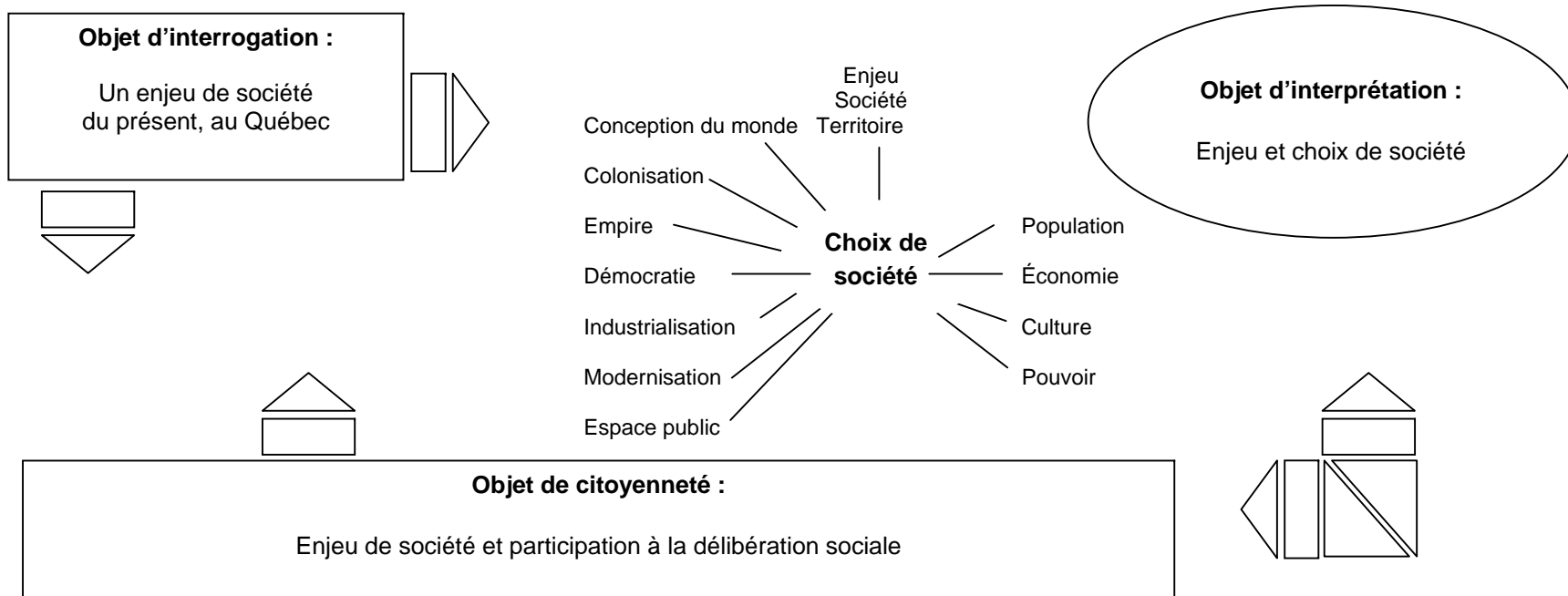
²⁰ L'analyse à plusieurs échelles d'un enjeu de société du présent concourt à modifier la perception de l'élève, à relativiser cet enjeu et à faire ressortir des éléments différents selon le cadre utilisé.

d'histoire et éducation à la citoyenneté, les élèves seraient donc en mesure de mieux comprendre la situation actuelle de la société québécoise et ses enjeux.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. La liste de concepts, au centre du schéma, est constituée des concepts centraux associés aux réalités sociales à l'étude pendant les deux années du cycle. Les élèves sont amenés à s'interroger, dans une perspective historique, sur un enjeu de société du présent et ils s'appuient pour ce faire sur les savoirs construits au cours de l'étude de l'ensemble des autres réalités sociales. Ils peuvent par exemple se demander : En quoi la réalité sociale étudiée constitue-t-elle un enjeu de société? Quelles en sont les origines? Quels en sont les acteurs? Quels sont les divers aspects de cette réalité sociale? Comment ces aspects sont-ils liés? Comment le citoyen s'y retrouve-t-il? En quoi cet enjeu concerne-t-il le citoyen? Quel est son pouvoir d'action? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale et chercher à déterminer les choix qui devraient être faits concernant cet enjeu de société. Comme ceux-ci font appel à la notion de bien commun, leurs interrogations et leurs interprétations les amènent à reconnaître des lieux d'exercice du pouvoir d'action du citoyen. Ils réalisent ainsi la nécessité d'une participation éclairée, en tant que citoyen, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

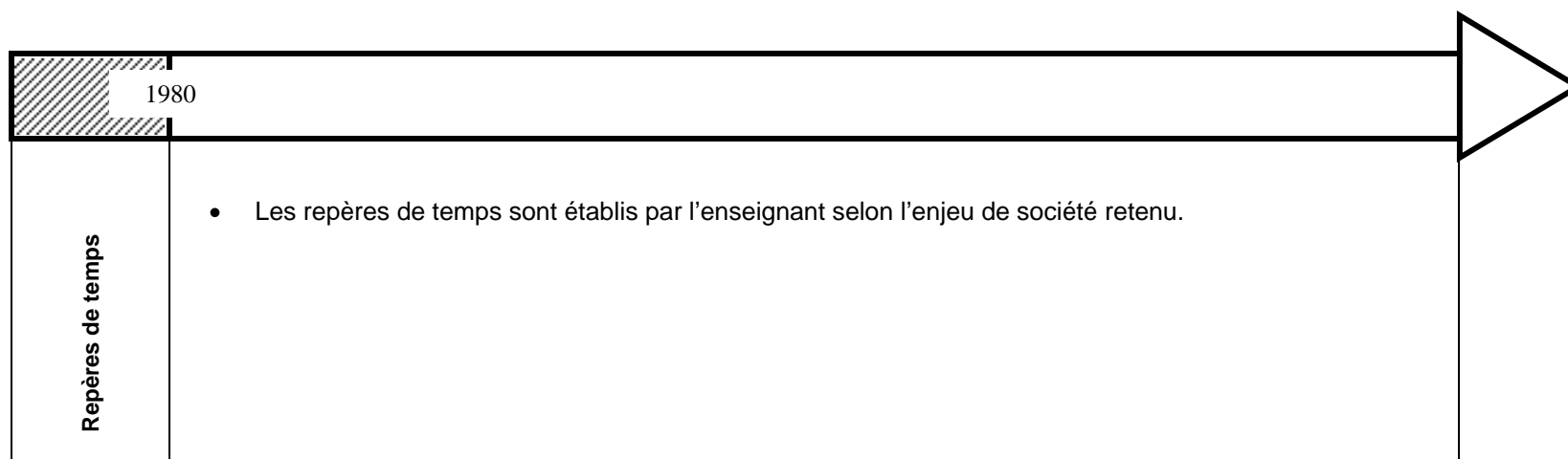
Un enjeu de société du présent

La société actuelle connaît d'importantes remises en question et de nouvelles réalités émergent. Ces changements suscitent de nouveaux enjeux sur tous les plans et imposent de faire des choix de société. C'est sous l'angle d'entrée *Enjeu et choix de société* qu'est abordée la réalité sociale *Un enjeu de société du présent*.



ÉLÉMENTS À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

UN ENJEU DE SOCIÉTÉ DU PRÉSENT	
Repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> • Les repères culturels sont établis par l'enseignant selon l'enjeu de société retenu.
Connaissances historiques établies à l'aide de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments constitutifs de l'enjeu • Aspects de société • Origines de l'enjeu • Acteurs, intérêts et motifs • Valeurs et principes en cause • Institutions publiques • Facteurs explicatifs de l'enjeu
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et réalisation d'une ligne du temps • Interprétation et réalisation d'une carte • Interprétation et réalisation d'un document écrit • Interprétation et réalisation d'un document iconographique • Interprétation d'un tableau à entrées multiples • Interprétation d'un diagramme



Techniques

L'étude des réalités sociales du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté requiert l'usage de techniques tant pour accéder à l'information (interprétation) que pour faciliter la transmission des résultats de recherche (réalisation). Ces techniques s'inscrivent en continuité avec celles développées au primaire et au premier cycle du secondaire. Elles ne constituent pas un objet d'études en soi, c'est leur utilisation récurrente qui en facilite la maîtrise.

- déterminer une unité de mesure
- inscrire les segments
- inscrire l'information sur l'axe
- inscrire un titre

Ligne du temps

Apprendre à interpréter et à réaliser une ligne du temps est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. La ligne du temps permet de fixer des repères, d'établir une chronologie, de se donner une vue d'ensemble des réalités sociales dans le temps et de saisir, entre autres, des éléments de continuité et de changement, des similitudes et des différences.

Interprétation d'une ligne du temps

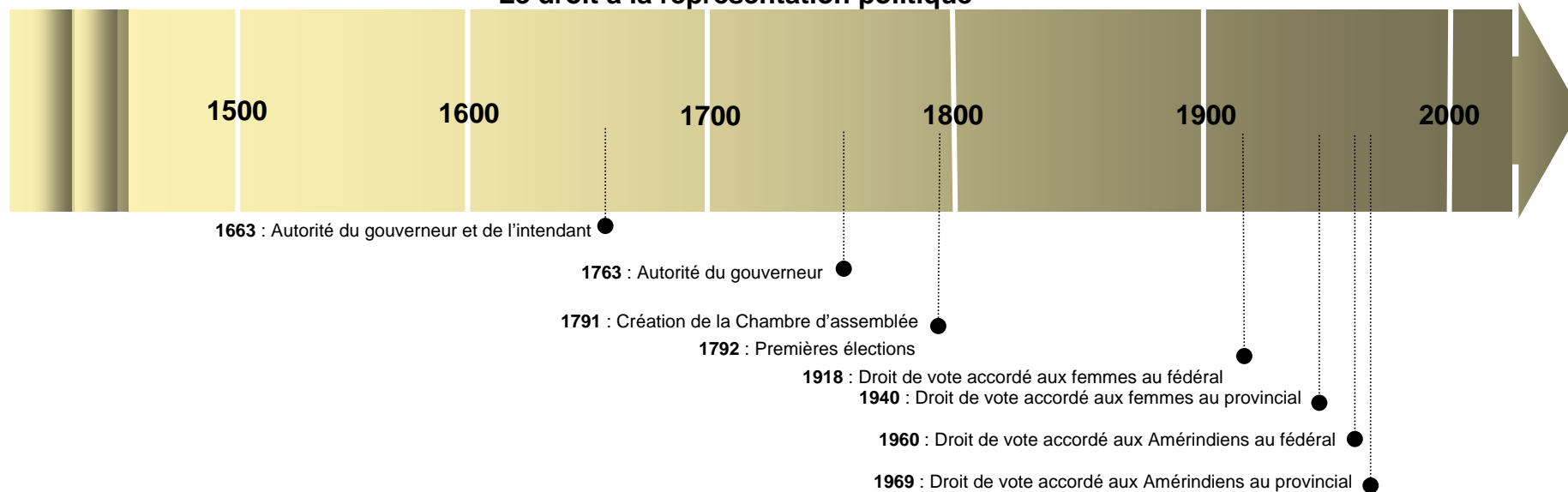
- décoder l'échelle chronologique
- repérer l'information
- mettre en relation des durées
- dégager des séquences et des tendances
- dégager la continuité et le changement

Réalisation d'une ligne du temps

- sélectionner l'information
- tracer et orienter un axe
- établir l'échelle chronologique
- calculer la durée à représenter

Exemple

Le droit à la représentation politique



Carte

Apprendre à interpréter et à réaliser une carte est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. La carte est une traduction spatiale d'une réalité. Elle peut dépeindre un état de situation sous un ou plusieurs aspects ou informer sur le caractère évolutif d'une ou de plusieurs réalités dans le temps.

En aucun cas, les apprentissages méthodologiques liés à la réalisation de cartes ne doivent se limiter à la reproduction ou au calque de cartes existantes, encore moins à un simple coloriage en fonction de données préétablies. L'élève a déjà été initié à l'interprétation et la réalisation de cartes au premier cycle du secondaire, notamment en géographie.

Interprétation d'une carte

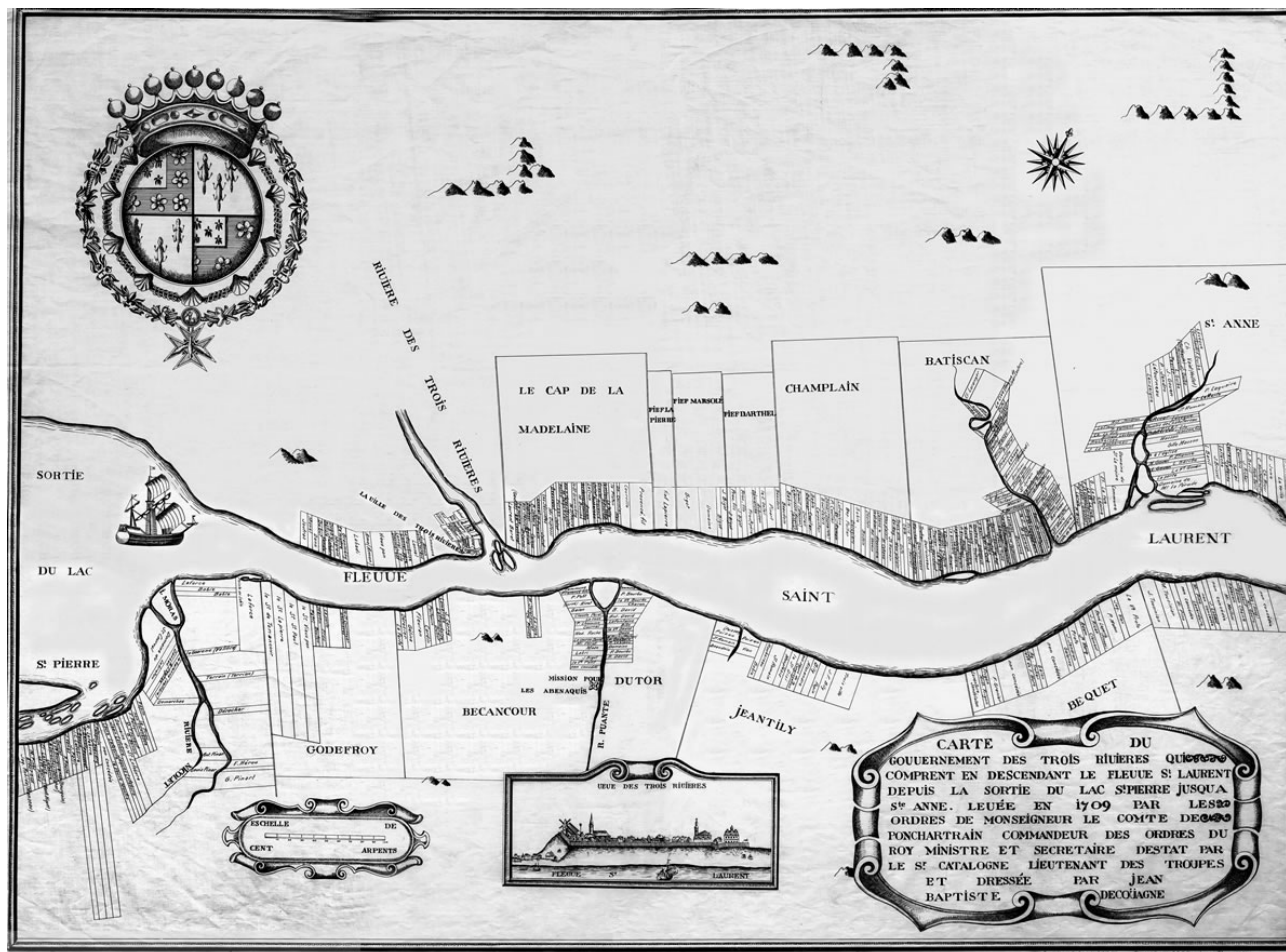
- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- lire l'orientation
- repérer des données statiques ou dynamiques, le cas échéant
- repérer la nature de l'information qui y figure

Réalisation d'une carte

- sélectionner l'information
- mettre en place le support
- indiquer l'orientation
- indiquer l'échelle
- inscrire la légende
- traduire l'information sous forme cartographique
- inscrire le titre

Exemple

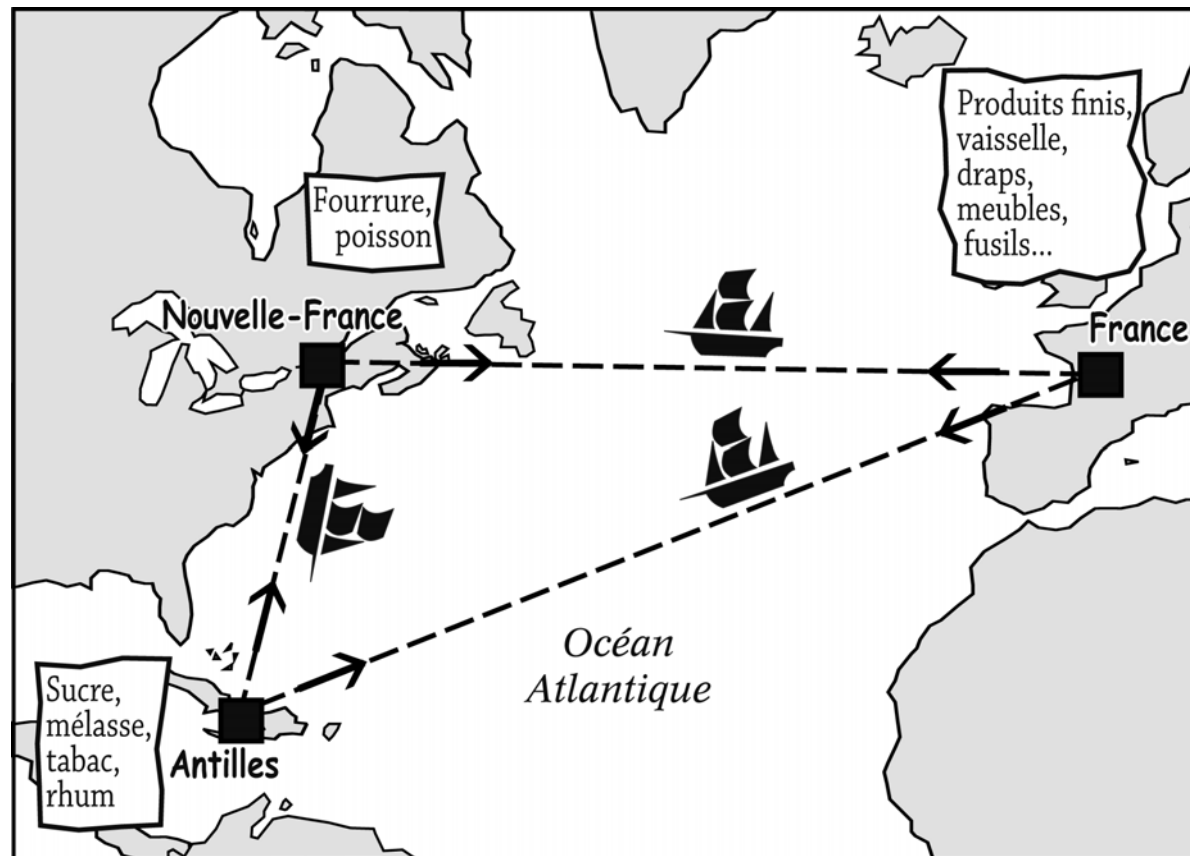
Carte du Gouvernement des Trois Rivières qui comprend en descendant le Fleuve St. Laurent depuis la sortie du Lac St. Pierre jusqu'à Ste. Anne levée en 1709... / par le Sr. Catalogne ; dressée par Jean Baptiste Decouagne ; fac-similé par A.E.B. Courchesne – 1709



Archives nationales du Québec, TRBA0148a-0148b

Exemple

Le commerce triangulaire au XVIII^e siècle



Document écrit

Apprendre à interpréter des documents écrits (article de journal, lettre, traité, texte fondateur, etc.) est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. Les documents écrits utilisés dans la discipline sont des reflets de la société qui les a produits. Il faut les utiliser avec un regard historien en vue d'en tirer de l'information. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et dégager du sens.

Interprétation d'un document écrit

- identifier la nature et le type
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps

- repérer la source
- établir s'il s'agit d'un texte d'époque ou non
- décoder le titre
- déterminer l'idée principale
- prendre en note les idées importantes
- regrouper les idées importantes et les synthétiser
- mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement

Exemple

Prison de Montréal 14 février 1839,
À 11 heures du soir

[...] Je meurs sans remords. Je ne désirais que le bien de mon pays dans l'insurrection et l'indépendance. Mes vues et mes actions étaient sincères et n'ont été entachées d'aucuns crimes qui déshonorent l'humanité et qui ne sont que trop communs dans l'effervescence des passions déchaînées.

Depuis 17 à 18 ans j'ai pris une part active dans presque toutes les mesures populaires, et toujours avec convictions et sincérités. Mes efforts ont été pour l'indépendance de mes compatriotes; nous avons été malheureux jusqu'à ce jour. La mort a déjà décimé plusieurs de mes collaborateurs, beaucoup gémissent dans les fers, un plus grand nombre sur la terre de l'exil, avec leurs propriétés détruites et leurs familles abandonnées sans ressources aux rigueurs d'un hiver canadien. Malgré tant d'infortune, mon cœur entretient encore son courage et des espérances pour l'avenir. Mes amis et mes enfants verront de meilleurs jours, ils seront libres, un pressentiment certain, ma conscience tranquille me l'assurent, voilà ce qui me remplit de joie, lorsque tout est désolation et douleur autour de moi; [...].

Chevalier de Lorimier

Archives nationales du Québec, P100 D1267

Document iconographique

Apprendre à interpréter des documents iconographiques (photographie, peinture, dessin, caricature, etc.) est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. Les documents iconographiques utilisés dans la discipline sont des reflets de la société qui les a produits. Il faut les utiliser avec un regard historien en vue d'en tirer de l'information. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens.

Interprétation d'un document iconographique

- identifier la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre

Exemple



- déterminer le sujet principal
- décomposer le document en éléments constitutifs
 - déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
 - établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement

La Chasse-galerie

Dessin de Henri Julien

1892

Musée national des beaux-arts du Québec, 34602

Tableau à entrées multiples

Apprendre à interpréter et à réaliser un tableau à entrées multiples est utile en histoire et éducation à la citoyenneté. Un tableau à entrées multiples peut comporter de l'information de nature descriptive ou comparative.

Interprétation d'un tableau à entrées multiples

- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- mettre en relation des données
 - selon l'un ou l'autre des axes
 - en croisant des axes

Réalisation d'un tableau à entrées multiples

- sélectionner l'information
- tracer et nommer chacun des axes
- établir l'échelle de représentation
 - établir le rapport de proportion entre les données à représenter
 - déterminer les unités de mesure
 - inscrire les segments
- inscrire les données dans le tableau
- inscrire la légende et le titre

Exemple

**Naissances vivantes, taux de natalité et taux de fécondité générale
Québec, 1926 -1961**

Année	Naissances vivantes	Taux de natalité*	Indice synthétique de fécondité**
1926	83808	32,2	4,39
1931	85278	29,7	4,08
1936	76791	24,8	3,43
1941	90993	27,3	3,45
1946	113511	31,3	3,90
1951	123196	30,4	3,84
1956	138631	30,0	3,98
1961	139857	26,6	3,77

* Nombre de naissances par 1000 habitants.

** Nombre moyen d'enfants par femme âgée de 15 à 49 ans.

Paul-André LINTEAU et autres, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p.198.

Source : Bureau de la statistique. *Démographie québécoise : passé, présent, perspectives*. Québec, Éditeur officiel, 1983.

Diagramme

Apprendre à interpréter et à réaliser un diagramme est utile en histoire et éducation à la citoyenneté. Pour réaliser un diagramme, l'élève doit disposer de données statistiques ou les établir. Un diagramme peut apparaître sous la forme d'un histogramme, d'un graphique, de barres, d'aires, de courbes, etc. Il peut comporter une quantité variable d'informations sur la répartition de données ou sur leur progression, ou constituer l'expression de la conjugaison de ces deux dimensions.

Interprétation d'un diagramme

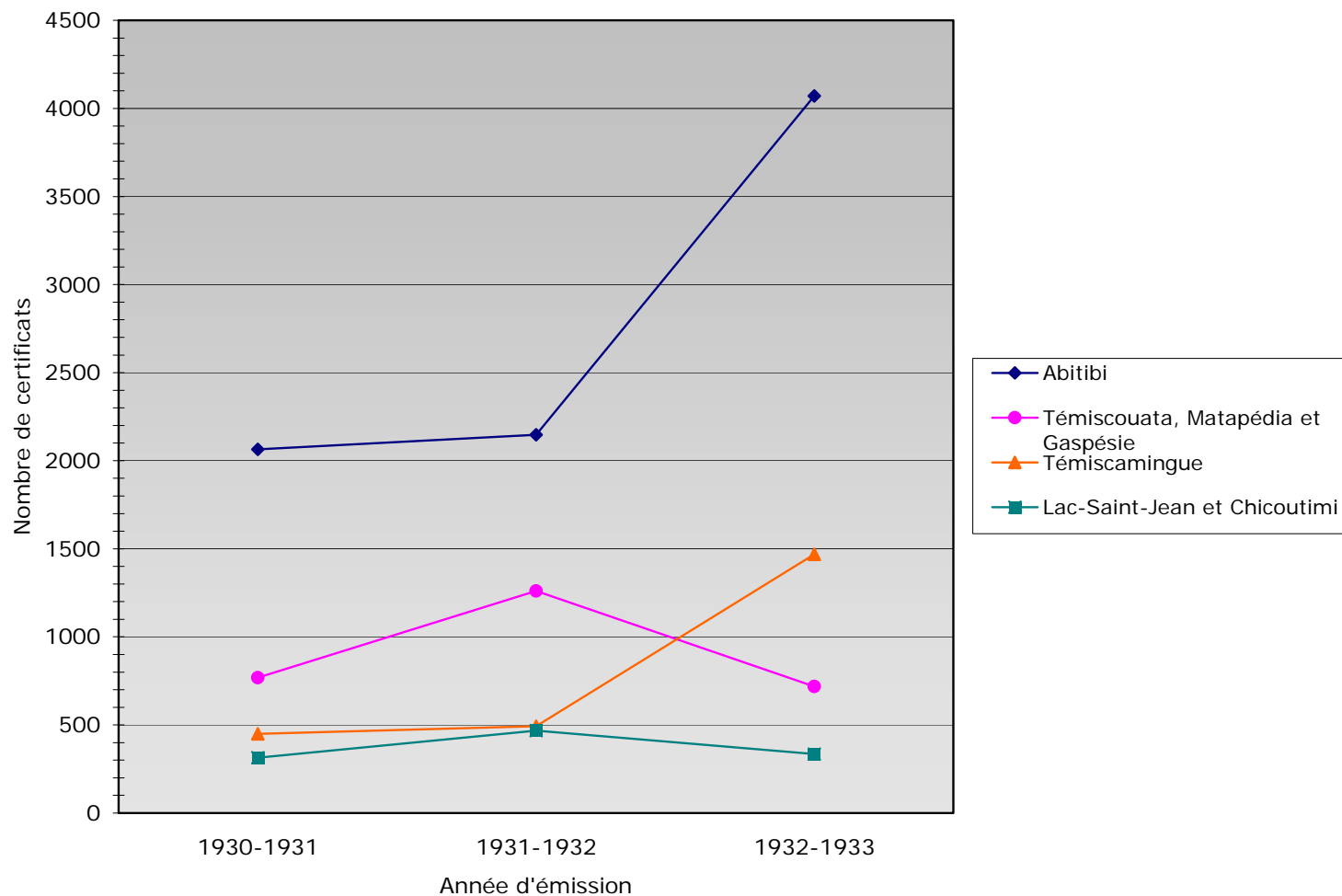
- décoder le titre
- décoder la légende
- identifier le type de diagramme (histogramme, barres, aires, courbes, etc.)
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- repérer l'échelle
- repérer la source à partir de laquelle le graphique a été construit
- repérer une information à l'aide de deux coordonnées ou plus

Réalisation d'un diagramme

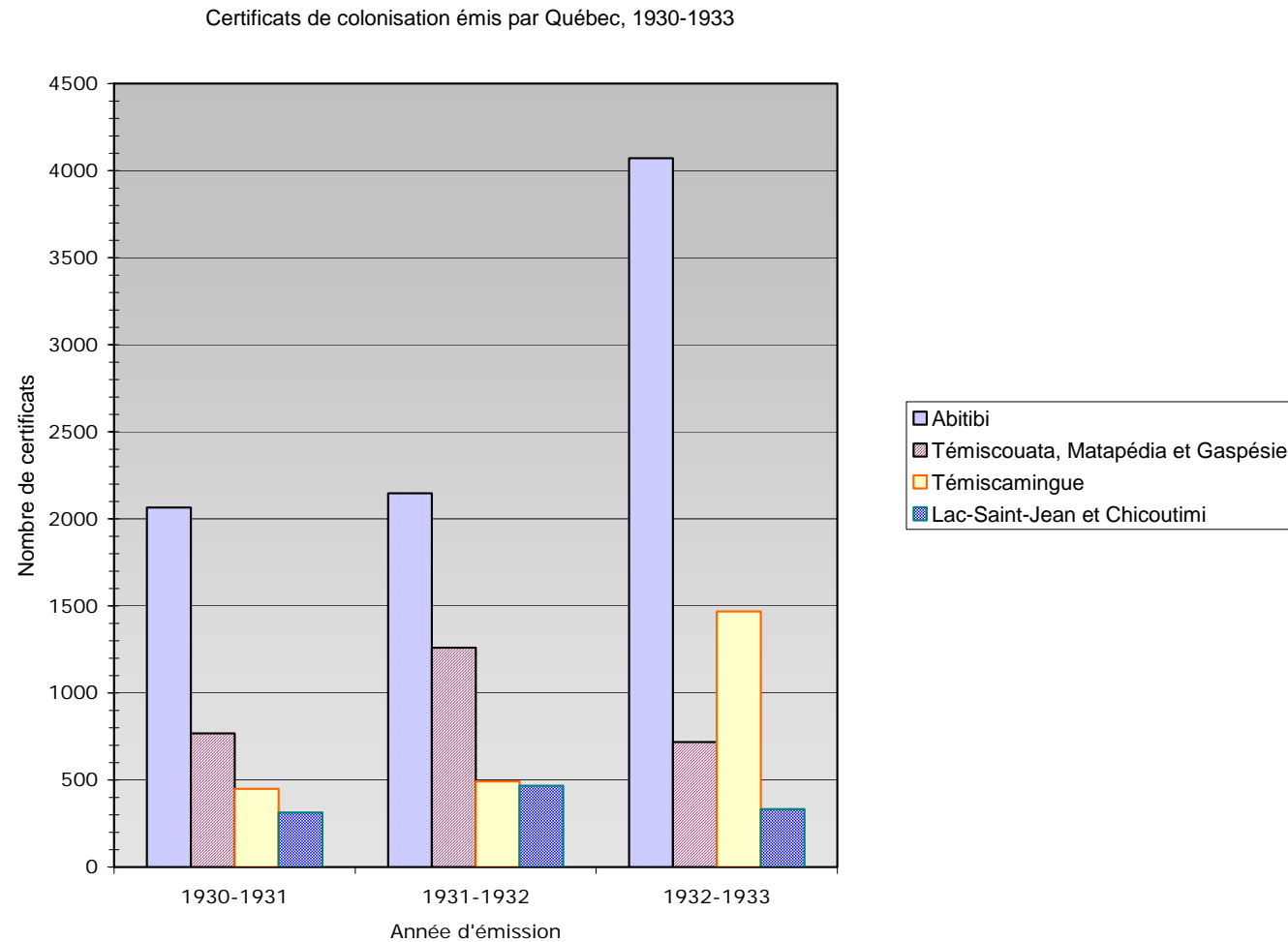
- sélectionner l'information
- choisir un mode de représentation
- mettre en place le support
- établir l'échelle
- inscrire les données dans le diagramme
- inscrire la légende et le titre
- inscrire la source des données

Exemple

Certificats de colonisation émis par Québec, 1930-1933



Source : *Annuaire statistique du Québec*, 1934

Exemple

Source : *Annuaire statistique du Québec*, 1934

Tableau synthèse du contenu de formation Première année du cycle

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation		Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
			présent	passé		
Les Premiers occupants (vers 1500)	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Conception du monde	La présence autochtone, aujourd'hui, au Québec	Les Premiers occupants	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Diversité des identités sociales et ouverture à la différence
L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760)	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire	Colonisation	L'organisation de la société, aujourd'hui, au Québec	L'émergence d'une société en Nouvelle-France	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire	Intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société
Le changement d'empire (1760-1791)	Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire	Empire	Les institutions publiques, aujourd'hui, au Québec	Le changement d'empire	Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire	Pouvoir et changements sociétaux
L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique (1791-1848)	L'influence des idées libérales sur la vie politique	Démocratie	La vie démocratique, aujourd'hui, au Québec	L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique	L'influence des idées libérales sur la vie politique	Responsabilité citoyenne et démocratie (exercice et avancement)
La formation de la fédération canadienne (1848 – fin des années 1920)	La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Industrialisation	Le Canada au sein de grands ensembles économiques, aujourd'hui	La formation de la fédération canadienne	La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Changements économiques et pouvoir d'action du citoyen
La modernisation de la société québécoise (1930-1980)	La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Modernisation	Les transformations actuelles dans la société québécoise	La modernisation de la société québécoise	La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Conceptions de la société et rôle de l'État
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980	La gestion d'enjeux et les choix de société	Espace public	Les enjeux de la société québécoise depuis 1980		La gestion d'enjeux et les choix de société	Enjeux de société et participation à la délibération sociale

Tableau synthèse du contenu de formation Deuxième année du cycle

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation Présent	Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
Population et peuplement	La formation de la population	Population	Population et peuplement, aujourd'hui, au Québec	Les effets des mouvements migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire, du XVI ^e siècle à nos jours	Diversité des identités sociales et appartenance commune
Économie et développement	Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire	Économie	Économie et développement, aujourd'hui, au Québec	Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire, du XVI ^e siècle à nos jours	Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité
Culture et société	L'influence des idées sur la culture	Culture	Culture et société, aujourd'hui, au Québec	L'influence des idées sur les manifestations culturelles, du XVI ^e siècle à nos jours	Préservation du patrimoine culturel et homogénéisation de la culture
Pouvoir et pouvoirs	La dynamique entre société civile et pouvoir	Pouvoir	Pouvoir et pouvoirs, aujourd'hui, au Québec	La dynamique entre société civile et pouvoir, du XVII ^e siècle à nos jours	Pouvoir d'action du citoyen et pouvoir de l'État
Un enjeu de société du présent	Enjeu et choix de société	Choix de société	Un enjeu de société du présent, au Québec	Enjeu et choix de société	Enjeu de société et participation à la délibération sociale

Tableau synthèse des concepts prescrits – Deuxième cycle

AN 1						
Les Premiers occupants	L'émergence d'une société en Nouvelle-France	Le changement d'empire	L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique	La formation de la fédération canadienne	La modernisation de la société québécoise	Les enjeux de la société québécoise depuis 1980
Concepts communs : enjeu, société, territoire						
Conception du monde	Colonisation	Empire	Démocratie	Industrialisation	Modernisation	Espace public
<ul style="list-style-type: none"> • cercle de vie • culture • environnement • spiritualité • tradition orale 	<ul style="list-style-type: none"> • commerce • <i>Compagnie</i> • Église • État • évangélisation • <i>Mercantilisme</i> • métropole • peuplement 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conquête</i> • droit • économie • institution • langue • <i>Loyalistes</i> • peuplement • religion 	<ul style="list-style-type: none"> • libéralisme • parlementarisme • <i>Patriote</i> • pouvoir • <i>Rébellion</i> • représentation • responsabilité ministérielle 	<ul style="list-style-type: none"> • capitalisme • <i>Confédération</i> • fédération • libre-échangeisme • <i>Politique nationale</i> • population • syndicalisation • urbanisation 	<ul style="list-style-type: none"> • affirmation • communication de masse • démocratisation • État-providence • interventionnisme • mentalité • <i>Révolution tranquille</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • bien commun • choix de société • société de droit
AN 2						
Population et peuplement	Économie et développement	Culture et société	Pouvoir et pouvoirs	Un enjeu de société du présent		
Concepts communs : enjeu, société, territoire						
Population	Économie	Culture	Pouvoir	Choix de société		
<ul style="list-style-type: none"> • appartenance • croissance • identité • intégration • migration • pluriculturalité 	<ul style="list-style-type: none"> • activité économique • consommation • disparité • distribution • production • ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • communication • éducation • identité • idéologie • patrimoine • valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • droits • État • groupe de pression • institution • intérêt • société civile 	<ul style="list-style-type: none"> • colonisation • conception du monde • culture • démocratie • économie • empire • espace public • industrialisation • modernisation • population • pouvoir 		

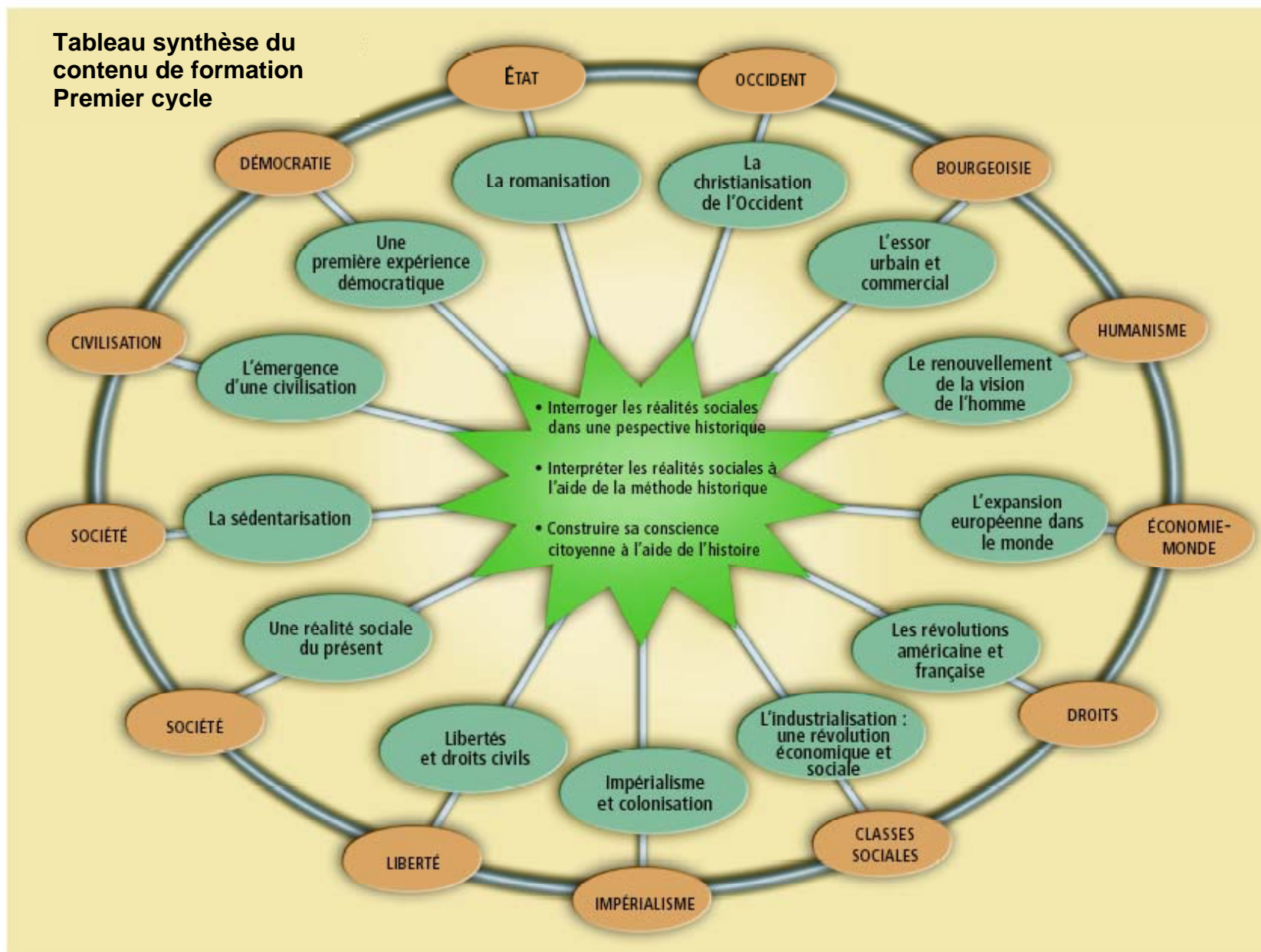
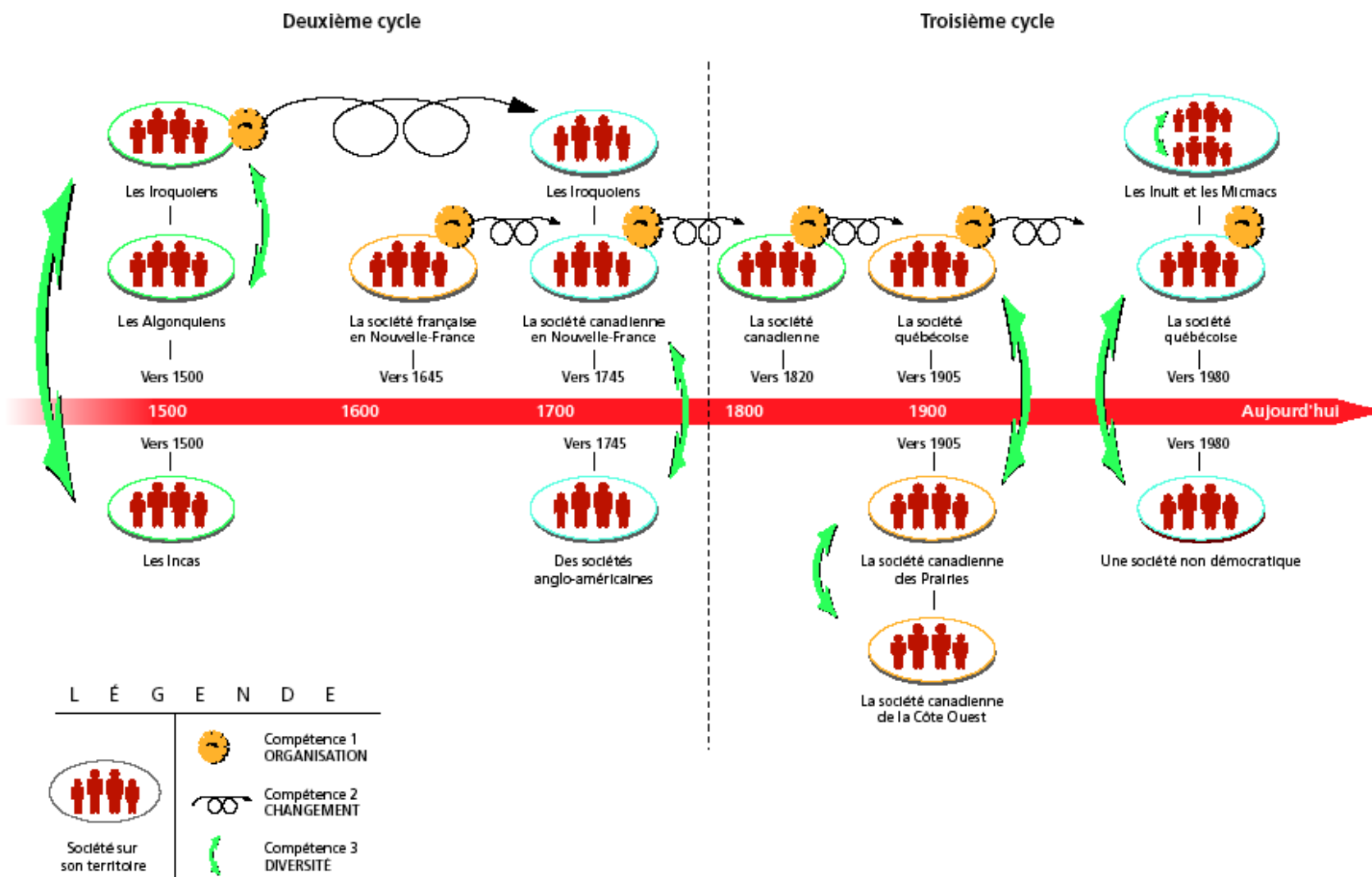


Tableau synthèse des concepts prescrits - Premier cycle

La sédentarisation	L'émergence d'une civilisation	Une première expérience de démocratie	La romanisation	La christianisation de l'Occident	L'essor urbain et commercial	
<p>Société</p> <ul style="list-style-type: none"> • division du travail • échange • hiérarchie sociale • pouvoir • production • propriété • territoire 	<p>Civilisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • communication • échange • justice • pouvoir • religion 	<p>Démocratie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cité-État • citoyen • éducation • espace privé • espace public • institution • philosophie • pouvoir • régime politique 	<p>État</p> <ul style="list-style-type: none"> • citoyen • culture • droit • empire • infrastructure • institution • peuple • territoire 	<p>Occident</p> <ul style="list-style-type: none"> • chrétienté • croisade • culture • éducation • Église • féodalité • pouvoir • science 	<p>Bourgeoisie</p> <ul style="list-style-type: none"> • bourg • capital • charte • droit • grand commerce • hiérarchie sociale • institution • urbanisation 	
Le renouvellement de la vision de l'homme	L'expansion européenne dans le monde	Les révolutions américaine ou française	L'industrialisation : une révolution économique et sociale	L'expansion du monde industriel	La reconnaissance des libertés et des droits civils	Une réalité sociale du présent
<p>Humanisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • art • critique • individu • liberté • philosophie • <i>Réforme</i> • <i>Renaissance</i> • responsabilité • science 	<p>« Économie-monde »</p> <ul style="list-style-type: none"> • colonisation • commerce • culture • empire • enjeu • esclavage • <i>Grandes découvertes</i> • technologie • territoire 	<p>Droits</p> <ul style="list-style-type: none"> • citoyen • démocratie • hiérarchie sociale • justice • philosophie • régime politique • révolution • séparation des pouvoirs • <i>Siècle des Lumières</i> 	<p>Classes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • capitalisme • législation • libéralisme • mode de production • révolution • socialisme • syndicalisme • urbanisation 	<p>Impérialisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • acculturation • colonisation • discrimination • métropole • nationalisme 	<p>Liberté</p> <ul style="list-style-type: none"> • censure • démocratisation • discrimination • dissidence • droits • égalité • répression • ségrégation 	<p>Société</p> <ul style="list-style-type: none"> • changement • continuité • démocratie • diversité • enjeu • territoire

TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DU PRIMAIRE



Bibliographie

- ASSOCIATION POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU QUÉBEC et QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Éducation et formation à la citoyenneté : Guide de référence*, Québec, 2002, 193 p.
- AUDIGIER, François. « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998, p. 127-133.
- BOUHON, Mathieu et Catherine DAMBOISE. *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2002, 215 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel 1997-1998*, Sainte-Foy, 1998, 110 p.
- DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 128 p. (Collection Pédagogies pour demain).
- DALONGEVILLE, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 255 p. (Collection Pratique pédagogique à l'école).
- GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. *Se souvenir et devenir*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1996, 80 p.
- HEIMBERG, Charles. *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regards sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF, c2002, 125 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- JADOULLE, Jean-Louis et Mathieu BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2001, 264 p.
- LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A. Colin, 1997, 151 p. (Collection Formation des enseignants. Professeurs des lycées).
- LAVILLE, Christian. « L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment ! », *L'enseignement des sciences humaines au primaire*, CRP, 1991, p. 55-66.
- LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.
- MARTINEAU, Robert. « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45-56.
- MARTINEAU, Robert. « La réforme du curriculum : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? », *Traces*, vol. 36, n° 1, 1998, p. 38-47.
- MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 399 p.
- MARTINEAU, Robert. « La pensée historique... Une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, PUQ, 2000, p. 282-308.

MARTINEAU, Robert et Christian LAVILLE. « L'histoire : Voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, n^o 109, novembre-décembre 1998, p. 35-38.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, 247 p.

National Center for History in the Schools (Charlotte Crabtree et Gary B. Nash, dir.). *National Standards for History. Basic Edition*. Los Angeles, 1996, 225 p.

National Research Council (U.S.). Committee on How People Learn (Suzanne Donovan et John D. Bransford, dir.). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C. National Academies Press, c2005, 213, p. 569-615.

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p. (Collection Points).

REY, Bernard et Michel STASZEWSKI. *Enseigner l'histoire aux adolescents : Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck, c2004, 248 p.

RUANO-BORBOLAN, Jean-Claude. *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences humaines, 2000, 473 p.

SÉGAL, André. « Enseigner la différence en histoire », *Traces*, vol. 28, n^o 1, 1990, p. 16-19.

SÉGAL, André. « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, n^o 2, 1992, p. 42-48.

STEARNS, Peter N., Peter SEIXAS et Sam WINEBURG, *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives*, New York, New York University Press, c2000, 482 p.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole et Didier NOURRISSON. *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, 220 p.