

PER

5-339

TRACES

Volume 32, N° 5 / Novembre-Décembre 1994

ISSN 0225-9710



LES CONCEPTS EN SCIENCES HUMAINES
p. 12

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

Musée



Populaire
du
Libre

"C'est une belle histoire..."



*Exposition d'oeuvres originales:
livres, cartes, manuscrits,
documents*

1497-1990



*Des siècles d'histoire dans
votre institution; le temps
d'un événement inoubliable*

Réservations, renseignements – TEL: (514) 384-7832
120 LABELLE, LAVAL, QUE. H7L 2Z4 TELECOPIEUR: (514) 388-9819

ÉDITORIAL
ÉCHO DU COLLÉGIAL

TEMPS FORTS

LA SPHQ

- Nous et le CPIQ 2
- Faire le point sur la situation 3
- Lettre du Comité ad hoc 4
- Réflexions sur la création de la SPPHC 6
- Le C.A. pour 1994-1995 9
- La SPHQ en \$ 10

PERFECTIONNEMENT
DOCUMENT

L'ENSEIGNEMENT

- Les concepts en sciences humaines 12
- L'Allemagne et les alliés: une chronique 18

L'HISTOIRE
QUI S'ENSEIGNE

L'HISTOIRE

- L'histoire, au-delà de la mémoire 21
- Un programme à réviser 25

par: Jean-Vianney Simard
Président - SPHQ

Nous et le CPIQ

N.D.L.R.

Dans les pages suivantes, **TRACES** vous présente l'état du dossier relatif à la création d'une association de professeures et de professeurs d'histoire du niveau collégial. Tout en regrettant que l'évolution de la situation ait produit les résultats actuels et en favorisant la participation des professeurs du collégial à la SPHQ, nous attendons encore un peu avant de procéder à une analyse plus approfondie du dossier. Entre temps, nous invitons nos lecteurs à se faire une opinion.

Lors de la présentation du rapport du Conseil d'administration, le 21 octobre dernier, je n'ai peut-être pas assez souligné l'importance du *Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec* (CPIQ), organisme dont la SPHQ fait partie depuis les origines.

C'est vrai que le financement du CPIQ a été un point important en 1993-94. C'est vrai aussi que la SPHQ veut maintenir son appartenance à cette association des «associations». C'est vrai enfin que, lors d'une réunion spéciale, en janvier prochain, nous aurons à décider de l'orientation qu'entend se donner cet organisme et de son mode de financement.

Cependant, même si l'orientation et le financement du CPIQ ont demandé beaucoup d'énergie, cela ne l'a pas empêché de s'occuper activement de dossiers comme la «formation fondamentale», d'étudier et de donner son avis sur le document ministériel «Faire avancer l'école», de continuer son travail sur les «Passerelles» et de mener à bien la Campagne du français. Le CPIQ a participé à des tables sectorielles sur la formation générale, sur la formation professionnelle, sur les standards de formation des enseignants et sur la formation continue. Le CPIQ s'est préoccupé également de la fameuse question de l'harmonisation ou de l'arrimage secondaire-collégial.

Bien sûr, la liste n'est pas exhaustive mais elle révèle un peu ce que fait cet organisme dont nous faisons partie. La SPHQ a été présente à plusieurs des comités formés par le CPIQ et entend bien continuer à y apporter sa contribution. À chaque réunion de notre C.A., il y a un point à l'ordre du jour qui traite spécialement du CPIQ, parce que nous considérons cet organisme très important.

Je voudrais profiter de cette occasion pour remercier la personne qui a occupé la présidence durant quatorze ans et qui a décidé de faire place à quelqu'un d'autre. Il s'agit de monsieur Jacques Robitaille, ancien président de la SPHQ et toujours membre de notre association. Merci beaucoup Jacques, pour ton travail soutenu.

Je termine en félicitant la nouvelle présidente, madame Lise Duchesneau, élue le 25 septembre dernier, et que nous avons eu le plaisir d'accueillir au congrès de Québec. Au nom de la SPHQ, je veux assurer la nouvelle présidente de notre collaboration. ♦

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

Faire le point sur la situation

Un petit mot simplement pour faire le point sur le dossier du collégial. Que de péripéties ai-je vécues comme conseiller au collégial au sein du C.A. de la SPHQ depuis deux ans. J'estime avoir rempli ma tâche au meilleur de mes capacités en incitant, de façon dynamique, les professeurs du collégial à participer plus activement à la SPHQ.

En octobre 1993, au congrès de la SPHQ des Trois-Rivières, une rencontre de la coordination provinciale collégiale a eu lieu. À cette occasion, M. Bernard Dionne et quelques autres personnes ont déposé une proposition écrite visant à former une association distincte des professeurs d'histoire du niveau collégial. Les participants décidèrent de créer un comité *ad hoc* devant se pencher sur la dite

proposition. Une nouvelle phase s'amorça en décembre 1993 lorsqu'une nouvelle proposition écrite provenant du comité était déposée au C.A. de la SPHQ. Après réflexion, ce dernier répondit, en mars 1994, en laissant la porte ouverte à de nouvelles contre-propositions. Or, à ma grande stupéfaction — et à ma déception —, avant même de nous répondre, le comité expédia un sondage dans les cégeps de la province.

La suite des événements est simple. Le sondage approuva, à 80%, la création d'une nouvelle association des professeurs du collégial. Cette dernière a tenu une première réunion en juin 1994. D'ici la fin de 1994, l'APHCQ doit publier un premier bulletin d'informations. En mai-juin 1995, l'APHCQ doit tenir un colloque sur la

réforme du collégial, ainsi qu'une assemblée générale de fondation pour définir ses statuts et règlements.

De mon côté, je complète la deuxième et dernière année de mon mandat de conseiller au collégial au sein de la SPHQ et j'ai toujours la volonté et le désir de servir les intérêts des professeurs d'histoire du collégial membres de la SPHQ (nous étions 31 membres en règle en 1993-1994).

En conclusion, même si, selon les propos de la secrétaire de l'APHCQ, «un nouveau bébé» est né, j'ose espérer que celui-ci, lorsqu'il grandira «en âge et en sagesse», n'oubliera pas ses grands-parents! ♦

Les professeurs d'histoire du collégial sont cordialement invités à adhérer à la SPHQ.
Pour ce faire, il suffit de retourner le coupon ci-dessous accompagné de leur cotisation à:

PIERRE CÉCIL

Secrétaire au recrutement

5331, rue Beauvais, Trois-Rivières-Ouest (Québec) G8Y 3W8

Je désire adhérer à la SPHQ

Nom: _____ Prénom: _____

Adresse: _____

Ville: _____ Code postal: _____

Collège: _____

Téléphone: résidence: (____) ____ - _____

bureau: (____) ____ - _____

Télécopieur: (____) ____ - _____

Signature: _____

Lettre du comité *ad hoc*

Montréal, le 25 octobre 1994

M. Jean-Vianney Simard, président
Société des professeurs d'Histoire du Québec

Cher collègue,

En tant que président de la SPHQ, vous avez signé l'éditorial du numéro de mai-juin-juillet de la revue *Traces*, dans lequel vous proposez une interprétation des échanges entre la SPHQ et le comité *ad hoc* de la Coordination provinciale des professeurs d'histoire du collégial. Même si notre mandat est terminé, nous aimerions à tout le moins faire certaines précisions qui s'imposent quant au sens de notre action et quant à l'intégrité de nos membres dans ce processus. Bien entendu, nous souhaitons que cette lettre paraisse dans la prochaine livraison de *Traces*.

Les faits

Rappelons les faits. Au collégial, les professeurs étaient représentés par une Coordination provinciale, dont les mandats provenaient de la Direction générale de l'Enseignement collégial qui fournissait les fonds nécessaires à son fonctionnement. Suite à la réforme du programme de Sciences humaines (1990-91) et à la réforme de l'enseignement collégial (1993), Québec a clairement laissé entendre que ce mécanisme de représentation était appelé à disparaître. Devant le vacuum organisationnel que cela créait, des professeurs ont entrepris une réflexion qui les a conduits à proposer la mise sur pied d'une Association de professeurs d'histoire du collégial. Ils ont soumis cette proposition à la dernière réunion de la Coordination provinciale, tenue à Trois-Rivières le 16 octobre 1993, et cette proposition n'excluait pas la mise sur pied d'une section autonome du collégial au sein de la SPHQ.

Les besoins des professeurs du collégial sont simples: une association qui remplit des fonctions de formation, d'animation et d'échange entre ses membres; un bulletin; une rencontre annuelle; des activités spéciales (séminaires, conférences, concours, etc.); un secrétariat minimal; un siège social). C'est pour répondre à ces besoins que la Coordination provinciale a formé un comité *ad hoc* de 6 personnes, chargé de rencontrer la SPHQ et de consulter les professeurs du collégial sur la meilleure voie à suivre. Nous avons exprimé ces besoins verbalement aux représentants de la SPHQ le 16 octobre, puis lors d'une réunion du C.A. de la SPHQ le 11 décembre; ces propos ont été repris dans une lettre le 12 décembre, et au cours de quelques conversations téléphoniques avec le président de la SPHQ. À la suite de ce processus, nous avons consulté les professeurs du collégial qui ont décidé, à 93 contre 23 (80%), de mettre sur pied une Association indépendante de la SPHQ.

L'importance du congrès annuel

Vous auriez sans doute préféré que nous joignons les rangs de la SPHQ. Cependant, les professeurs du collégial en sont venus à la conclusion que l'intégration organisationnelle n'était pas souhaitable, notamment parce qu'elle ne permettait pas la tenue d'un congrès séparé pour la section collégiale. En effet, comme vous le savez, les professeurs du collégial souhaitent tenir un tel congrès au mois de juin, car ils sont disponibles de la fin des cours (vers le 25 mai) au début des vacances (vers le 18 juin). Or, vous nous avez bien fait comprendre, au cours de la rencontre du 12 décembre, dans les lettres que nous avons échangées et lors des conversations téléphoniques que nous avons eues, que la SPHQ ne pouvait tenir son congrès qu'à l'automne de chaque année. Or, nous le répétons, à ce moment-là, la plupart des professeurs du collégial ne sont pas disponibles. Ils donnent des cours les jeudi et vendredi, ce qui les force à manquer plus de la moitié du congrès de la SPHQ. De plus, la formule des congrès de la SPHQ qui se tiennent dans un hôtel est dispendieuse et les fonds de perfectionnement des professeurs du collégial sont de plus en plus inexistantes.

Nous croyons que vous avez sous-estimé l'importance de cette question pour nous. Vous savez bien que la vie d'une association tient pour beaucoup à la qualité de sa rencontre annuelle, là où les gens échangent entre eux sur leur pratique professionnelle, leurs expériences pédagogiques et leurs liens de camaraderie. Lorsque vous nous avez dit ne pas comprendre l'importance de cela et que vous nous avez enjoint de penser à ce que nous pouvions faire pour la SPHQ et non de penser à ce que la SPHQ pouvait faire pour nous (lettre du 1er mars) vous opposiez une fin de non-recevoir on ne peut plus claire à toute possibilité de déplacement du moment de la tenue du congrès de la SPHQ. Fort bien, avon-nous pensé, mais est-il possible d'adhérer collectivement à la SPHQ tout en se réunissant en juin plutôt qu'à l'automne, à l'écart des autres membres de la SPHQ? Comment, alors, participer aux élections du C.A., aux orientations de la Société qui sont débattues en assemblée générale, etc.? Peut-on être à l'intérieur et à l'extérieur de la SPHQ en même temps, sans passer pour un groupe de quasi-dissidents qui réclament des fonds et des services mais qui ne participent guère à l'Assemblée et au congrès de la SPHQ?

Le rôle du comité *ad hoc*

Par ailleurs, les professeurs du collégial ont majoritairement entériné l'analyse du comité *ad hoc* selon laquelle « nous aurions beaucoup de difficultés à concilier les intérêts de la SPHQ avec ceux des professeurs d'histoire du collégial, du moins sur le plan organisationnel » (lettre à Jean-Vianney Simard, 8 avril 1994) et que l'autonomie organisationnelle possédait davantage de vertus pour le moment. Vous avez laissé entendre, dans la dernière livraison de la revue *Traces*, que « des membres du comité *ad hoc* [...] n'ont jamais vraiment adhéré à la SPHQ, n'ont jamais voulu de la SPHQ ». Nous vous rappelons simplement que toutes les tendances étaient représentées au sein de notre comité. De plus, le mandat du comité *ad hoc*, alors, n'était pas d'adhérer automatiquement à la SPHQ, mais de rencontrer ses représentants, de faire rapport aux professeurs du collégial et « de consulter ces derniers sur la nécessité de se regrouper au sein de la SPHQ ou d'une association indépendante ».

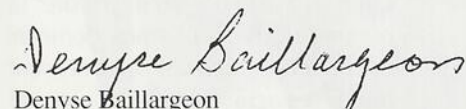
C'est ce que le comité *ad hoc* a fait. Il a demandé une rencontre avec la SPHQ dès le 16 octobre: il a dû attendre deux mois pour l'obtenir, le 11 décembre 1993. Et il a fallu attendre trois autres mois pour obtenir une réponse qui ne contenait rien de nouveau par rapport à ce que les représentants de la SPHQ avaient dit lors de la rencontre du 16 octobre 1993. Un membre du comité vous a personnellement suggéré, en février 1994, de mettre sur pied une structure de discussion plus souple, par exemple un sous-comité formé de 3 membres de la SPHQ et trois professeurs du collégial, afin d'accélérer les discussions. Cette suggestion n'a pas été retenue. Mais vous comprendrez que compte tenu des délais que vous connaissiez (il fallait organiser une consultation des professeurs avant le mois de mai), et compte tenu du fait que les discussions révélaient qu'il était impensable de tenir le congrès de la SPHQ en juin, il nous fallait procéder et prendre contact avec nos professeurs à la mi-mars pour qu'ils aient le temps de prendre connaissance des documents et de retourner le bulletin de vote au comité *ad hoc*. Il est déplorable, bien entendu, que vous ayez reçu la lettre du comité *ad hoc* en retard: veuillez croire qu'il s'agit d'une erreur de notre part. Vous faites grand cas du fait que cette lettre n'était pas signée manuellement: veuillez croire que les six membres du comité *ad hoc* dont les noms figurent au bas de cette lettre ont bien été consultés et ont donné leur accord à la diffusion de cette lettre. De toutes manières, tous les documents du comité ont été entérinés par ses membres. En somme, nous trouvons déplorable que l'on remette implicitement en question l'intégrité des membres du comité en laissant entendre que, peut-être, certains membres n'ont pas été consultés.


Comme vous le savez, le comité *ad hoc* a alors organisé un sondage auprès des professeurs du collégial et il a recommandé **unanimentement** la création d'une Association indépendante. Il a mis votre lettre du 1^{er} mars à la disposition de tous les professeurs du collégial et c'est en toute connaissance de cause que ces derniers se sont prononcés en faveur de l'Association dans une proportion de 80%. Vous laissez entendre, dans *Traces*, que le comité *ad hoc* souhaitait « la formation d'une nouvelle Association de "professeurs d'histoire" qui serait sans doute plus "professionnelle", plus digne [...] peut-être que la SPHQ qui regroupe surtout des "enseignants d'histoire" de niveau secondaire ». Nous avons été consternés de lire une telle interprétation, qui n'est absolument pas celle des membres du comité *ad hoc*, ni celle des professeurs du collégial.

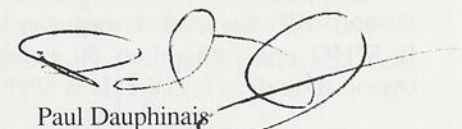
La collaboration plutôt que la confrontation

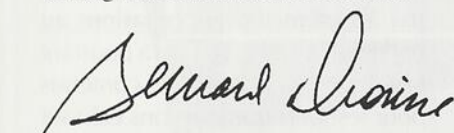
En conclusion, nous ne pouvons que déplorer le ton de votre éditorial et les accusations implicites qu'il contient quant à l'intégrité des membres du comité *ad hoc*. Nous avons procédé dans la plus pure transparence, tous nos documents ont été rendus publics, nous avons fait parvenir une copie de votre lettre à tous les professeurs du collégial, et ces derniers ont voté en toute connaissance de cause. Que dire de plus? Nous n'avons nullement l'intention de poursuivre une polémique avec vous ou avec qui que ce soit. Nous respectons la SPHQ et nous vous réitérons notre volonté de collaborer avec la SPHQ à la défense et à la promotion de l'histoire au Québec.

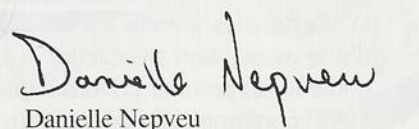
Le comité *ad hoc* de la Coordination provinciale des professeurs d'histoire des collèges

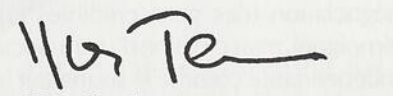

Denyse Baillargeon
Collège de Maisonneuve, Montréal


Natalie Battershill
Collège de Joliette


Paul Dauphinais
Collège Montmorency, Laval


Bernard Dionne
Collège Lionel-Groulx, Sainte-Thérèse


Danielle Nepveu
Collège André-Laurendeau, Montréal


Yves Tessier
Collège François-Xavier-Garneau,

Par: Gilles Pesant

Professeur d'histoire au cégep Lionel-Groulx, ex-coordonnateur provincial d'histoire, membre actuel du sous-comité de la coordination provinciale d'histoire et membre de la SPHQ

1. CIRCONSTANCES DE LA CRÉATION DE LA NOUVELLE ASSOCIATION

Une association des professeures et professeurs d'histoire du collégial a vu le jour, le printemps dernier après quelques années de confusion sur le statut des Coordinations provinciales. Ces Coordinations provinciales sont remises en question depuis quelques années et la Réforme du collégial a continué dans ce sens (question d'économie, de pouvoir...). Des cours élaborés en vitesse par de petits groupes, voilà la nouvelle réalité, l'efficacité! On a vu le résultat (voir La Presse, 18, 19 et 20 octobre 1994). La Coordination provinciale d'histoire décidait, à l'unanimité, il y a deux ans, à sa dernière réunion officielle de poursuivre son travail en se réunissant dans le cadre de la SPHQ. Cela s'est fait au Congrès de la SPHQ de l'an dernier (rencontre officielle de plusieurs des déléguées et délégués des collèges).

Quelques professeures et professeurs du collégial proposaient alors comme alternative à la Coordination provinciale, la création d'une association de professeures et professeurs d'histoire du collégial. Cela a créé de la confusion. Nous tentions de maintenir notre structure de la Coordination provinciale. Nous avions en plus la SPHQ comme lieu de rencontres. Après débat, la position suivante était retenue: ces quelques professeures et professeurs étaient plutôt mandatés pour négoier avec la SPHQ une intégration du collégial (Association dans le cadre de la SPHQ).

La suite est connue (voir Traces, septembre 1994). Il n'y a pas eu réellement négociation (des gens crédibles en ont témoigné), mais création d'une association indépendante comme le souhaitait le comité promoteur d'une telle association.

Réflexions sur la création de la SPPHC

2. CRITIQUE... QUESTIONNEMENTS...

Tout cela s'est fait trop vite, dans la confusion de la Réforme. Une bonne réunion de la Coordination provinciale (déléguées et délégués des collèges) aurait permis des échanges, des choix beaucoup plus clairs et démocratiques. Les éléments suivants auraient pu être soulevés:

- 1) je crois pouvoir affirmer que la très grande majorité des professeures et professeurs d'histoire des collèges, comme leurs collègues des autres disciplines du collégial, considèrent indispensables les Coordinations provinciales de programmes. Une majorité souhaite également un lieu, une association pour compléter le travail fait en coordination (échanges, colloques, perfectionnement, ...). Les disciplines qui ont déjà cette double structure font très bien la distinction;
- 2) il n'y avait pas urgence à ce point. Il était très peu stratégique d'appuyer aussi vite la Réforme qui souhaite remplacer les Coordinations provinciales par des associations professionnelles plus «efficaces»(!), moins coûteuses (aux frais des professeures et professeurs). On a déjà commencé à confier le choix et l'élaboration des cours à des comités «d'experts»!
- 3) ce n'est sûrement pas la position de beaucoup des professeures et professeurs qui appuient l'Association, mais cette dernière s'est présentée, entre autres, comme alternative à la Coordination provinciale. Certains promoteurs ont appuyé la Réforme, la liberté plus grande à l'intérieur d'une association (efficacité) ... Le contenu du premier colloque (juin 1995) confirme cette orientation;
- 4) il aurait donc été préférable de ne pas se hâter et d'appuyer plutôt la Coordination provinciale que nous tentions de préserver par d'autres voies, la SPHQ, par exemple. Cette dernière nous offrait tous les accommodements imaginables pour maintenir notre structure (déléguées et délégués, réunions, ...);
- 5) peu importe le sort de la Coordination provinciale, une association professionnelle était souhaitée et souhaitable. Mais, elle aurait très bien pu se réaliser à l'intérieur de la SPHQ qui était prête à négocier et à offrir tous les accommodements. Nous aurions pu avoir la Coordination provinciale et une association dans le cadre de la SPHQ ou les deux dans le cadre de la SPHQ (dans le cas de la fin de la Coordination provinciale), mais pour cela, il faut reconnaître et accepter le caractère essentiellement distinct de ces deux instances (Coordination provinciale-Association);
- 6) un argument majeur de partisans d'une association distincte de la SPHQ: "Le Congrès de la SPHQ à l'automne". Les professeures et professeurs de cégeps se sont pourtant réunis régulièrement depuis 25 ans à l'automne et en avril-mai. La SPHQ était prête, en plus, à négocier sur cette question! Un autre argument: "La SPHQ coûte beaucoup plus cher". La SPHQ était encore là ouverte à tous les accommodements et ne nous imposait aucunement toutes ses activités. Elle l'a prouvé! Un autre argument: "Nous n'avons pas les mêmes préoccupations au collégial". La SPHQ nous a pourtant laissé toute latitude sur les contenus pour lesquels nous aurions été tout à fait autonomes. De plus, des

échanges avec le secondaire et l'université ne sont-ils pas souhaitables?

- 7) un autre argument des promoteurs de l'association: "**Nous ne serons pas liés par la représentativité, plus efficace...**" Ce sera le cas. Une association appartient à ses membres. Elle n'a pas comme objectif de dégager des consensus ou des majorités parmi les professeures et professeurs des cinquante collèges. Elle ne fonctionne pas avec des déléguées élues mandatées et des délégués élus et mandatés par les professeures et professeurs de leur collège. Les régions seront nécessairement moins présentes (coût) et les votes des membres de ces régions beaucoup

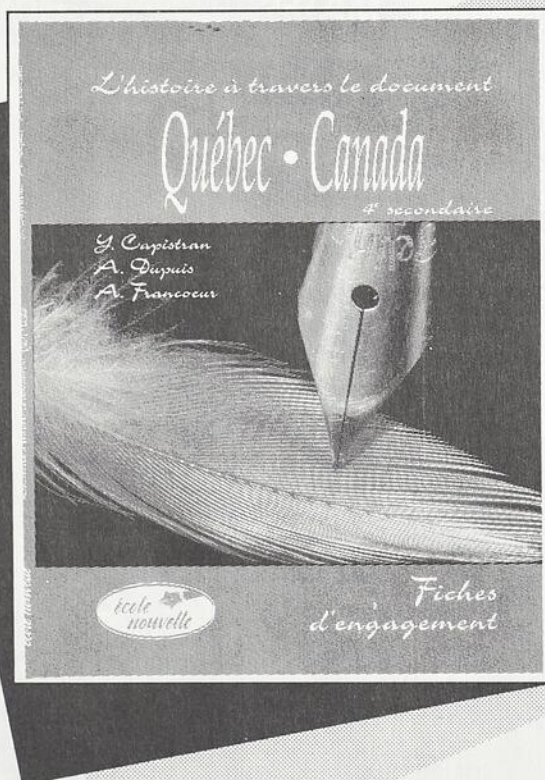
moins influents! L'Association ne peut donc pas s'attribuer le mandat de la Coordination provinciale. Nous devons d'une façon ou d'une autre conserver une structure de consultation absolument démocratique sur des sujets aussi importants pour notre travail (les programmes).

3. CONCLUSION

- 1) La Coordination provinciale (ou une structure équivalente) est **essentielle**. Une association professionnelle est souhaitée et souhaitable. Les fonctions ne peuvent être les mêmes. Il est encore temps d'éliminer les ambiguïtés. La Coordination provin-

ciale doit affirmer sa position et sera appelée à le faire. La nouvelle association, si ses membres le désirent, devrait appuyer le maintien des Coordinations provinciales et distinguer son mandat.

- 2) Les membres de la nouvelle Association, s'ils le désirent, devraient considérer l'hypothèse d'une reprise des négociations avec la SPHQ pour insérer cette association dans une organisation professionnelle qui nous propose de réaliser dans ses cadres tous nos objectifs. Cela respecterait beaucoup plus le mandat de la dernière réunion «**officielle**» de la Coordination provinciale. ♦



Fiches d'engagement ISBN 2-921652-03-X (208 p.)
Corrigé ISBN 2-921652-04-8 (208 p.)

*L'histoire à travers
le document*

Nouveauté

Québec • Canada

Yolande Capistran
Aurore Dupuis
André Francoeur

4^e secondaire

Cet ouvrage présente des textes d'époque et des activités qui mettent en lumière les composantes de l'évolution de la société québécoise et canadienne dans le contexte nord-américain.

Les extraits des documents retenus et les activités suggérées tiennent compte des lignes directrices et des objectifs du programme d'histoire du Québec et du Canada.

les éditions de
l'école nouvelle

166, rue Sainte-Catherine Est
Montréal (Québec) H2X 1K9
Tél.: (514) 875-8972

Div. Publication MAG-BEC inc.

Marcel Roy • Dominic Roy

JE ME SOUVIENS

Histoire du Québec
et du Canada

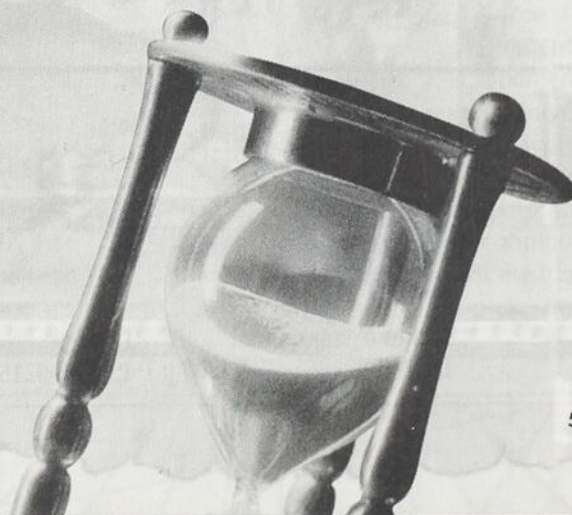
**NOUVEAUTÉ
CHEZ ERPI
EN HISTOIRE
4^e ANNÉE DU SECONDAIRE**

- ☀ Texte notionnel simple, adapté aux élèves
- ☀ Mise en page aérée
- ☀ Exploitation riche de documents, cartes, lignes de temps
- ☀ Choix varié de stratégies adaptées aux divers styles d'enseignement
- ☀ Nombreuses activités d'évaluation formative
- ☀ Chapitre supplémentaire consacré à la période allant de la révolution tranquille à aujourd'hui

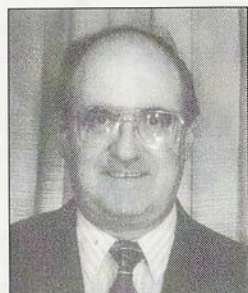
**MATÉRIEL DE BASE COMPLET
ET ENTIÈREMENT NOUVEAU
PARUTION PRINTEMPS 1995**

ERPI ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE INC.

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

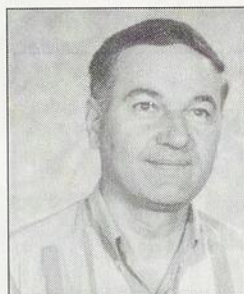


Le C.A. pour 1994-1995



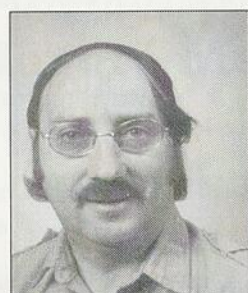
Président

Jean-Vianney SIMARD
3330, rue France-Prime #405
Sainte-Foy (Québec)
G1W 4V2
Tel.: rés.: (418) 650-6428
SPHQ (418) 692-5623
Télécopieur: (418) 694-0803



Secrétaire au recrutement

Pierre CÉCIL
5331, rue Beauvais
Trois-Rivières-Ouest (Québec)
G8Y 3W8
Tel.: rés.: (819) 378-1921
bur.: (819) 377-4391
Télécopieur: (819) 377-1119



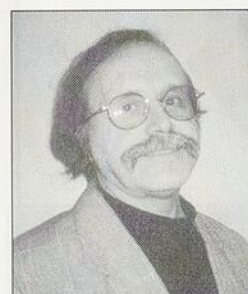
Vice-président aux affaires internes

Lionel BELLAVANCE
35, rue Belvédère
Arthabaska (Québec)
G6P 6B1
Tel.: rés.: (819) 357-9848
bur.: (819) 752-1534



Conseillère au primaire

Ghislaine COUTURIER-TREMBLAY
125, de la Presqu'île
Saint-Nicolas (Québec)
G0S 2Z0
Tel.: rés.: (418) 839-6814
bur.: (418) 831-9545



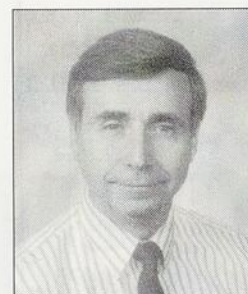
Vice-président aux affaires externes

Grégoire GOULET
7260, place Verneuil
Charlesbourg (Québec)
G1H 4G4
Tel.: rés.: (418) 622-0252
bur.: (418) 872-9836
Télécopieur: (418) 872-8142



Conseillère au secondaire

Johanne NOISEUX
389, De Ramsay
Mont Saint-Hilaire (Québec)
J3H 2W4
Tel.: rés.: (514) 467-6620
bur.: (514) 773-7478
Télécopieur: (514) 773-1413



Trésorier

Jacques DÉCARIE
10805, rue Verville
Montréal (Québec)
H3L 3G1
Tel.: rés.: (514) 334-4768
bur.: (514) 686-6100



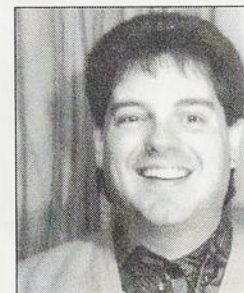
Conseillère au secondaire

Joanne CÔTÉ
268, Saint-Olivier, app. 2
Québec (Québec)
Tel.: rés.: (418) 649-0163
bur.: (418) 833-1249
Télécopieur: (418) 837-7592



Secrétaire

Louise HALLÉ
295, rue Moisan
Saint-Augustin (Québec)
G3A 1K8
Tel.: rés.: (418) 878-3407
bur.: (418) 839-4188



Conseiller au collégial

Jacques PINCINCE
2275, rue Bilodeau, app. 2
Montréal (Québec)
H1L 4B2
Tel.: rés.: (514) 354-8965
bur.: (514) 376-1620
poste 306
Télécopieur: (514) 376-3211

La SPHQ en \$

RÉSULTATS DE L'EXERCICE TERMINÉ LE 31 AOÛT 1994

	1994	1993
REVENUS		
Concours Lionel-Groulx	10 000	10 000
Congrès	56 288	51 502
Cotisations	19 259	18 272
Publicité revue	9 998	7 635
Revenus d'intérêts divers	nil	3 531
Subventions	1 500	1 000
	<u>97 045</u>	<u>91 940</u>

DÉPENSES

Revue	10 766	15 206
Concours Lionel-groulx	8 090	1 138
Congrès	46 697	65 505
Assurances	400	436
Cotisations	769	69
Dépenses de bureau	398	141
Divers	195	115
Frais de banque	287	187
Frais de déplacements	4 182	3 954
Frais de séjour	5 597	2 754
Honoraires professionnels	1 373	2 127
Imprimerie	nil	153
Poste	860	1 122
Téléphone	775	835
	<u>80 389</u>	<u>93 742</u>

**Excédent des revenus
sur les dépenses**

16 656 (1 802)



ESTIMÉ DES REVENUS ET DÉPENSES 1993-1994

REVENUS

Cotisations	18 000
Congrès (profits)	8 000
Publicité revue	6 500
Subventions Lionel-Groulx	10 000
Autres subventions	3 000
	<u>45 500</u>

DÉPENSES

Revue	12 000
Concours Lionel-Groulx	10 000
Assurances	450
CPIQ	375
Honoraires	1 500
Téléphone	800
Déplacements	4 000
Frais de séjour	5 000
Poste	900
Imprimerie	200
Frais financiers	300
Divers	500
	<u>36 025</u>

**Excédent des revenus anticipés sur les
dépenses anticipées:**

9 475

Note: encore une fois, une part importante de nos revenus anticipés provient de subventions. Si ces sources de revenus n'étaient pas renouvelées intégralement en 1994-1995, nous devrions puiser dans le surplus accumulé grâce au succès du congrès de Trois-Rivières de 1993...

NOUVEAUTÉ

**CÉLÉBRITÉS
CANADIENNES**

Joseph-Adolphe Chapleau

Luc Bertrand
ISBN 2-7608-7048-0 (64 p.)

Armand Frappier

Rosemonde Mandeville
ISBN 2-7608-7049-9 (64 p.)

Maisonneuve

Rachel Lamarre
ISBN 2-7608-7039-1 (64 p.)

Honoré Mercier

Luc Bertrand
ISBN 2-7608-7050-2 (64 p.)

Louis-Joseph Papineau

Nadeau Papineau
ISBN 2-7608-7091-7 (64 p.)

L'HISTOIRE CHEZ LIDEC

4^e SECONDAIRE

Gaëtan St-Arnaud
Yves Belzile

De temps en temps

*Histoire du Québec
et du Canada*

De Jacques Cartier à Maurice Richard, de la fourrure à la baie James, de la Conquête au Lac Meech, il y a du temps: le temps de l'Histoire et celui qu'on prend pour s'y intéresser... de temps en temps...

- 200 pages d'exercices originaux;
- caricatures désopilantes;
- graphiques, cartes, tableaux et schémas;
- nombreuses photos.

• Fiches d'engagement
ISBN 2-7608-4597-4
(208 p.)

• Corrigé des fiches
ISBN 2-7608-4598-2
(208 p.)

Matériel conforme au
nouveau programme

du
MÉQ

NOUVEAUTÉ

NOUVEAUTÉ

4^e SECONDAIRE

Réal Tremblay et Gilles Viens

HISTOIRE

du Québec et du Canada

DESCRIPTION
SYNTHÈSE
ANALYSE

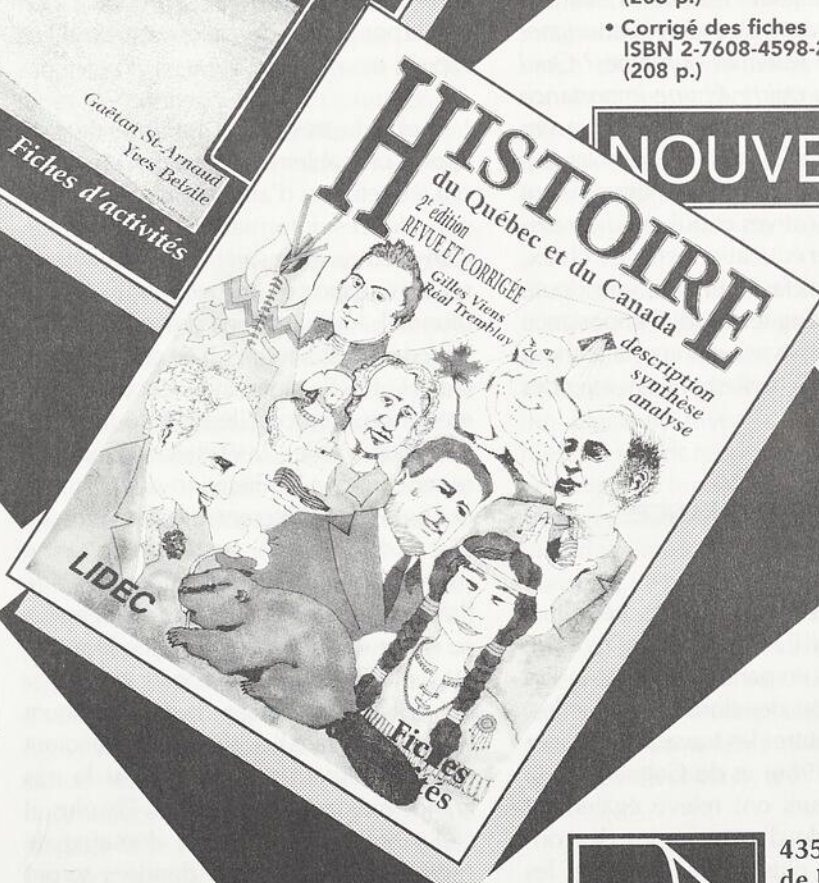
2^e édition
révisée et corrigée

- Des activités qui permettent une mise à jour du personnel politique du Québec et du Canada contemporain.
- Couvre le Québec et le Canada jusqu'à l'ALÉNA.

- Fiches d'activités
ISBN 2-7608-4590-7 (224 p.)
- Corrigé des fiches d'activités
ISBN 2-7608-4589-3 (242 p.)

Matériel conforme au
nouveau programme

du
MÉQ



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

Par: **Nicole Lebrun**
Professeure en sciences de l'éducation
UQAM

Les concepts en sciences humaines

Les sciences humaines recouvrent un champ de connaissances très vaste. Que ce soit au niveau des champs d'exploration à l'étude (milieu immédiat, milieu local, région, etc.) ou en fonction des diverses réalités historiques, géographiques, sociologiques, économiques, etc., impliquées, la quantité d'informations disponibles est considérable. De plus, l'évolution rapide des connaissances, l'apport des changements technologiques ainsi que les différentes découvertes archéologiques, anthropologiques, etc., de plus en plus nombreuses viennent accroître sans cesse la quantité d'informations qui forment la discipline des sciences humaines. L'enseignant est placé devant le dilemme suivant: *Que doit-il enseigner aux élèves en sciences humaines? Quel est le contenu qui revêt une importance capitale?* L'enseignant doit être en mesure de sélectionner parmi l'ensemble des connaissances disponibles celles qui sont les plus significatives et qui ont un maximum de valeur éducative. Ce choix, certes, n'est pas facile et il est sans doute essentiel de distinguer à la fois l'importance et les différents types de connaissances qui prévalent actuellement en sciences humaines.

TYPE DE CONNAISSANCES: FAITS ET CONCEPTS

Durant plusieurs années, l'école a beaucoup mis l'accent sur un type de connaissances en particulier, c'est-à-dire la mémorisation des données factuelles. Depuis entre autres les travaux de Bruner *et al.* (1956, 1986) et de Gagné (1976), plusieurs auteurs ont relevé également l'importance de d'autres types de connaissances, et plus particulièrement les concepts. La question qu'il est possible de se poser est la suivante: Quelle est la place et le rôle de ces différents types de connaissances en sciences humaines?

Faits

Les faits se réfèrent à des informations, des propositions, des données vérifiables qui existent encore actuellement ou qui sont survenues dans le passé (Fraenkel, 1973). Il existe donc beaucoup de faits dans les sciences humaines, à savoir: la date des événements (ex.: «fondation de Québec en 1608»); la localisation précise d'un lieu géographique; l'identification du nom des lieux (ex.: «savoir le nom des différentes capitales dans le monde»; «nommer toutes les rues de son quartier»); la grandeur des objets et des phénomènes (ex.: «connaître la superficie en kilomètres carrés de certains pays du monde»; «savoir la population des différents pays d'Europe»); etc.

Parmi le très grand nombre de faits appris, probablement très peu d'entre eux ont été retenus; d'autant plus que la plupart de ces informations ont changé. Considérons à ce sujet les changements récents apportés au nouveau visage mondial; modifications provoquées à la fois par la restructuration de certains pays (l'ex «U.R.S.S.»), par un redécoupage territorial ou un morcellement du territoire (la «Yougoslavie», la «Tchécoslovaquie») ou encore par l'unification de territoires politiquement différents («Allemagne de l'Est et de l'Ouest»), etc. Ainsi, en raison soit de l'intérêt des phénomènes, de l'absence de signification des événements ou encore d'un changement des données, etc., plusieurs raisons concourent pour qu'un certain nombre de faits tombent entièrement dans l'oubli ou qu'ils ne soient tout simplement pas retenus par la très grande majorité d'apprenants. De plus, il faut ajouter que, selon le domaine de spécialisation, certaines données seront considérées comme plus importantes que d'autres; ainsi «connaître les dates des différents événements de l'histoire» est

probablement plus important pour un historien que pour un botaniste par exemple.

Il ne faut pas pour autant supprimer l'apprentissage de tous les faits qui relèvent des sciences humaines mais rendre plutôt significatifs ceux qui revêtent une importance particulière. Et, ils deviennent significatifs lorsqu'ils sont le prétexte ou la base d'un apprentissage plus fondamental, c'est-à-dire l'apprentissage des concepts.

Concepts

Tout individu a besoin de classer les événements, les objets, les lieux, les idées, les dates, les événements, etc., qui l'entourent dans des catégories distinctes. Ainsi, que ce soit un «vêtement», un «meuble», un «chat», etc., l'être humain a besoin de regrouper les phénomènes selon leurs ressemblances ou leurs différences. De nombreuses catégories existent à cet effet dans des domaines très variés; c'est ainsi que l'on retrouve des concepts mathématiques («nombre», «quadrilatère», etc.), des concepts botanistes («arbre», «fleur», etc.) des concepts physiques («gravité», etc.), des concepts zoologistes («poisson», «insecte», etc.), etc. Les exemples précédents constituent des membres d'une même classe conceptuelle puisqu'ils partagent des caractéristiques communes qui ne sont pas partagées par les membres d'une autre classe conceptuelle. Ainsi, à un premier niveau de définition, le concept a une signification de classification, de catégorisation: par exemple, Montréal *est une ville*, la pomme *est un fruit*, le siamois *est un chat*, etc.

Cependant, même si nous désignons habituellement un concept par son nom, celui-ci est très différent de l'étiquette ou de l'appellation qu'on lui donne. Le nom pour désigner le concept et la représenta-

tion ou la compréhension que celui-ci sous-tend est très différent. Connaître le terme «chien», par exemple, n'implique pas nécessairement l'habileté à distinguer les chiens des autres types d'animaux. Le concept implique ainsi à un deuxième niveau l'idée de capacité ou de représentation mentale. Selon Keil (1989), les concepts sont des constructions intrinsèques de différents types de phénomènes en relation les uns avec les autres. En effet, à la fois parce que les concepts sont appris par les individus et qu'ils ne constituent en aucun cas des entités isolées, ils ne peuvent être réduits à la simple signification d'un ou plusieurs mots acceptés comme tels dans la société.

L'importance des concepts est indéniable. Ainsi, plusieurs auteurs (Bruner, Goodnow & Austin 1986; Fraenkel, 1973; De Cecco, 1968; Martorella, 1990, 1991) reconnaissent l'importance des concepts pour les raisons qui suivent.

Identification des objets et des événements. Le rôle premier des concepts est sans doute d'identifier de façon claire et précise les objets qui nous entourent. Comme le mentionne Banks & Clegg (1990), apprendre à utiliser les concepts est un aspect indispensable du processus de pensée. Ainsi, lorsqu'un élève a appris ce qu'est une «rivière» par exemple, c'est qu'il est en mesure entre autres d'identifier les caractéristiques qui distinguent le concept «rivière» des concepts «lac», «fleuve», etc. Il reconnaît que, parmi l'ensemble des objets présentés, seulement un certain nombre d'entre eux peuvent être identifiés comme étant des «rivières». Ainsi, acquérir la compréhension du concept «rivière» pour l'élève en sciences humaines au niveau primaire est sans doute plus important que de mémoriser tous les noms de «rivières» du Québec.

Diminution de la complexité de l'environnement. Les connaissances sont nombreuses, variées et susceptibles de changer et d'évoluer. Chaque fois qu'un individu utilise un concept, il tente de réduire la complexité de l'environnement. Comme il existe un nombre incroyable de connaissances en sciences humaines, le fait de regrouper les objets et les événements qui possèdent les mêmes caractéristiques selon différentes catégories permet de simplifier l'ensemble des informations relatives à chacune d'elles. Les classes d'objets ainsi formées facilitent l'analyse et l'interprétation des observations réalisées et donnent un sens véritable à ce que nous percevons. Selon Bruner, Goodnow & Austin (1986), l'apprentissage et l'utilisation de catégories représentent un des types de connaissances les plus fondamentales et les plus générales par lequel l'individu tente d'ajuster son environnement.

Clarté et précision de la communication. Le fait de partager et d'utiliser les mêmes concepts vient préciser le sens du discours, favorise un meilleur échange d'idées et facilite la communication en permettant de partager les expériences communes avec relativement peu de mots. Comme les concepts sont à la base de toute communication entre deux individus, il arrive très souvent que celle-ci soit rompue en raison d'une incompréhension des concepts donnés (Martorella, 1990). L'individu qui connaît «l'histoire de sa région», par exemple, doit être en mesure d'utiliser les concepts appropriés et de les organiser de façon à rendre sa communication intelligible et compréhensible pour un groupe d'individus partageant le même langage et le même type d'expériences. Les concepts sont ainsi à la base de l'organisation des structures de la connaissance (Klausmeier, 1980).

Réduction de la nécessité d'un apprentissage continu. Un concept acquis et reconnu dans plusieurs situations différentes ne fait plus l'objet d'un apprentissage continu. Ainsi, si l'enfant sait reconnaître un «bien de consommation», une «île» ou une «matière première», etc., il peut utiliser ces notions sans devoir les apprendre de nouveau à chaque fois qu'il les utilise. Un nouvel exemple peut être ainsi classé rapidement dans la classe ou la catégorie à laquelle il appartient. En outre, plus la compréhension conceptuelle de l'apprenant s'accroît, s'affine et se précise, plus la démarche d'apprentissage qu'il utilisera face à un nouvel objet, une situation, un événement ou un phénomène sera pertinente et appropriée. Ainsi, l'absence d'un apprentissage continu et constant permet à l'apprenant de progresser à l'intérieur d'une discipline telle que les sciences humaines en favorisant entre autres l'augmentation du nombre de connaissances dans ce domaine.

Organisation et relation avec la classe d'objets. Les classes d'objets et de phénomènes sont souvent reliées à d'autres catégories plus générales. Organisées selon plusieurs niveaux hiérarchiques, il n'est pas rare de retrouver dans le domaine des sciences humaines plusieurs classifications différentes. La figure 1 présente une classification reliée aux *moyens de transport*. Le niveau supérieur «véhicule» inclut les classes «automobile», «autobus», «camion», «bicyclette» et «motoneige» qui lui sont subordonnées; à leur tour, ces dernières intègrent d'autres classes telles que «autobus de ville», «autobus d'écoliers», etc.

...CONCEPTS EN SCIENCES...

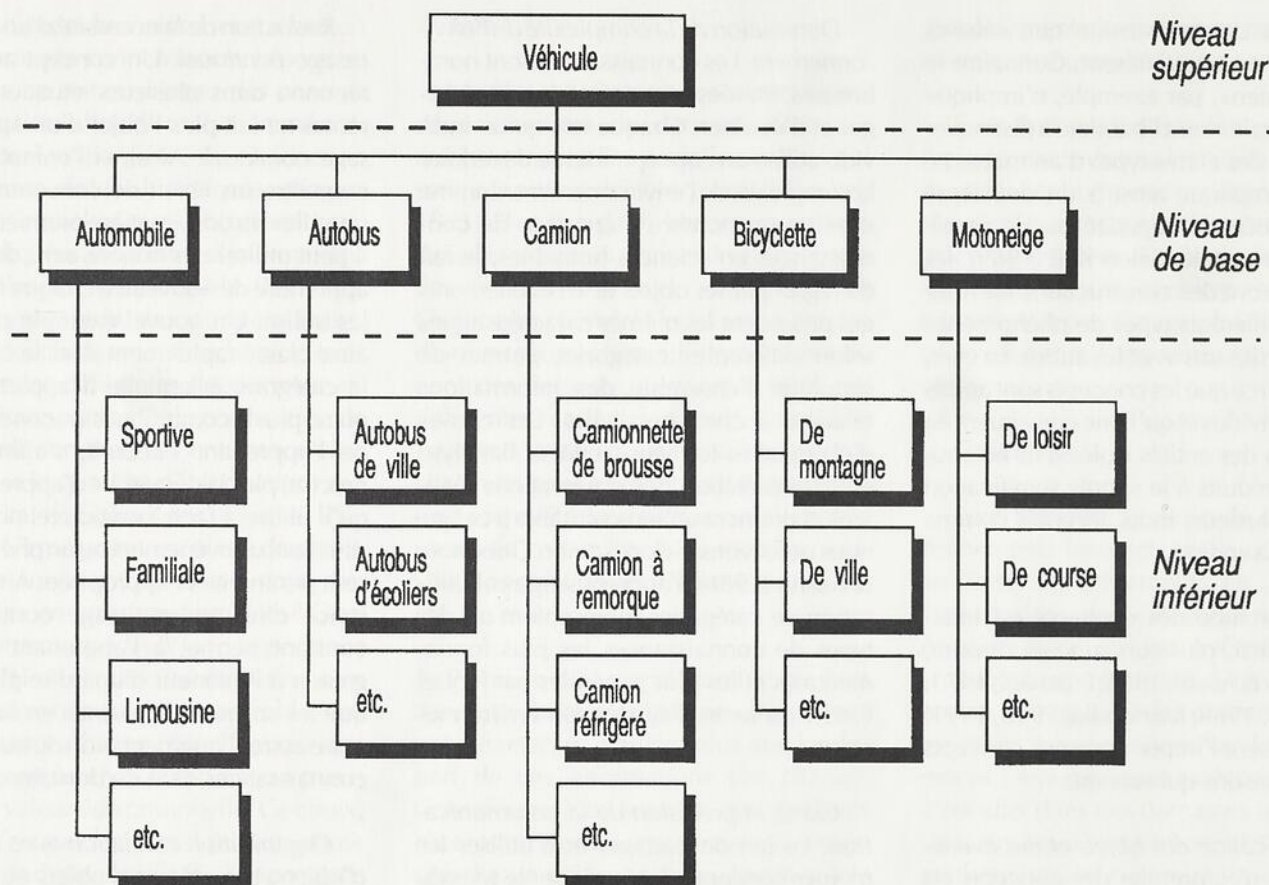


Figure 1: Niveaux hiérarchiques des classes conceptuelles

Ainsi, l'organisation ou la compréhension des concepts se réalise en relation avec d'autres concepts. En effet, relier les objets et les événements à la véritable classe conceptuelle à laquelle ils appartiennent est non seulement significatif d'un apprentissage conceptuel mais permet également d'agencer, d'ordonner et de regrouper les caractéristiques communes à un ensemble de connaissances.

Objectivité et valeur des informations. L'apprentissage des concepts permet entre autres selon Fraenkel (1973) d'éviter le piège des stéréotypes qui sont des classifications inadéquates; en effet, ceux-ci

sont généralement définis par des caractéristiques erronées ou insuffisantes découlant souvent de perceptions négatives ou de mauvaises expériences. Un concept, s'il est bien analysé et bien compris, devrait fournir les caractéristiques à la fois nécessaires, suffisantes et pertinentes pour classer de façon appropriée l'ensemble des informations. Cependant, les aspects d'ordre affectif ou émotionnel ainsi que les expériences personnelles influencent grandement les différentes représentations conceptuelles des individus. En sciences humaines, les références à ce type de concepts sont nombreuses; que l'on pense à des concepts tels que la «race», la «cul-

ture», la «justice», etc. Telle «culture» sera reconnue comme «non civilisée» par rapport à telle autre en raison de l'absence de technologie moderne; telle «ethnie» sera perçue comme «inférieure» à telle autre en fonction de ses structures sociales. Très souvent des éléments superficiels, irrationnels et non fondés seront retenus pour classer les différents exemples rencontrés. Ainsi, l'absence d'informations objectives, structurées et précises empêche l'apprenant de parvenir à une véritable conceptualisation.

Orientation et liens avec les actions entreprises. L'étude des concepts en

sciences humaines permet de relever toute l'étendue, la diversité et la profondeur du champ conceptuel. L'apprentissage de certains concepts est non seulement préalable à l'apprentissage de d'autres concepts mais il est également indispensable pour orienter et diriger les actions actuelles et futures. Ainsi savoir ce qui est «honnête» ou «juste» permet de sélectionner les actions appropriées et les éléments à prendre en compte lorsque des situations semblables ou différentes seront présentées. Réfléchir sur les actions à prendre, juger d'une situation, prendre une décision se font généralement sur la base des différentes représentations conceptuelles que possède un individu. La conceptualisation est ainsi l'assise des opérations intellectuelles.

Représentation de la réalité. D'une part, comme le souligne Martorella (1990), les concepts permettent de distinguer la réalité de l'illusion. La forme réelle ou l'objet concret est très différent de l'image, du modèle ou de la simple reproduction de cet objet. D'autre part, l'ensemble des représentations diffère d'un individu à un autre et cela, en raison de la diversité des expériences personnelles des individus, des caractéristiques culturelles et ethniques, du contexte familial et socio-économique, des valeurs véhiculées dans une société donnée, etc. Ainsi, en fonction des individus, non seulement la somme des concepts accumulés peut être différente mais l'habileté à conceptualiser et le niveau de compréhension peuvent varier. Il devient donc important de présenter à l'apprenant le plus de situations d'apprentissage variées possibles afin que celui-ci soit en mesure de réaliser un apprentissage conceptuel adéquat.

CARACTÈRE GÉNÉRAL DES CONCEPTS EN SCIENCES HUMAINES

Le programme des sciences humaines au niveau primaire accorde une importance toute particulière aux concepts. Il met l'accent sur les concepts plutôt que sur la mémorisation de faits. Les sciences humaines au niveau primaire comprennent un très grand nombre de concepts, à savoir: la «culture», la «démocratie», le «pouvoir», la «justice», le «gouvernement», la «nation», les «traditions», etc. Il est donc possible, avant même de parler d'apprentissage ou de conceptualisation, de cerner le caractère général des concepts tels qu'ils apparaissent dans le domaine des sciences humaines par les aspects qui suivent.

1) Multiplicité et pluralité des concepts

Qu'ils relèvent du temps, de l'espace ou de la société, on retrouve les concepts en très grand nombre dans les sciences humaines au niveau primaire. Non seulement les concepts sont nombreux mais ils sont également très différents à l'intérieur même de la discipline des sciences humaines. En effet, les concepts de «siècle», de «changement», «d'exploration», de «découverte», etc., associés au temps et à l'histoire sont différents de ceux reliés à l'espace et à la géographie tels que «relief», «cours d'eau», «végétation», «climat», etc. Il est possible d'imaginer les difficultés d'apprentissage reliées à cette diversité conceptuelle.

2) Prédominance des concepts

Les concepts sont présents à tous les niveaux d'objectifs du programme des sciences humaines au niveau primaire et cela, qu'ils relèvent d'objectifs généraux, terminaux ou intermédiaires. En effet, «décrire le cheminement de la production

et de la mise en marché d'un bien de consommation courante» implique entre autres la compréhension des concepts «production», «mise en marché», «bien de consommation». Ainsi, les objectifs, tels qu'ils sont formulés, ne peuvent être atteints si les concepts qu'ils sous-tendent ne sont pas compris.

3) Interaction des concepts clés

Le caractère d'interaction entre les trois concepts clés au primaire que sont le temps, l'espace et la société est clairement établi dans la définition des sciences humaines «(...) de se découvrir soi-même en situation dans le temps et l'espace comme être humain, membre d'une collectivité» (M.É.Q., 1981, p. 8). Ainsi, selon les orientations énoncées par le programme des sciences humaines, l'étude d'une réalité doit tenir compte des dimensions physiques et humaines dans la dynamique des interactions de l'homme avec son milieu (M.É.Q., 1981, p. 8).

Ainsi, l'objet d'étude que constitue la «famille» peut être envisagé selon les trois dimensions suivantes, à savoir le temps, l'espace et la société. En observant et en identifiant les «activités», les «fêtes», les «habitudes», etc., vécues au sein de sa famille («ici»), l'enfant est appelé également à comparer ces éléments selon des contextes («hier») et des milieux («ailleurs») qui lui sont plus ou moins familiers. Le résultat de ces découvertes lui permettra d'entrevoir les ressemblances et les différences entre les différents milieux de vie.

4) Interdépendance des concepts

Le caractère d'interdépendance des concepts est également une notion très importante à l'intérieur des sciences humaines. Par exemple, la satisfaction des

...CONCEPTS EN SCIENCES...

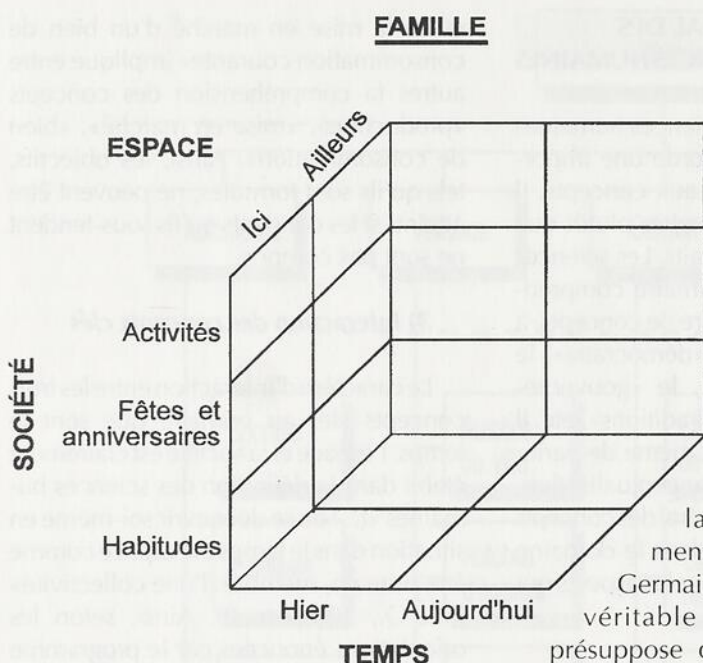


Figure 2: Concepts intégrateurs: espace - temps - société

besoins matériels suppose soit l'achat de biens ou le recours aux services offerts par les travailleurs à l'intérieur d'une communauté donnée. Ainsi, que ce soit l'identification des besoins (affectifs, intellectuels, matériels, etc.), la description des biens, l'inventaire des services, la nomenclature des métiers et des professions ou l'observation du milieu, tous les concepts étudiés sont interdépendants et s'influencent respectivement.

5) Interdisciplinarité des concepts

L'apprentissage de nombreux concepts en sciences humaines nécessitent l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes qui relèvent souvent de plusieurs domaines. En effet, les concepts sont non seulement interreliés à l'intérieur des sciences humaines mais certains d'entre eux relè-

vent également de d'autres disciplines. C'est le cas pour les notions de «distance» («mètre», «kilomètre», etc.), de «mesure du temps» («heure», «minute», etc.), «d'orientation spatiale» («gauche», «droite», «à côté», «dessous», etc.) qui impliquent entre autres des habiletés en mathématiques et de latéralisation. Évidemment, comme le souligne Germain (1991, p. 144) «une véritable interdisciplinarité présuppose que chaque discipline puisse en arriver à modifier sa propre vision»; du moins peut-on affirmer que le caractère des concepts en sciences humaines favorise une approche interdisciplinaire.

6) Expansion concentrique et en spirale des concepts

Comme le souligne Lenoir (1991, p. 42), «le processus cognitif en sciences humaines réclame un va-et-vient continu entre le réel déjà exploré et le réel en cours d'exploration». Ainsi, un concept découvert et exploré dans les premières années du primaire fait encore l'objet d'un apprentissage au deuxième cycle. Un concept tel qu'échange vu au niveau de la fa-

mille, du voisinage, de la localité au premier cycle sera également étudié dans les différents champs d'exploration régional, québécois et canadien au deuxième cycle. La figure 3 présente cette vision concentrique et en spirale des concepts de temps, d'espace et de société et des différents milieux qui s'étendent à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire en sciences humaines au niveau primaire.

La compréhension conceptuelle s'élargit, s'affine et se précise suivant les différentes situations d'apprentissage. Comme le rapporte Banks & Clegg (1991), en reliant de la sorte les concepts, meilleure sera la compréhension et plus appropriée la prise de décision. Évidemment, le choix des exemples, le niveau de langage, les

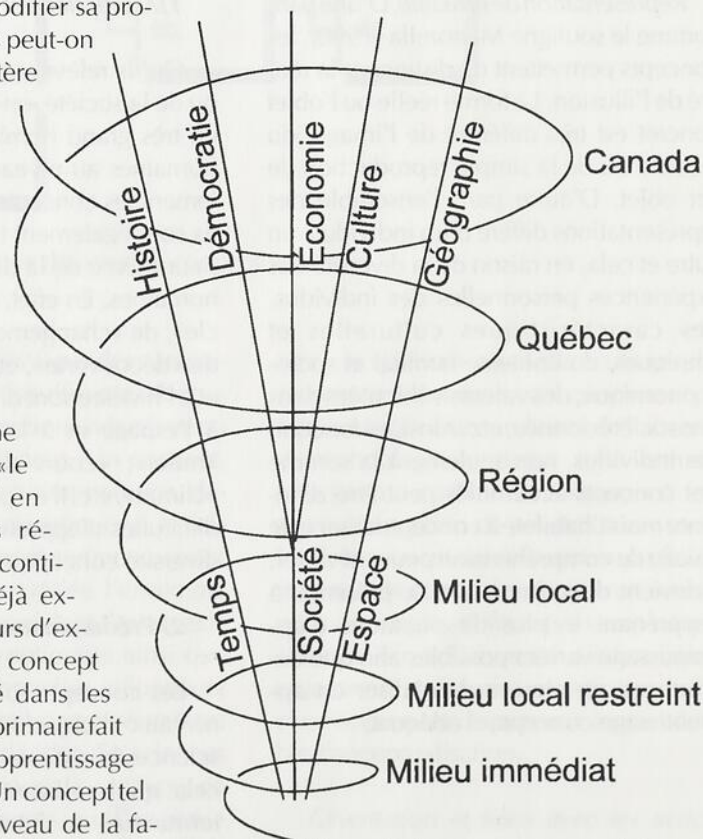


Figure 3: Expansion concentrique et en spirale des concepts

stratégies d'enseignement différeront en fonction de l'âge, du contexte et des expériences. Ainsi, que ce soit pour prendre des décisions, entreprendre une démarche réflexive en sciences humaines, se poser des questions ou trouver des solutions, l'élève a besoin de connaître des faits, de maîtriser des concepts et d'être en mesure de réaliser un certain nombre de généralisations. ♦

RÉFÉRENCES

- Banks, J. A., Clegg, A. A. (1990). *Teaching Strategies for the Social Studies*. New York: Longman.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., Austin, G. A. (1956, 1986). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- De Cecco, J. P. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Fraenkel, J. R. (1973). *Helping Students Think and Value: Strategies for Teaching the Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Traduit par R. Brien et R. Paquin. Montréal: Les Éditions HRW Ltée.
- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XVII, no 1, 142-152.
- Keil, C. F. (1989). *Concepts, kinds, and Cognitive Development*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Klausmeier, H. J. (1980). Instructional design and the teaching of concepts. In J. R. Levin & V. L. Allen (Eds.). *Cognitive learning in children: Theories and strategies*, New York: Academic Press, 191-217.
- Lenoir, Y. (1991). L'enseignement du concept de région dans le programme québécois de sciences humaines au primaire: éléments d'une approche intégratrice et développementale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XVII, no 1, 25-56.
- Martorella, P. H. (1990). Teaching Concepts. In J. P. Cooper (Ed.). *Classroom Teaching Skills*. Lexington, Ma: D. C. Heath and Company, 149-184.
- Martorella, P. H. (1991). Knowledge and Concept Development in Social Studies. In J. P. Shaver (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan Publishing Company, 370-384.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programme*

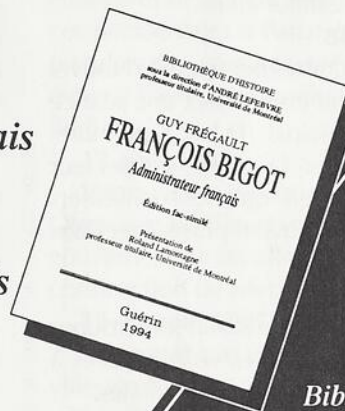
Guérin
plus dynamique que jamais

relance le
François Bigot
Administrateur français
de Guy Frégault

Un classique devenu
introuvable
pour les collectionneurs
et pour le grand public
intéressé à l'histoire de la
Nouvelle-France.



guérin Montréal
Toronto
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
Tél.: (514) 842-3481
Télec.: (514) 842-4923



NOUVEAUTÉ

Guérin
COLLÉGIAL
et
UNIVERSITAIRE

L'ouvrage paraît dans la
Bibliothèque d'histoire sous la direction du
professeur André Lefebvre,
professeur titulaire, Université de Montréal,
et constitue le premier tome des
Oeuvres complètes de Guy Frégault
qui comprendront des inédits et des rééditions.
Roland Lamontagne, professeur titulaire, Université de Montréal,
lauréat de l'*Académie de Marine*, France,
et de l'*Académie des sciences de l'Institut de France*,
présente l'ouvrage de son maître.

Format 15 X 22,5 cm
417 pages, 39,95 \$
ISBN 2-7601-3774-0
Distributeur exclusif: A.D.G.

L'Allemagne et les alliés: une chronique

N.D.L.R.

Il y a cinq ans, le monde apprenait la chute du Mur de Berlin; l'année 1994, cependant, a surtout été marquée par le départ définitif des troupes qui occupaient l'Allemagne depuis la fin du dernier conflit. Pour souligner l'événement, la revue *Deutschland*, publiait, dans sa livraison d'octobre 1994, un texte intitulé *Libérateurs, occupants, protecteurs-amis: le départ des alliés* que signait le professeur Dr Gregor Schölingner. Cet article est accompagné d'un tableau chronologique des principaux événements survenus au cours de la période d'occupation. Ce tableau pouvant représenter un document intéressant pour les cours d'histoire contemporaine, **TRACES** le reproduit ci-dessous avec l'accord de *Deutschland*.

Novembre 1943

À la conférence de Téhéran, Churchill, Roosevelt et Staline évoquent pour la première fois la partition de l'Allemagne.

12 septembre 1944

Aux termes du Protocole de Londres, les représentants de la Grande-Bretagne, des États-Unis et de l'URSS décident de diviser l'Allemagne en trois zones d'occupation et un territoire particulier commun pour Berlin.

14 novembre 1944

La France adhère au Protocole de Londres. Signature de l'«Accord sur le mécanisme de contrôle en Allemagne», qui fixe les droits et les responsabilités des puissances victorieuses pour l'Allemagne dans son ensemble et Berlin.

3-11 février 1945

Durant la conférence de Yalta, Churchill, Roosevelt et Staline conviennent de faire coordonner et contrôler les zones d'occupation à créer en Allemagne par une Commission centrale ayant son siège à Berlin; la Commission centrale se composera des chefs d'état-major des trois puissances alliées.

7-8 mai 1945

Capitulation sans condition de la Wehrmacht, signature du Traité de capitulation à Reims et à Karlshorst.

5 juin 1945

Signature des quatre déclarations par les commandants en chef des quatre puissances; constitution du Conseil de contrôle allié pour l'Allemagne.

11 juillet 1945

Avec l'ordre n°1, la Kommandantur militaire interalliée prend le contrôle du Grand Berlin et divise la ville en quatre secteurs d'occupation.

17 juillet-2 août 1945

La Conférence de Postdam, présidée par Truman, Staline et Churchill/Attlee, règle d'importantes questions sur le traitement à appliquer à l'Allemagne de l'après-guerre.

20 mars 1948

Le maréchal W. D. Sokolovski quitte le Conseil de contrôle allié.

16 juin 1948

L'URSS suspend sa coopération au sein de la Kommandantur alliée.

23 juin 1948

Des communistes occupent le Nouvel Hôtel de Ville et empêchent une séance du conseil municipal. Et le 7 septembre, il est bouclé par la police du secteur soviétique, si bien que les conseillers municipaux ne peuvent plus siéger dans le secteur oriental.

23/24 juin 1948

Début du blocus de Berlin : des troupes soviétiques bloquent les voies d'accès à Berlin depuis les zones occidentales.

26 juin 1948

Début du pont aérien instauré par les alliés occidentaux pour approvisionner la ville.

31 novembre 1948

Le groupe parlementaire du SED⁽¹⁾ proclame la destitution du maire. Constitution d'une «mairie démocratique provisoire» dans la partie orientale de Berlin.

12 mai 1949

Fin du blocus de Berlin.

23 mai 1949

Promulgation de la loi fondamentale pour la République fédérale d'Allemagne (RFA).

20 juin 1949

Signature du statut de la Haute Commission alliée; elle exerce le contrôle politique sur la RFA.

21 septembre 1949

Avec la constitution du gouvernement fédéral, le statut d'occupation entre en vigueur; il transfère à l'État fédéral et aux Länder — avec des restrictions — le pouvoir législatif, exécutif et judiciaire.

7 octobre 1949

Fondation de la République démocratique allemande (RDA)

4 août 1950

La Chambre des Députés de Berlin adopte une nouvelle constitution; en vertu de l'article 1er de celle-ci, Berlin-Ouest reçoit le caractère d'un Land de la RFA; la Kommandantur alliée se réserve le droit d'exercer le pouvoir suprême à Berlin-Ouest.

7 mars 1951

Première révision du statut d'occupation. La Haute Commission alliée renonce à poursuivre le contrôle sur les lois fédérales et régionales.

9 juillet 1951

Les puissances occidentales annoncent la fin de l'état de guerre avec l'Allemagne.

26 mars 1954

L'Union soviétique proclame la souveraineté de la RDA sous réserve des questions de sécurité et des engagements qui résultent des accords quadripartites.

12-23 octobre 1954

La nouvelle version du Traité sur l'Allemagne au terme de la Conférence de Paris place sur de nouvelles bases les relations entre la RFA et les puissances occidentales: le régime d'occupation est déclaré achevé et les garanties de sécurité pour Berlin-Ouest sont confirmées.

25 janvier 1955

L'URSS annonce qu'elle considère l'état de guerre avec l'Allemagne comme achevé, mais qu'elle se réserve toutefois le pouvoir d'exercer ses prérogatives et obligations résultant des droits quadripartites et responsabilités valides pour l'ensemble de l'Allemagne.

5 mai 1955

Proclamation de la souveraineté de la RFA. Entrée en vigueur du Traité de Paris du 23 octobre 1954. Les puissances occidentales continuent de se réserver leurs droits et responsabilités en ce qui concerne Berlin et l'Allemagne dans son ensemble.

6 janvier 1958

L'Union soviétique proteste auprès du secrétaire général de l'ONU contre l'intégration du Land de Berlin dans les traités internationaux passés par la RFA: de l'avis de l'URSS, Berlin est la capitale de la RDA.

10 novembre 1958

Khrouchtchev déclenche une longue crise au sujet de Berlin en exigeant que les puissances occidentales renoncent au «reste du régime d'occupation à Berlin».

27 novembre 1958

Dans des notes adressées aux puissances occidentales, à la RFA et à la RDA, l'URSS renonce à ses engagements résultant de l'occupation de l'Allemagne et dénonce ainsi le statut quadripartite de Berlin.

10 janvier 1959

Dans une autre note, l'Union soviétique exige, dans un délai de deux mois, la convocation d'une conférence de paix avec la participation de l'Allemagne.

16 février 1959

Dans leur réponse, les puissances occidentales et le gouvernement fédéral opposent une fin de non-recevoir à l'Union soviétique qui, sous le chantage d'un ultimatum, veut les voir renoncer à leur responsabilité quadripartite.

19 mars 1959

Khrouchtchev reconnaît les droits des trois puissances occidentales sur Berlin.

3 avril 1960

Le ministère américain des Affaires étrangères déclare que l'assertion du président du conseil soviétique selon laquelle un traité de paix unilatéral avec la RDA mettrait fin à l'accord sur Berlin n'a aucun fondement et que le statut de Berlin ne peut pas être dénoncé unilatéralement.

3-4 juin 1961

Lors du sommet soviéto-américain à Vienne, Khrouchtchev pose un nouvel ultimatum : si les deux États allemands ne se mettent pas d'accord sur un traité de paix dans un délai de six mois, l'URSS signera avec la RDA un traité de paix séparé.

5-7 août 1961

Conférence des ministres des Affaires étrangères de la RFA et des trois puissances occidentales à Paris: il est décidé de prendre des mesures préventives pour éviter à l'avenir toute situation critique à Berlin.

13 août 1961

Verrouillage des frontières de Berlin-Ouest vers la RDA et vers Berlin-Est par le gouvernement est-allemand; début de la construction du Mur.

15-23 août 1961.

Les commandants occidentaux de la ville protestent contre les mesures de verrouillage et la violation du statut quadripartite.

18 septembre 1962

Le gouvernement américain rejette l'assertion soviétique de la veille selon laquelle le statut quadripartite de Berlin aurait cessé d'exister.

23-26 juin 1963

Visite en Allemagne de John F. Kennedy. Son discours de Berlin se termine par les mots : «Je suis un Berlinois!»

16 décembre 1969

Les trois puissances occidentales proposent à l'URSS des entretiens sur Berlin et les voies d'accès à Berlin.

12 août 1970

Signature, à Moscou, du Traité germano-soviétique sur le renoncement à la violence.

3 septembre 1971

Signature de l'accord quadripartite de Berlin qui règle les questions telles que la circulation à Berlin et les possibilités de visite de Berlinois de l'Ouest dans le secteur oriental.

21 décembre 1972

La RFA et la RDA signent le Traité sur les relations fondamentales.

9 novembre 1989

Chute du Mur de Berlin.

12 septembre 1990

Signature du «Traité 2 + 4» à Moscou: les alliés renoncent à leurs droits et responsabilités sur l'Allemagne dans son ensemble et sur Berlin.

3 octobre 1990

L'unité de l'Allemagne est parachéevée.

15 mars 1991

L'Union soviétique dépose son instrument de ratification sur le «Traité 2 + 4» qui entre donc en vigueur: l'Allemagne possède sa souveraineté pleine et entière. Ainsi, 46 ans plus tard, s'achèvent les droits et responsabilités originaires des quatre puissances pour l'Allemagne dans son ensemble et le droit d'occupation encore en vigueur jusqu'à ce jour à Berlin. Après 49 ans de présence, les dernières forces alliées quittent la capitale allemande en septembre 1994. ♦

(1) Note de **TRACES** : L'acronyme SED désigne «le Parti socialiste unifié, issu de la fusion forcée des communistes et de la social-démocratie dans la zone orientale et qui était complètement inféodé à la puissance d'occupation soviétique». (source : Joachim Nawrocki. *Les relations entre les deux États en Allemagne*, Bonn, Office de presse et d'information de la RFA, 2e édition renouvelée et mise à jour, [1989?], 141 pages, appendice, annexes et tableaux.)

DEUXIÈME ÉDITION, DEUXIÈME ÉDITION

GUY DAUPHINAIS

DE LA PRÉHISTOIRE

MANUEL,
CAHIER D'APPRENTISSAGE,
RECUEIL DE SOLUTIONS,
GUIDE D'ENSEIGNEMENT,
ENSEMBLE D'ACÉTATES

AU SIÈCLE ACTUEL

DEUXIÈME ÉDITION **ERI** DEUXIÈME SECONDAIRE

DEUXIÈME ÉDITION DEUXIÈME ÉDITION

DEUXIÈME ÉDITION DEUXIÈME ÉDITION

ERI ÉDITIONS
DU RENOUVEAU
PÉDAGOGIQUE

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

Par: **Robert Martineau**
 Professeur de didactique
 des sciences humaines
 Université du Québec à Trois-Rivières

L'histoire, au-delà de la mémoire

L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada⁽¹⁾

La Société des professeurs d'histoire du Québec existe depuis 1962 et regroupe environ quatre cents professeurs francophones du secondaire. Elle m'a invité à la représenter à ce congrès et plus particulièrement à participer à ce panel qui se demande si «un programme d'histoire commun à tout le Canada est possible». Je tiens d'abord à dire qu'il m'est agréable d'être parmi vous et à préciser que mes propos ne constituent pas une position officielle de la SPHQ ni de mon employeur.

Est-il possible d'envisager l'élaboration d'un programme d'histoire du Canada commun à l'ensemble du pays?

Il est d'abord intéressant de constater que cette question nous est adressée à un moment où, dans diverses régions du monde, l'on s'interroge sur la fonction de l'histoire et de son enseignement. On en examine les modes de production, les formes, l'objet, les usages et la valeur éducative, et ce, aussi bien dans les sociétés industrialisées de l'Occident que, plus récemment, dans les pays du bloc de l'Est.

Depuis quelques années, l'histoire a été sur la sellette en Angleterre⁽²⁾, en Belgique⁽³⁾, aux États-Unis⁽⁴⁾ et en France⁽⁵⁾. Elle l'est également ici, au Canada. Depuis quelques semaines, notamment, les pages du *Globe and Mail* de Toronto publient des réflexions sur le nouveau curriculum en histoire au secondaire⁽⁶⁾; à Montréal, d'autre part, un groupe d'intellectuels réfléchissait récemment sur la pertinence d'un enseignement de l'histoire qui intégrerait mieux les divers groupes constitutifs de la population du Québec.

En fait, cette question, comme plusieurs de celles qui s'adressent à l'histoire, est

étroitement liée au contexte social et politique. Dans une société ouverte et démocratique, où les gens, les idées, et l'information circulent sans contrainte, il n'est plus possible de s'enfermer, comme hier, dans un «prêt à penser» traditionnel. Les nouvelles pratiques de l'histoire reflètent ce contexte. Le travail des historiens n'est plus confiné au passé des Blancs, mâles, riches et puissants; et il s'intéresse désormais à d'autres dimensions de la réalité humaine que la politique. Pour des raisons analogues, il n'est plus possible d'enseigner l'histoire de la même façon et pour les mêmes finalités qu'il y a cinquante ans, où la société était généralement plus homogène, plus fermée sur elle-même, et où l'école et l'Église constituaient, en fin de compte, les seuls moyens de communication de masse.

Il ne faut pas se le cacher, c'est la conjoncture canadienne qui nous rassemble ici aujourd'hui. En premier lieu, la présence sans cesse croissante de nouveaux immigrants dans nos écoles nécessite un ajustement de notre enseignement. En second lieu, les pressions de groupes traditionnellement oubliés par la grande épopée historique, les femmes, les populations noires, les travailleurs, les minorités et les populations autochtones revendiquent maintenant leur place dans l'histoire. De plus, le contexte économique et un certain courant utilitariste provoquent, partout en Occident, des interrogations sur l'utilité et la pertinence des sciences humaines, et notamment de l'histoire, à l'école. Enfin, bien sûr, la situation politique du Canada pousse certains d'entre nous à en appeler au rôle traditionnel de l'enseignement de l'histoire pour stimuler le patriotisme.

La question d'un programme commun d'histoire du Canada préoccupe certains

politiciens. Il semble qu'elle intéresse également la population canadienne qui, dans un sondage effectué par la maison Goldfarb en 1991⁽⁷⁾, demandait plus d'information sur son histoire. Je dois avouer que cette question m'interpelle aussi, mais pour des raisons différentes: il me semble, en effet, qu'on ne consacre pas assez de temps à l'histoire du Canada dans nos écoles secondaires. Mais, au fait, de quelle histoire parlons-nous ici?

La production de l'histoire est éminemment politique. «De fait, nous dit l'historien français Marc Ferro, le contenu, les procédures et la fonction d'une œuvre historique varient considérablement selon les foyers qui la secrètent»⁽⁸⁾, selon que c'est l'État, la mémoire populaire ou un universitaire (et l'on pourrait ajouter un universitaire de telle ou telle région du Canada) qui l'écrit ou la diffuse... Nous savons tous que l'histoire constitue un enjeu politique et que la classe d'histoire peut être perçue comme un lieu stratégique à occuper.

Mais la question qui nous préoccupe n'est pas seulement politique. Elle est d'abord et avant tout éducative. Les professeurs d'histoire au secondaire sont en quelque sorte coincés entre les genres de l'histoire et leurs propres perspectives éducatives. Nous en avons un bel exemple dans le débat qui se tient présentement en Ontario à propos du nouveau curriculum d'histoire: la perspective éducative doit naviguer entre ses propres mandats, les positions des historiens canadiens et les velléités de certains politiciens qui voudraient bien voir la classe d'histoire servir leurs causes respectives.

Comme éducateur, ma préoccupation de départ n'est pas l'unité nationale mais la formation des jeunes qui sont appelés à vivre dans une société ouverte,

...AU-DELÀ DE LA MÉMOIRE...

multiculturelle et démocratique, quels que soient les choix qu'elle fera pour son avenir. Et j'ai à coeur, tout comme vous j'en suis sûr, que tous les jeunes, qu'ils vivent à Montréal, à Calgary, à Saint-John's, à Vancouver ou à Kahnawake, aient la possibilité de suivre des cours d'histoire. Je ne suis cependant pas disposé à apporter mon aval à n'importe quel type de cours d'histoire, car je suis profondément convaincu qu'au-delà de l'utilisation politique que l'on peut faire du passé, il y a, dans l'apprentissage de l'histoire, un potentiel de formation important particulièrement dans une société comme la nôtre.

Avant donc de se demander si un curriculum commun d'histoire est possible au Canada, il nous faut vérifier si nous partageons des préoccupations communes à l'endroit de l'apprentissage de l'histoire dans nos écoles respectives. Quel genre d'individus voulons-nous former et pourquoi? Quelle contribution la discipline historique peut-elle apporter à la formation de ces individus? Pourquoi voulons-nous faire apprendre l'histoire aux jeunes du Canada? Mais, avant tout, il nous faut préciser de quelle histoire nous parlons.

Quelle histoire pour quel usage?

Le passé est omniprésent dans notre vie quotidienne. Ce que nous ressentons à l'égard de notre passé individuel et collectif, ce que nous en savons et en pensons, circule dans notre société de multiples façons et sous diverses formes, des plus mythiques aux plus rationnelles, des plus engagées aux plus critiques. Pierre Nora, historien français, notait en 1978 que les évocations et les invocations du passé se nourrissent de deux sources principales: la **mémoire collective** et la **mémoire historique**.

«La **mémoire collective**, nous dit Nora, est ce qui reste du passé dans le vécu des groupes, ou ce que ces groupes font du passé.[...] Elle est globalisante et sans frontière, floue et télescopante, relève de la croyance qui n'assimile que ce qui la conforte elle-même»⁽⁹⁾. Il la décrit comme le souvenir ou l'ensemble des souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité dont l'identité était habitée par le sentiment du passé, tels que vécus directement ou transmis par la tradition et entretenus par des institutions, des rites, une historiographie telles que s'en composent les nations, les familles, les Eglises et les partis politiques. La mémoire collective est une réalité à laquelle on ne peut échapper; elle est intimement liée au vécu des groupes constitués, elle est le principal vecteur d'identité de ces derniers. Elle est d'ailleurs ce qui fait le caractère distinct des groupes et des régions qui constituent le Canada d'aujourd'hui. Et elle est probablement ce qui nourrit la spécificité de l'identité canadienne dans laquelle se reconnaît une grande partie de la population de ce pays.

Mais les références au passé s'alimentent aussi à une autre source, celle de la **mémoire historique** «qui est le fruit d'une tradition savante et "scientifique", donc analytique et critique, précise et distincte et qui relève de la raison qui instruit»⁽¹⁰⁾.

Les deux sources sont constamment utilisées par chacun de nous, mais aussi notamment par les journalistes, par les cinéastes et par les politiciens. Le maintien d'un climat social ouvert, pluraliste et démocratique impose aux éducateurs de former des jeunes capables de distinguer ces deux sources et de privilégier la mémoire historique pour fonder leurs opinions. Il faut développer chez eux la capa-

cité de raisonner à propos de leur passé plutôt que d'apprendre par coeur ce qu'il faut en penser. Comme l'écrivait, il y a quelques années, le professeur André Ségal, «enseigner l'histoire, c'est introduire de la raison dans la mémoire»⁽¹¹⁾.

Pourquoi veut-on faire apprendre l'histoire à l'école?

D'un point de vue éducatif d'aujourd'hui, «l'histoire n'est pas un savoir; elle est une discipline, une méthode d'intelligence du social»⁽¹²⁾. Nous savons que lorsqu'elle est enseignée non pas comme un prêt-à-penser, mais plutôt comme un mode de pensée, l'histoire peut apporter à la formation d'un jeune une contribution importante. Elle lui donne accès à un ensemble de faits du passé, favorise l'apprentissage d'une méthode de travail, l'initie au mode de pensée historien, peut l'amener à la maîtrise d'un langage, avec son vocabulaire, ses concepts et ses règles servant à appréhender et à parler du passé; elle lui permet encore d'avoir accès à une interprétation des situations historiques, à s'ouvrir à d'autres interprétations, à en apprécier le contexte et à se construire des opinions fondées et raisonnables. L'enjeu pédagogique n'est pas ici uniquement le contenu d'un manuel d'histoire, mais surtout un programme d'apprentissage et un modèle d'enseignement centrés sur la pensée, sur le mode de pensée historien. Le défi ne se réduit pas à comprendre le passé, mais encore à s'en débarrasser, à se libérer des pulsions affectives inconscientes qui l'accompagnent dans la mémoire collective, à remettre en cause les clichés, les stéréotypes, les mythes construits par nos diverses mémoires collectives, à relativiser les interprétations historiques, à pratiquer l'empathie et à relier le passé au présent.⁽¹³⁾

Un programme à réviser

Les objectifs factuels en histoire générale (185-214)

Je suis persuadé que l'on retrouve plusieurs de ces perspectives dans les objectifs de formation des programmes d'études des divers coins du pays. Elles sont en tout cas présentes dans les orientations des programmes d'histoire du Québec. Elles représentent, à mon avis, une base de discussion beaucoup plus solide à propos de l'apprentissage de l'histoire au Canada que le choix d'une interprétation « officielle » du passé de ce pays. Il faut se rappeler à cet égard que le contenu de nos diverses mémoires collectives représente un obstacle bien plus grand au maintien d'une société ouverte et démocratique que l'absence d'un manuel d'histoire nationale officielle commun.

L'historien américain Daniel Boorstin écrivait, il y a quelques années, que « le principal obstacle à la découverte de la forme de la terre, des continents et des océans ne fut pas l'ignorance, mais l'illusion de savoir. L'imaginaire donne des choses une explication sans nuances, alimentant directement frayeurs et espérances, tandis que la connaissance progresse par à-coup et par confrontation des témoignages »⁽¹⁴⁾. Alors que nous savons tous que l'histoire est constituée d'interprétations d'événements réalisées à partir de points de vue singuliers d'historiens, sommes-nous en train de discuter d'un programme d'histoire commun qui se résumerait à un prêt-à-croire officiel, définitif et indiscutable?⁽¹⁵⁾ Ne serait-ce pas là propager l'illusion de connaître le passé canadien?

Car au-delà des faits, il n'y a pas de vérité historique, il n'y a que des interprétations, fortement conditionnées par les documents et l'information dont on dispose, par les questions que l'on pose au passé et par le point de vue que l'on adopte pour les traiter et construire cette

interprétation. Nul ne pourra jamais empêcher un historien autochtone d'interpréter d'une façon bien différente la présumée découverte du Canada par les colonisateurs européens, ou les Canadiens francophones et anglophones de penser différemment à propos de la crise de la conscription durant la deuxième guerre mondiale. Ces différents points de vue sont riches et d'un grand intérêt si l'on vise à mieux se connaître et se comprendre. Or, il est tout à fait indispensable, d'un point de vue éducatif, que les jeunes Canadiens puissent avoir l'occasion de considérer les diverses perspectives et les points de vue respectifs des autres groupes de Canadiens à propos des situations historiques à l'étude afin de développer des attitudes et des habiletés d'empathie. Une histoire du Canada qui viserait à véhiculer une interprétation officielle commune serait peut-être « politically correct », mais priverait les élèves d'un contact avec la réalité passée et présente, qui n'est ni linéaire ni homogène, et enlèverait tout son sens à l'histoire dont la richesse réside autant dans le point de vue que l'historien adopte que dans le récit qu'il produit.

Ce qui est formateur en classe d'histoire, ce n'est pas tellement d'accéder à une interprétation, aussi officielle soit-elle, mais d'abord de construire sa propre interprétation, de la confronter avec d'autres points de vue, avec d'autres interprétations, et de développer la capacité de contextualiser celles-ci historiquement, géographiquement et culturellement. Comme disait Fenton il y a maintenant vingt-cinq ans : « Unless students are taught to interpret, they are not taught history at all »⁽¹⁶⁾

Est-ce possible? Est-ce souhaitable?

D'un point de vue éducatif, il est pertinent de s'interroger sur la qualité de l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada, notamment à cause de son impact sur la qualité de notre vie démocratique, comme l'ont montré certaines recherches⁽¹⁷⁾. Mais, compte tenu des contraintes historiques et constitutionnelles qui ont confié aux provinces la juridiction en matière d'éducation, il est peut-être plus réaliste et profitable de se concerter dans la défense d'une cause éducative plutôt que politique; il me semble que nous avons un bout de chemin à faire dans cette direction. Avant de parler d'un programme commun d'histoire du Canada, il serait peut-être opportun de nous demander si nous avons une vision commune de l'enseignement de l'histoire.

Si nous partageons des préoccupations communes pour l'éducation des futurs citoyens du Canada, certaines questions s'imposent: Les jeunes de toutes les régions et de tous les coins du Canada ont-ils la possibilité de se pencher sur leur passé, celui de leur communauté, de leur région, de leur province et de leur pays, et de pouvoir échanger des informations et des idées là-dessus? Ont-ils donc l'occasion de se retrouver quelque part dans le temps et dans la société et de donner un sens à leur présence dans ce pays en la replaçant dans la durée? Ont-ils l'occasion d'interpréter les faits et les situations historiques à la lumière de la réalité présente? Ont-ils l'occasion d'accéder aux points de vue des autres sur les situations historiques considérées: ceux d'autres historiens, bien sûr, mais, surtout, ceux d'autres groupes et d'autres témoins de l'époque. Ont-ils l'occasion de se forger une opinion personnelle à l'aide du mode de pensée historique, plutôt qu'à la lumière des stéréoty-

...AU-DELÀ DE LA MÉMOIRE...

pes, des mythes, bref de la mémoire collective de leur groupe d'appartenance? Ont-ils l'occasion d'échanger des points de vue, de débattre pour leur propre formation et leur enrichissement personnel? Quelle sorte d'histoire apprennent les Canadiens de tous les coins du pays présentement? Connaissons-nous les principes directeurs et les objectifs de formation de nos programmes d'histoire respectifs? Y retrouvons-nous des objectifs communs et sommes nous prêts à échanger là-dessus?

L'histoire à l'école secondaire est une discipline importante pour la formation de citoyens démocrates; il ne serait pas acceptable, d'un point de vue éducatif, qu'on la réduise à l'alimentation de la mémoire collective. ♦

«Le talent de l'historien
consiste à faire un ensemble
vrai avec des traits qui ne sont
vrais qu'à demi.»

Ernest Renan

NOTES:

- (1) Version française d'une communication présentée en anglais au congrès annuel de la Canadian Historical Society/Société Historique du Canada à Calgary, le 12 juin 1994. Le titre anglais était "History beyond memory: Teaching canadian history in the high-schools"
- (2) Rappelons par exemple les débats épiques qui se sont tenus en Grande-Bretagne ces dernières années entre les tenants des "grand narratives" et ceux d'une histoire centrée davantage sur les apports méthodologiques et conceptuels de la discipline historique à la formation des jeunes
- (3) Voir Association des historiens de l'UCL, "Dossier spécial: Où en est l'enseignement de l'histoire", UCL CLIO, no. 89 (Août/septembre 1991).
- (4) Où, comme le rapporte Peter Stearns, "humanities programs, particularly in history (in the schools) (...) are hotly contested at present, and the debates have spilled over into the public arena". Dans *Meaning over Memory. Recasting the teaching of Culture & History*, Chapel Hill, N.C.: The University of North Carolina Press, 1993, p. ix
- (5) Certains écrits récents faisaient état de tensions entre historiens et professeurs d'histoire à propos de l'enseignement de la discipline historique. Voir entre autres Michel Margairaz, "Les tensions entre approches scientifiques et didactique de l'histoire: Fausse querelle ou vrai débat?" dans F. Audigier et alii, *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation (Mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau)*, Paris: A.f.d.g. février 1992, pp. 23-24
- (6) Voir les articles de Michael Valpy, "Sailing through history in different boats", *The Globe and Mail*, Friday, april 1, 1994; "An openness to change, but not a blank slate", *The Globe and Mail*, Tuesday april 5, 1994, ainsi que les réactions qu'ils ont entraîné chez divers lecteurs, notamment C. R. Commachio, "Historian on history", *The Globe and Mail*, April 5, 1994.
- (7) J. Harvey, *Vers une culture publique commune au Québec. Rapport synthèse, Session du 16-19 août 1993*, Montréal: Centre justice et foi, 1993 p. 13.

- (8) Goldfarb Consultants, *Rapport des faits saillants de l'étude sur le patrimoine*, Projet 909150, 1991, 26 p.
- (9) Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance*, Paris: Calman-Levy, 1985, p. 8.
- (10) Pierre Nora, "Mémoire collective" dans Jacques LeGoff et alii, *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz: CEPL, 1978.
- (11) Pierre Nora, *op.cit.*, p. 308
- (12) André Ségal, Périodisation et didactique: le moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident. *PÉRIODES: La construction du temps historique, Actes du Ve colloque d'histoire au présent*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales et Histoire au Présent, 1991, p. 106.
- (13) André Ségal, "L'éducation par l'histoire". Dans F. Dumont et Y. Martin (Dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après.*, Québec: I.Q.R.C., 1990, p. 45
- (14) Nous avons développé récemment une argumentation plus substantielle sur la fonction de l'enseignement de l'histoire à cet effet dans Robert Martineau, "Apprendre l'histoire dans une société démocratique", *McGill Journal of Education*, Vol. 28 No. 3 (Automne 1993), p. 421-441.
- (15) Baniel Boorstin, *Les découvreurs*, Paris: Robert Laffont, 1986 p. 87.
- (16) Comme l'a constaté James A. Bank en faisant une analyse de manuels d'histoire nationale aux Etats-Unis: "History: Structure, Concept, and Strategies" dans *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision-Making*, New-York: Longman, 1990, p. 265.
- (17) Edwin Fenton, *Teaching the New Social Studies in Secondary School: An Inductive Approach*, New York: Holt-Rinehart and Wilson, 1966, p. 150.
- (18) Voir notamment: Luce Brossard, "Le professeur d'histoire, une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie", *Vie pédagogique*, 74, 1993, pp. 22-26; Robert Martineau, "La démocratie des maîtres", *Dimensions*, 12 (1), pp. 11-16.

Par: Jacques Nolet

Collège Notre-Dame-du-Sacré-Coeur
de Montréal

Un programme à réviser

Les objectifs facultatifs en histoire générale 085-214

Au moment où le ministère de l'Éducation du Québec entend revenir aux matières prétendument «fondamentales» (anglais, français et mathématique) afin de solidifier la formation de base, il convient que nous, professeurs d'un programme heureusement non menacé par cette autre réforme éducative, réfléchissions sur le programme d'Histoire générale 085-214 devenu obligatoire dans les années 80.

Aujourd'hui nous aimerions analyser avec vous les objectifs facultatifs de ce programme d'histoire, objectifs qui touchent à la plupart des modules formant le contenu de ce cours.

Pour chacun de ces objectifs facultatifs — qualifiés d'enrichissement —, nous nous interrogerons sur sa pertinence, sur sa place ainsi que sur son utilité dans la réalisation de ce programme. Nous nous demanderons également comment nous devrions maintenant le considérer.

À moins d'erreur de notre part, il y a dix-sept objectifs qualifiés de «facultatifs» répartis dans les sept modules constitutifs (à l'exception d'un terminal, tous les autres sont intermédiaires). Nous les désignerons à partir des titres officiels que leur donne le programme d'études en Histoire générale édité par la Direction générale du développement pédagogique (document 16-3658).

A) Module I: L'histoire et ses matériaux

Dans ce premier module, consacré à «l'histoire et ses matériaux» et qui permet aux élèves de «comprendre la nature de l'histoire et les moyens de s'initier à la connaissance historique», il y a deux objectifs facultatifs ou d'enrichissement répartis dans chacune des unités terminales:

fonction de l'histoire (1.1.3) et *sciences humaines complémentaires* (1.2.4).

1) objectif 1.1.3

Même si nous consacrons peu de temps à la fonction de l'histoire, il convient toutefois, d'après nous, d'en parler aux élèves sous la forme suivante: les trois raisons d'étudier l'histoire (connaître le passé, comprendre le présent et orienter le futur).

Au lieu d'être placé à la fin de l'unité terminale 1.1, cet objectif intermédiaire devrait idéalement, croyons-nous, être placé au début du module, afin de faire comprendre aux élèves le rôle que peut encore jouer l'histoire dans leur vie.

2) objectif 1.2.4

Quant à l'objectif 1.2.4, qui traite des sciences humaines complémentaires, il devrait être obligatoire, car, pour tout véritable historien, il ne peut y avoir d'histoire sans recours direct aux sciences actuelles (tant humaines qu'exactes) qui ont tant fait progresser la science historique durant le 20^e siècle.

Nous croyons que le programme a bien situé cet objectif intermédiaire, mais nous nous interrogeons sur la pertinence de le qualifier de «facultatif» pour atteindre les buts poursuivis par ce programme d'études.

B) Module II: la Préhistoire et les premières civilisations historiques

Abordant maintenant véritablement l'étude de l'évolution des sociétés par sa première période historique qu'est la Préhistoire, il y aura également deux unités terminales, chacune d'elles étant divisée

en trois objectifs intermédiaires dont l'un est facultatif: 2.1.3 et 2.2.2.

1) objectif 2.1.3

Consacré aux *facteurs du changement*, cet objectif intermédiaire (2.1.3) aurait logiquement dû être placé entre la vie de l'être humain au Paléolithique (2.1.1) et la vie de l'être humain au Néolithique (2.1.2), plutôt qu'à la toute fin de cette unité terminale.

Bien que son contenu soit fort difficile à saisir par les élèves, ces derniers ne peuvent réellement comprendre la transformation fondamentale du mode de vie (du nomadisme à la sédentarité) sans se référer aux facteurs de changement qui ont affecté le milieu physique dans lequel ont vécu les êtres humains à la Préhistoire!

2) objectif 2.2.2

Mieux placé que le précédent, l'objectif 2.2.2 correspond davantage à la séquence logique des éléments que nous devons expliquer aux élèves relativement à la création des premières civilisations historiques.

Après avoir pris connaissance des principales caractéristiques d'une société sédentaire (regroupement des humains, métiers et commerces), on passe aux *premiers foyers de civilisation* (2.2.2) avant d'étudier en détail une première civilisation historique (2.2.3).

Nous nous étonnons que le programme officiel considère cet objectif 2.2.2 comme facultatif, puisqu'il situe dans le temps et l'espace les premières civilisations historiques. Comment pouvons-nous saisir en profondeur une de ces civilisations sans se reporter aux trois autres foyers de civilisation ?

...UN PROGRAMME À REVISER...

D'ailleurs une seule période de cours est nécessaire afin d'articuler cet objectif intermédiaire, mais combien nécessaire à une bonne compréhension de l'objectif terminal poursuivi.

Encore une fois, nous avons de la difficulté à cerner les motivations qui ont poussé les créateurs de ce programme à considérer comme élément d'enrichissement le cadre des premiers foyers de civilisation.

C) Module III: Athènes et Rome dans l'Antiquité

Pour chacune des sociétés privilégiées dans ce troisième module, il y aura également un objectif intermédiaire consacré à l'enrichissement par le programme général: *la prospérité d'Athènes* (3.1.3) et *la vie à Rome sous les empereurs* (3.2.2). Encore une fois, il y aura dans notre opinion d'enseignant, fort d'une expérience de plus d'une décennie dans le présent programme, quelques sujets de critique dans les choix effectués par les concepteurs du programme.

1) objectif 3.2.3

Quiconque a enseigné pendant de longues années le programme d'Histoire générale 085-214 s'aperçoit rapidement de l'incongruité d'avoir rendu facultative l'étude de la prospérité athénienne dont la connaissance est essentielle à une bonne compréhension de la vie socio-culturelle à Athènes (3.1.1) et de la démocratie athénienne (3.1.2).

En effet, si l'on ne se réfère pas à la prospérité athénienne du 5^e siècle avant Jésus-Christ, on ne peut comprendre comment on a pu procéder à la reconstruction de l'Acropole d'Athènes (qui est le fait

social dominant de cette ville à cette époque) ni comment il était possible à l'État de verser une prime aux citoyens qui participaient à la démocratie en se rendant aux diverses assemblées du régime politique athénien (les trois sous qui payaient l'achat du pain quotidien).

L'objectif intermédiaire 3.1.3 devrait avoir été placé chronologiquement au début de l'unité 3.1 plutôt qu'à la fin, puisqu'il explique économiquement la vie socio-culturelle athénienne et son régime politique singulier. Ceux qui ignoreraient ou sauteraient tout simplement cet objectif intermédiaire se réduiraient à énumérer des connaissances sur la société athénienne plutôt que de présenter une vision articulée de cette société exceptionnelle de la Basse-Antiquité !

2) objectif 3.2.2

Une autre perspective nous conduit à remettre en question le fait d'avoir considéré cet objectif intermédiaire comme facultatif. Comment expliquer à des élèves ce qui a permis à la société romaine de se doter du plus puissant empire de l'Antiquité (il couvrait la moitié du monde connu) et les causes de sa chute rapide, sans évoquer, ne fut-ce que succinctement, la vie à Rome au temps des empereurs, en ne disposant que d'une seule période de cours comme c'est le cas présentement ?

Une deuxième raison motive ce point de vue: les connaissances des élèves; quand on leur demande ce qu'ils ont en tête quand on évoque la Rome impériale, c'est toujours la vie consacrée aux loisirs qui ressort en premier lieu !

Comment alors ne pas s'étonner du choix qu'ont fait les auteurs du programme d'éliminer en pratique le seul élément véritablement connu par les élèves et qui

demeure, dans notre opinion et celle de la majorité des grands spécialistes de cette société, la première cause de son rapide déclin ?

Une dernière raison explique notre position personnelle: il s'agit de l'élément social le plus concret et le plus facile à expliquer à nos élèves à propos de cette société. Sans cet élément, comment peut-on avoir une connaissance, fut-elle sommaire, de l'une des plus marquantes sociétés antiques ?

D) Module IV: La société médiévale en Europe occidentale

La même observation se répète avec le quatrième module qui traite de la société médiévale en Europe occidentale. En effet, le programme général classe comme facultatifs deux éléments significatifs du Moyen Âge: *l'influence de l'Église dans un fief médiéval* (4.1.3) et *la vie dans un bourg* (4.2.1).

1) objectif 4.1.3

Encore une fois, quand il s'agit de la première unité terminale consacrée à la campagne médiévale, les auteurs de ce programme ont décidé de considérer comme facultatif l'objectif intermédiaire qui traite des éléments venant spontanément à l'esprit de nos élèves quand on évoque le Moyen Âge: pèlerinages, monastères et croisades.

C'est à croire que les auteurs ont eu la fâcheuse tendance à considérer comme farfelues et de peu d'importance ces images ancrées dans la mémoire collective occidentale, des images évocatrices qui viennent immédiatement à l'esprit quand on pense au Moyen Âge. C'est le cas non seulement des enfants, mais également

des adolescents et des adultes. Ce que nous estimons comme très révélateur de leur importance dans l'imaginaire occidental.

En classant ces éléments comme facultatifs, on invite automatiquement les enseignants à les éliminer puisque le programme n'en fait qu'une source d'enrichissement !

2) objectif 4.2.1

On retrouve le même esprit dans le traitement apporté à l'objectif 4.2.1, également classé « facultatif » par rapport aux deux autres objectifs intermédiaires (importance de l'Église dans un bourg et réapparition du commerce dans les villes).

Comment peut-on comprendre le moindre de ces deux objectifs intermédiaires sans se reporter longuement à la vie urbaine du Moyen Âge !

D'ailleurs, dans l'esprit même du programme d'histoire générale, on se doit de retrouver, dans chacune des époques historiques étudiées, les éléments significatifs qui expliquent la société occidentale actuelle. La relance de la vie en ville en Europe occidentale après un sommeil de près de sept siècles demeure la source de la civilisation dans laquelle nous vivons. Jamais nous ne serions ce que nous sommes aujourd'hui s'il n'y avait eu une reprise de la vie en ville durant le bas Moyen Âge ! Problèmes urbains (espace restreint, hygiène déficiente et épidémies) et avancées sociales certaines (lieu de liberté et artisanat) constituent la trame profonde de ce qui entourera l'évolution occidentale à partir du 11^e siècle. Comment alors comprendre cette décision qui relègue la vie en ville à un rôle secondaire dans l'explication de l'époque médiévale ?

E) Module V: Renaissance et expansion européenne en Amérique

Il n'y aura, dans la deuxième unité terminale consacrée à l'expansion coloniale en Amérique, du 16^e au 18^e siècle, qu'un objectif intermédiaire (5.2.1) considéré comme source d'enrichissement.

Porte d'entrée significative pour la compréhension de l'objectif intermédiaire suivant (conséquences économiques et sociales), le professeur et ses élèves auront de la difficulté à comprendre le rapport de force qui exista entre la civilisation européenne blanche (représentée par les Espagnols) et une société amérindienne (aztèque ou inca).

Seule une explication mettant en relief l'infériorité — sur presque tous les plans — de la société amérindienne par rapport à la société occidentale qui l'affronta, demeure une approche significative pour une compréhension articulée de ce qui se passa en Amérique après l'arrivée des Blancs dans le Nouveau Monde.

F) Module VI: L'Ère des révolutions en Occident

Pour la première fois dans ce programme, il y a un objectif terminal (6.3) qui est considéré comme facultatif ou source d'enrichissement. Voilà pourquoi notre étude du module 6 traitera d'abord des objectifs terminaux, puis se consacrera à ceux de type intermédiaire.

1) objectifs terminaux

Bien qu'il soit d'une approche très difficile, l'objectif terminal 6.3 concerne l'évolution politique connue par la société occidentale.

Cet objectif terminal évoque la transition du système politique de l'Ancien régime (ou monarchie absolue) passant par la monarchie constitutionnelle avant d'atteindre son terme dans le système républicain.

Est-il possible de comprendre le suffrage universel actuel et le système politique de notre pays sans évoquer la révolution qu'a connue le régime politique en Occident ? D'après nous, la réponse est négative, si l'on ne s'attarde pas pendant quelque moments (environ trois cours minimum, sur une centaine au total) sur ces progrès démocratiques, suite logique de l'étude de la démocratie athénienne (3.1.2).

2) objectifs intermédiaires

Quant aux autres objectifs intermédiaires du module 6, consacré à l'« Ère des révolutions » en Occident, ils continuent la tradition instaurée par les créateurs de ce programme d'histoire générale de 2^e Secondaire en identifiant une source d'enrichissement: *changements dans le monde rural* (6.1.1), *les grandes puissances en 1900* (6.2.3) et *l'industrialisation de sa localité vers 1900* (6.2.4).

a) objectif 6.1.1

La première grande révolution qu'a connue la société occidentale se situe au plan agricole. On créa l'agriculture moderne caractérisée par l'abolition de la jachère, l'augmentation de la production agricole et l'exode rural vers les villes.

On ne pourra expliquer la révolution industrielle, tant en Angleterre que dans les autres pays occidentaux, sans l'illustrer d'abord et surtout par le très grand changement ou la révolution au plan agricole.

...UN PROGRAMME À RÉVISER...

L'exploitation de cet objectif intermédiaire facultatif possède deux grands avantages à notre point de vue: établir une relation avec la situation agricole du Moyen Âge évoquée à l'objectif 4.1.2 (problèmes et éléments de solution); jeter ensuite des ponts vers les objectifs intermédiaires (6.2.1 et 6.2.2) de l'unité terminale suivante.

Traiter des «changements du monde rural» constitue véritablement une approche articulée de la matière expliquée dans l'Ère des révolutions en Occident. Une fois de plus, les auteurs du programme ont manqué une occasion en or d'atteindre une vision articulée de ce sujet en proposant que l'objectif 6.1.1 soit facultatif ou source d'enrichissement.

b) objectif 6.2.3

Jamais un élève à qui on doit expliquer l'histoire contemporaine ne pourra véritablement en comprendre les éléments principaux (tant politiques, guerriers qu'économiques) si l'on ne se réfère nommément aux grandes puissances industrielles vers 1900.

Même si l'enseignant n'y consacre qu'une seule période (ce qui est notre cas), il demeure important d'établir le bilan concret de l'Ère des révolutions qui a permis à quatre grands pays d'Occident (Allemagne, Angleterre, États-Unis et France) d'atteindre le statut de grandes puissances industrielles mondiales.

En évoquant rapidement ces grandes puissances industrielles vers 1900, le professeur établit un cadre de travail significatif d'intervention dans son approche historique de l'histoire occidentale qui lui apportera une base solide quand il abordera le contenu de l'évolution industrielle de sa région et de son explication au siècle actuel.

Par ailleurs, cet objectif intermédiaire plaira aux enseignants, puisqu'il est très facile d'approche et que son contenu se transmet bien à des adolescents.

c) objectif 6.2.4

Enfin, on laisse comme facultatif un essai d'interprétation historique de l'industrialisation de la région ou de la localité où l'on enseigne. Peut-être s'agit-il d'une réaction au laxisme du programme d'histoire antérieur qui permettait à l'enseignant de faire de l'histoire locale.

Voilà encore un contenu historique adapté à la psychologie de la clientèle que nous visons (adolescents âgés de 12 à 14 ans) qui est évacué rapidement puisqu'on le considère comme facultatif.

On perd une chance exceptionnelle de faire le lien entre l'histoire occidentale et l'histoire locale à travers un objectif intermédiaire relégué au rayon de l'enrichissement.

G) Module VII: Le Siècle actuel

Le septième et dernier module ne contient qu'un seul objectif intermédiaire (7.2.2) qui fait partie des objectifs facultatifs; nous ne pouvons que déplorer la place qui est dévolue à ce concept si important qui avait été développé dans le premier module en regard de l'évolution des sociétés.

Puisqu'il s'agit d'un concept essentiel dans la compréhension de l'histoire, il convient, à partir d'éléments concrets (diffusion des informations et celles des techniques), d'illustrer concrètement pour nos élèves ce difficile concept que constitue le rythme des changements.

Cette attitude montre encore une fois un certain manque de continuité, sinon de cohérence, dans les choix que les concepteurs du programme d'histoire générale ont fait dans les éléments d'enrichissement ou les objectifs facultatifs.

CONCLUSION

Selon cet exposé, il nous semble que les bâtisseurs de ce programme ont fait preuve d'incongruité dans leurs choix.

Lors d'une révision ultérieure qui s'impose après une quinzaine d'années d'expérimentation, peut-être fera-t-on les corrections nécessaires afin d'améliorer le programme d'histoire générale 085-214.

D'autres éléments peuvent être analysés dans le même programme: idéologie sous-jacente, contenu de cours, vision historique, division du cours, etc. Dans des articles à venir, nous reviendrons sur ces éléments. ♦

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

Adresse postale de la revue

TRACES

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

Direction de la revue

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

Comité de rédaction

Gilles Berger
Mario Filion
Jacques Pincince
Pierre Michaud
Jean-Claude Richard

Conception graphique et correction d'épreuves

Jean-Claude Richard
Suzanne Richard

Infographie et impression

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité

Lina Forest

Distribution et abonnements

Johanne Noiseux
Louise Beauregard

Dépôt légal: B.N.C. - B.N.Q.

- Envoi de publication
- Date de parution: décembre 1994
- Numéro d'enregistrement
6323 - port de retour garanti
- Parutions: 5 numéros/année
- Tarifs: membres SPHQ -
inclus dans les frais d'adhésion -
abon. annuel - individus: 50\$
- institutions: 60\$
- retraités: 30\$
- étudiants: 22\$

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

PAGE COUVERTURE:
LA FÊTE DES TRAVAILLEURS (MAI 1981)
ÉCOLE GARNEAU, CECM • PHOTO: ROBERT ASCAH

Politique rédactionnelle

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

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

Les articles publiés sont répartis dans les chroniques suivantes:

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

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

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

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

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

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

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

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

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

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

ISSN 0276-1000
Volume

Revue
des p
d'hist

PER

S-339

BNQ

AU

LA S

D'AR

LE P

ET S