

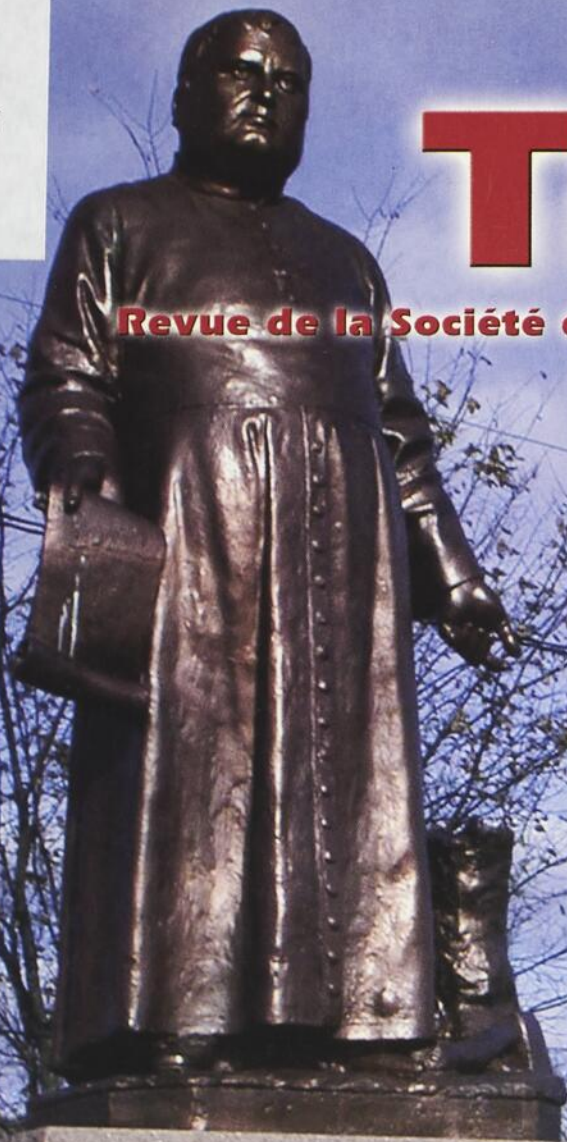
PER

S-339

BNQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec



HOMMAGE

AU

CURÉ LABELLE

1834 - 1891

ISSN 0225-9710

Volume 44, N° 4 / Novembre - Décembre 2006

Connaître le passé pour comprendre le présent

1^{er} cycle du secondaire

RÉALITÉS

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ



Pour une histoire PASSIONNANTE!

2^e cycle du secondaire

reperes

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ



ERPI
ÉDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.

5757, RUE CYPHOT
SAINT-LAURENT (QUÉBEC)
H4S 1R3

TÉLÉPHONE : (514) 334-2690
TÉLÉCOPIEUR : (514) 334-1196
info@erpi.com

7836

Le nom de la revue *TRACES* fait premièrement référence aux fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte spécifique laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque, finalement, l'action et l'influence passées et présentes de la SPHQ dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec. La revue *TRACES* vise à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Elle se veut le reflet du dynamisme de l'enseignement de l'histoire au Québec, un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial.

Adresse postale de la revue :

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

Direction de la revue :

Jean-Claude Richard : (450) 435-0244
richard.jean-claude@uqam.ca

Comité de rédaction :

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

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Comité de rédaction : (450) 435-0244

Abonnements et distribution :

Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication
— Date de parution : décembre 2006
— Numéro de la convention: 40044834
port de retour garanti

— Parution : 4 numéros / année

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

— Abonnement annuel :

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

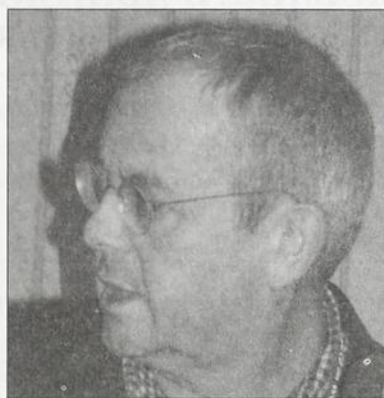
Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours des douze mois suivants.

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

Site web de la SPHQ :

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

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



LE CONGRÈS 2006
p. 13



IROQUIEUS
p. 44



« CASQUES BLEUS »
p. 48

En couverture :

Le curé Labelle : *Le Roi du Nord*
Photo: © Charlemagne (2006)

VOLUME 44, N° 4 SOMMAIRE

GRAFFITI

- FAIRE LE POINT

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- CE QUI N'A PAS ÉTÉ DIT

TEMPS FORTS

- RAPPORT DES ACTIVITÉS (2005-2006)
- LE CONGRÈS 2006
- LA SPHQ EN \$

L'ENSEIGNEMENT

LA RECHERCHE

- HISTOIRE ET DIVERSITÉ CULTURELLE...
- Y A-T-IL (ENFIN) UN DIDACTICIEN DANS LA SALLE? (I)

DIVERS

- L'ERREUR, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE

ICI GAIA

- MONT ORFORD : QU'EN SAVONS-NOUS AU JUSTE?

- LA VALSE DES POUR ET DES CONTRE

L'HISTOIRE

LA RÉFORME

- POUR LEVER QUELQUES AMBIGUITÉS

LA RECHERCHE

- DÉCOUVERTE DE VESTIGES DU FORT VILLE-MARIE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- L'IMAGE DU BARBARE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

LA RELÈVE

- LA VIE QUOTIDIENNE AU MOYEN ÂGE
J'AI LU, VU, ENTENDU

- IROQUIEUS DU SAINT-LAURENT, PEUPLE DU MAÏS

DIVERS

- L'HISTOIRE VERS DE NOUVEAUX SOMMETS

GRANDS ANNIVERSAIRES

- LES « CASQUES BLEUS » ONT 50 ANS.



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

FORMULAIRE D'ADHÉSION

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

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

Nom :

Prénom :

ou

NOM DE L'ORGANISME :

À l'attention de :

ADRESSE

N° rue

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE: RÉSIDENCE () BUREAU: ()

TÉLÉCOPIE : () COURRIEL :

FONCTION

Professeur

Étudiant

Directeur

Conseiller pédagogique

Autre (précisez)

NIVEAU

Primaire

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

Collégial

Universitaire

S'il s'agit d'un organisme :

École : Primaire Secondaire Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez)

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

07 Outaouais

13 Laval

02 Saguenay-Lac-Saint-Jean

08 Abitibi-Témiscamingue

14 Lanaudière

03 Québec

09 Côte-Nord

15 Laurentides

04 Mauricie

10 Nord du Québec

16 Montérégie

05 Estrie

11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

17 Centre du Québec

06 Montréal

12 Chaudière-Appalaches

18 Hors Québec

COTISATION ANNUELLE

25 \$ étudiant(e)

30 \$ retraité(e)

50 \$ enseignant(e)

60 \$ organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date

Code de la fonction

Montant

Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte

Reçu pour fin d'impôt

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

FAIRE LE POINT

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

PAR LES TEMPS QUI COURENT, LE MONDE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE VIT DES MOMENTS INTENSES. LA MISE EN PLACE DU NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE, LE DÉPÔT DU NOUVEAU PROGRAMME D'HISTOIRE NATIONALE, LES DISCUSSIONS AUTOUR DU PROJET DE FUSION AVEC LES ENSEIGNANTS DE GÉOGRAPHIE ET D'ÉCONOMIE QUI ONT EU LIEU LORS DU DERNIER CONGRÈS, LA POURSUITE DE LA RÉFORME, ETC., NOUS OBLIGENT À FAIRE LE POINT SUR LE CHEMIN PARCOURU AFIN DE DÉTERMINER LA ROUTE À SUIVRE. CE NUMÉRO DE TRACES A ÉTÉ CONÇU DANS CET ESPRIT.

La mise en place de la « Réforme » — ou, faudrait-il écrire du « Renouveau pédagogique »? — se poursuit inexorablement. Malgré ce qu'en disent certains, l'unanimité est loin de régner dans les rangs des enseignantes et des enseignants quant à sa pertinence, à son contenu et aux moyens utilisés pour la réaliser. Quelques-uns y voient une manœuvre inutilement compliquée axées sur des objectifs fumeux; d'autres, tout en adhérant aux objectifs visés, déplorent que les enseignants soient, dans une certaine mesure, laissés à eux-mêmes, sans pouvoir compter sur une formation adéquate; un dernier groupe, enfin, nage dans l'euphorie...

Pour ce qui est du dossier de la fusion de la SPHQ avec la Société des professeurs de géographie du Qué-

bec (SPGQ) et ce qui reste de la défunte Société des professeurs d'économie du Québec (SPÉQ), le moins que l'on puisse en dire c'est qu'il a créé des remous importants lors de notre dernière assemblée générale. À court terme, la fusion paraît écartée. Toutefois, la piste des coopérations ponctuelles avec la SPGQ semble ouverte, bien que l'on ne sache pas encore jusqu'où elle pourra mener. Pour sa part, *Traces* entend continuer à collaborer avec *Enjeux géographiques* et à publier la chronique *Ici Gaia*.

La question du nouveau programme d'histoire nationale a aussi donné lieu à des échanges vigoureux au cours de l'été. On s'en souvient, un article du journaliste Antoine Robitaille, paru dans *Le Devoir*, a provoqué une réaction du président

de la SPHQ, Laurent Lamontagne, et de notre collègue Félix Bouvier. Au bout du compte, tout le monde et son père a mis son grain de sel, si bien que, c'était fatal, tout et n'importe quoi a été écrit. Les « contre-réformistes » ont cherché à débusquer les « pelés et les galeux » auxquels on devait cette réforme si inconvenante. On les a identifiés : ce sont les pédagogues. Honnis soient-ils!

Au cours de cette croisade à laquelle ont participé des universitaires chez lesquels on aurait souhaité plus de rigueur qu'ils n'en ont démontré, on a cité des noms auxquels, sans trop vérifier, on a accolé des responsabilités. L'activité d'association a été malheureusement mal réussie. Hélas! des individus dont nous reconnaissons la compétence et la probité ont reçu des coups qu'ils ne méritaient pas. Nous déplorons cette situation.

À cause de tout ce qui précède, cette édition de *Traces* souffre un peu d'embonpoint. Il est rare, en effet, que nous dépassions les 40 pages. Il fallait bien,

pourtant, qu'en plus de nos rubriques habituelles, nous propositions à nos lecteurs des textes qui leur permettent d'être mieux informés sur les débats en cours.

Par exemple, afin que tous les membres de la SPHQ y aient accès, nous avons exceptionnellement publié le texte quasi intégral du rapport annuel que le président a déposé à l'Assemblée générale. Nous attirons également l'attention des lecteurs sur la mise au point signée par Robert Martineau.

Nous n'avons toutefois pas négligé notre mission de support pédagogique. Cependant, des textes, initialement prévus pour cette édition, ont été reportés. Ce n'est que partie remise.

Nous vous rappelons que *Traces* appartient aux membres de la SPHQ et que vous pouvez nous faire part de vos opinions et nous soumettre des textes ou des sujets d'articles. Nous sommes toujours heureux de vous lire.

Bonne lecture!

Et « Joyeuses Fêtes! »

CE QUI N'A PAS ÉTÉ DIT

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENT DE LA SPHQ

llamontagne@cslaval.qc.ca

LA QUESTION DE LA FUSION A CRÉÉ UNE CERTAINE TURBULENCE DANS LES RANGS DE NOTRE SOCIÉTÉ. LES DISCUSSIONS SE SONT DÉROULÉES DANS UNE TELLE ATMOSPHÈRE D'ÉMOTIVITÉ QUE DES QUESTIONS FONDAMENTALES ONT ÉTÉ OCCULTÉES ET QUE DES « NON-DÉCISIONS » ONT ÉTÉ PRISES. IL FAUDRAIT TOUT DE MÊME REVENIR À L'ESSENTIEL.

LA FUSION : POURQUOI?

La première question qui n'a pas été suffisamment explorée porte sur le principe même de la fusion. Pourquoi la SPHQ devait-elle fusionner avec la SPGQ et la SPÉQ, même radiée? Qu'est-ce qu'une fusion aurait apporté à ces groupes, qu'une collaboration sur le modèle d'ententes de services dans des domaines d'intérêt commun ne peut garantir? À la suite d'une fusion, aurait-il été plus facile de promouvoir l'enseignement de l'économie, de la géographie ou de l'histoire qui, il faut bien le reconnaître, se sont déjà par le passé disputé le peu de place disponible dans le curriculum? Le principal argument invoqué par des partisans de la fusion repose sur le fait que la formation des maîtres se fait dans deux domaines, qu'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants oeuvrent dans deux et parfois trois

disciplines et que, de toute façon, le domaine de l'univers social en regroupe déjà trois. Mais cette situation ne présente rien de neuf. Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants d'expérience ont reçu une formation bicéphale. C'est le cas de tous ceux qui possèdent un brevet A, par exemple, et il y en a encore quelques-uns dans le circuit. Il n'est pas nouveau, non plus, que des enseignantes et des enseignants doivent enseigner deux disciplines ou plus n'ayant pas toujours grand-chose à voir avec la formation reçue. Les luttes syndicales portant le critère « capacité » ne sont pas si loin qu'elles n'aient laissé des souvenirs.

Quant à la concurrence involontaire que se sont livrée l'économie, la géographie et l'histoire pour occuper une place au curriculum, elle a été bien réelle et, dans une certaine mesure, inévita-

ble. Aurait-elle été moins vive en cas de fusion? L'histoire récente incite à la prudence. Lorsque la SPÉQ eut obtenu que l'on inscrive un cours obligatoire d'économie en cinquième secondaire, le président de l'organisme s'en est légitimement réjoui au nom de ses membres. Personne cependant, à part la SPHQ, n'a déploré le fait que ce « gain économique » ait été réalisé au détriment du cours obligatoire d'histoire du monde contemporain, initialement prévu au nouveau régime pédagogique dans la foulée du rapport Lacoursière. Devant nos réactions, nos collègues se sont contentés de nous dire : « Il y a toujours un cours qui traite du monde contemporain. » C'était exact, mais ce cours est redevenu optionnel, ce qui changeait tout. Et pourtant, nous étions en pleine période de discussions sur la fusion des Sociétés d'enseignants. Aurions-nous été mieux servis par une association unique? Si nous en doutons, devons-nous être relégués au rang des renégats? Est-il si extravagant de croire qu'une bonne collabo-

ration sur la base de nos objectifs communs vaudrait mieux qu'une fusion qui ne réussirait pas à gommer nos divergences d'intérêts? Nous prétendons que ce n'est pas le cas.

DÉFENDRE L'HISTOIRE?

Une autre discussion s'articule autour de la mission même de la SPHQ. Certains se demandent si la SPHQ doit défendre l'histoire ou l'enseignement de l'histoire. À notre avis, il s'agit d'un faux débat. S'il est vrai que, selon l'article 2 de ses Règlements généraux, « la SPHQ a pour objet de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec auprès de ses membres et de la population en général »¹, elle ne peut s'acquiescer de sa mission qu'en promouvant la discipline historique elle-même dans son acception la plus large. Ainsi, la SPHQ continuera à exiger, d'une part, que les enseignantes et les enseignants d'histoire soient bien formés sur le plan didactique et, également, que leur formation en histoire soit aussi ap-

44^e Assemblée générale annuelle
RAPPORT DES ACTIVITÉS (2005-2006)
LAURENT LAMONTAGNE
Président de la SPHQ
l.lamontagne@caulaval.qc.ca

profondie que possible. Car l'acte d'enseigner suppose que l'on connaisse et que l'on mette en action les mécanismes de l'apprentissage, mais aussi que soit maîtrisée la discipline enseignée, jusque dans ses fondements épistémologiques. La SPHQ exigera de plus que les enseignantes et les enseignants d'histoire reçoivent tout le soutien dont ils pourraient avoir besoin pour s'acquitter de leur tâche, ce qui inclut l'accès à une formation continue facilement accessible, tant sur le plan didactique que sur le plan disciplinaire, ce qui n'exclut d'aucune manière la collaboration avec d'autres sociétés d'enseignantes et d'enseignants.

D'autre part, la SPHQ continuera à s'assurer que l'enseignement de l'histoire soit inscrit en bonne place au curriculum et que les programmes d'études ne trahissent pas la discipline historique en la transformant en outil de promotion pour quelque cause que ce soit, ce qui n'exclut ici d'aucune manière la collaboration avec d'autres sociétés d'enseignantes et d'enseignants.

Promouvoir l'enseignement de l'histoire, c'est en effet proposer une conception de la science historique qui en fait autre chose que la simple juxtaposition de dates, de faits et d'événements qu'il faut apprendre par coeur et « régurgiter » sur demande. L'histoire est et doit rester une discipline d'analyse et de réflexion axée d'abord sur la compréhension du présent qu'elle tente d'expliquer à l'aide du passé. Initier les élèves à l'histoire, ce sera d'abord les familiariser avec la démarche historique dans toute sa rigueur. La promotion de l'enseignement de l'histoire, on le conçoit bien, est indissociable de la promotion de l'histoire. En intervenant selon ces deux axes, la SPHQ ne remplit que sa mission fondamentale.

L'avenir

Au moment où ces lignes sont écrites, il est encore trop tôt pour imaginer ce que l'avenir plus ou moins immédiat nous réserve. Il faudra que la poussière soulevée par le débat sur la fusion retombe et que l'on ac-

cepte de regarder les choses avec plus de rigueur que d'émotion. Ça ne sera probablement pas aussi simple que nous pourrions le souhaiter. La préparation du 10^e congrès de l'univers social est déjà enclenchée. Il est encore possible qu'il se réalise dans l'harmonie et la collaboration, c'est ce que nous souhaitons; enfin, la collaboration en cours entre les revues *Traces* et *Enjeux géographiques* devrait bien se poursuivre.

En attendant, bon repos des Fêtes et salutations.

1. Règlements généraux de la Société des professeurs d'histoire du Québec, article 2.



LE C.A. DE LA SPHQ
2006 — 2007

Président :
Laurent Lamontagne

Vice-président :
Jean-Claude Richard

Secrétaire :
Josiane Lavallée

Trésorier :
Pascal Debien

Porteurs de dossiers :
Céline Benoît
Félix Bouvier
Robert Comeau
Claude Tousignant
Madeleine Vallières

Représentant(e) étudiant(e) :
à nommer

Joyeux Noël

Bonne année 2007



44^e Assemblée générale annuelle

RAPPORT DES ACTIVITÉS (2005-2006)

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENT DE LA SPHQ

llamontagne@cslaval.qc.ca

VOICI LE RAPPORT DES ACTIVITÉS DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC POUR L'ANNÉE 2005-2006. LE CONSEIL D'ADMINISTRATION A GÉRÉ LES DIVERS DOSSIERS QUI LUI INCOMBENT ET A REPRÉSENTÉ LA SOCIÉTÉ CHEZ DES ORGANISMES PARTENAIRES ET À DES RENCONTRES LIÉES À L'ENSEIGNEMENT ET À LA PROMOTION DE L'HISTOIRE. LES ARTICLES DE LA REVUE *TRACES*, QUI RELATENT LES FAITS ET GESTES DE NOTRE SOCIÉTÉ, LES RAPPORTS DES MEMBRES DU CA SUITE À LEUR PARTICIPATION À DIFFÉRENTS ORGANISMES ET LES PROCÈS-VERBAUX DES RÉUNIONS DU CA PERMETTENT DE DRESSER CE RAPPORT.

1. CONSEIL D'ADMINISTRATION

N.D.L.R. : Contrairement aux années passées, nous publions ici la plus grande partie du rapport annuel que le président de la SPHQ, M. Laurent Lamontagne, a déposé à l'Assemblée générale de la Société le vendredi 27 octobre 2006. Nous croyons que les circonstances justifient cette décision. Bonne lecture.

Les membres du conseil d'administration ont tenu pendant l'année cinq réunions régulières : en novembre 2005, en janvier, mars, mai et septembre 2006, la plupart du temps dans une école, à Laval. La rencontre de novembre qui se fait à la fin du congrès tient lieu de partage des différentes tâches à accomplir pour l'année. Lors des autres réunions régulières, le conseil d'administration procède à l'examen de chacun des dossiers en cours et à la réalisation de ces derniers. Nous bénéficions de la présence de M. Jean-Claude Richard, directeur de *Traces*, invité à chacune des réunions du CA.

Mme Louise Hallé est la personne ressource pour le recrutement depuis plusieurs années. Elle envoie aux membres une demande de renouvellement à l'échéance de leur adhésion. La tenue de la liste de nos membres est continuellement mise à jour par Mme Hallé, qui fait le lien avec la maison TAQ pour les envois postaux, des revues et des documents de la SPHQ. Résumons la méthode utilisée pour notre recrutement :

- Un envoi de lettre à tous nos anciens membres;
- Un envoi de lettre à toutes les commissions scolaires;
- Un envoi de lettres aux maisons d'édition et aux musées;
- Une présence au salon des exposants lors du congrès annuel de la Société;
- Une distribution d'anciens numéros de *Traces* aux enseignantes et aux enseignants d'histoire;
- Des rappels à renouveler l'adhésion à *Traces*;
- Une invitation à s'inscrire à partir du site de la Société.

Nous comptons, juste avant le congrès, environ 330 membres.

Les adhésions à la SPHQ et les recettes du congrès annuel sont les deux principales sources de financement pour assurer nos activités. L'année financière 2005-2006 a été fructueuse et nous a permis de maintenir nos tâches les plus importantes :

- Tenue des réunions obligatoires du conseil d'administration;
- Maintien de notre concours Lionel-Groulx (2005-2006), malgré le retrait du MELS et de la *Société historique Alphonse Desjardins*;
- Représentation de la Société aux différents organismes qui nous sollicitent;
- Production de quatre numéros réguliers de notre revue;
- Dépannage financier temporaire du CO du congrès 2006;
- Placement à terme de montants d'argent en vue d'engagements futurs, relativement à nos activités;
- Collaboration avec d'autres Sociétés d'enseignants;
- Financement de projets promouvant l'enseignement de l'histoire.

M. Pascal Debien, notre trésorier, a comptabilisé les entrées et les sorties de fonds et a géré nos avoirs avec régularité. Son travail et celui de ses prédécesseurs font que la SPHQ est en très bonne santé financière, ce qui a profité, ce qui profite et ce qui devrait continuer à profiter d'abord à l'histoire et à l'enseignement de l'histoire.

Au conseil d'administration cette année, sept postes sont en élection. Ce nombre peut paraître élevé (l'année dernière, il y avait cinq postes en élection). Il s'explique par le fait que le CA a fonctionné la plus grande partie de l'année avec sept membres. Donc sont en élection :

... leunno flogqoi ...

- Le poste de président;
- Le poste de vice-président;
- Le poste de trésorier;
- Quatre responsables de dossier (dont deux à combler depuis l'an dernier, et un intérimaire).

2. REVUE TRACES

M. Jean-Claude Richard, qui pilote la revue depuis plusieurs années maintenant, a dirigé et préparé quatre numéros réguliers de notre revue. Voici, intégralement, le rapport d'activités préparé par M. Richard pour l'année 2006 :

« Depuis le dernier congrès, *Traces* a publié quatre (4) numéros comportant en moyenne 32 pages. Nous avons tenté de diversifier le contenu, mais la réforme de l'éducation et le projet de fusion des sociétés d'enseignants du domaine de l'univers social sont les thèmes qui ont occupé le plus d'espace. Il est toujours aussi ardu d'obtenir des articles. Les collaborateurs potentiels existent et plusieurs nous promettent des textes; il nous faut hélas! souvent revenir à la charge à plusieurs reprises pour obtenir le texte promis. Nous croyons toutefois avoir réussi à produire une revue de qualité.

Nous croyons pouvoir affirmer que la décision de publier nos couvertures en 4 couleurs a été rentable : en effet, neuf (9) des douze (12) couvertures ont été achetées par des annonceurs et deux (2) des trois (3) couvertures de l'édition de novembre-décembre 2006 sont déjà réservées. De plus, pour 2007, la couverture 2 de tous les numéros et la couverture 3 des numéros de janvier-février et mars-avril ont trouvé preneur. Le rapport du trésorier affiche d'ailleurs des revenus de publicité de 9 356,97 \$ pour l'exercice financier, ce qui représente une augmentation de près de 1 400 \$ par rapport à l'année précédente et dépasse les prévisions budgétaires d'environ 350 \$.

Les discussions visant à fusionner *Traces* et *Enjeux géographiques* ont peu évolué. À notre avis, deux raisons expliquent cette situation : la difficulté d'organiser une rencontre des responsables au cours de l'été et l'état des discussions sur la fusion des sociétés d'enseignants du domaine de l'univers social. Nous sommes toutefois persuadés que la production d'une revue commune est réalisable rapidement et sans trop de difficultés, quelles que soient les décisions qui seront prises lors du congrès.

Nous avons été très heureux de produire *Traces* qui est et demeurera au service des membres; nous espérons qu'ils sont satisfaits de nos réalisations. »

Par ailleurs, tout professeur et chargé de cours en didactique de l'histoire peut sur demande obtenir quelques copies de *Traces*, comme certains l'ont fait cette année. Profitons de l'occasion pour les remercier pour le lien qu'ils assurent entre leurs étudiantes et leurs étudiants et la SPHQ. Leur soutien nous est indispensable et l'adhésion à la Société de ces futures professionnelles et professionnels de l'enseignement comme membres actifs est souhaitée. Enfin, l'apport financier des maisons d'édition, des musées ou d'autres organismes est primordial pour nous permettre de réaliser à un coût moindre la publication de chaque numéro.

Les membres sont invités à utiliser la revue pour diffuser de l'information sur les activités pédagogiques qui se déroulent dans leur école ou dans leur région. Les sections *L'enseignement* et *L'histoire* sont des lieux privilégiés pour partager, avec tous vos collègues, des expériences didactiques et des lectures particulières. Afin que vous puissiez en tenir compte dans vos textes, prenez note qu'une page de *Traces* peut héberger 3 200 caractères (espaces incluses) dans une page de quatre colonnes et 4 000 caractères pour une page de cinq colonnes. Un article type ne devrait pas dépasser cinq pages. Il y a évidemment des exceptions. Il faut également tenir compte des illustrations et des tableaux, lorsqu'il y en a.

Remercions les membres du CA, les membres de la SPHQ et les étudiants universitaires qui ont accepté de rédiger des articles sur des questions relatives à l'enseignement de l'histoire au Québec. Un merci spécial s'adresse à toute l'équipe de conception et de correction des articles.

3. CONCOURS LIONEL-GROULX

Le concours a commencé en 1979. L'édition 2005-2006 était donc la 28^e. Deux nièces du chanoine Groulx, Juliette Rémillard et Berthe Sapinsky, ont appuyé pendant plusieurs années le concours LG, pendant le congrès et auprès des élèves invités à recevoir des prix. Elles en ont aussi assuré l'administration et le secrétariat. Depuis 1986, la *Fondation Lionel Groulx* continue leur travail, reçoit et achemine le courrier, ce qu'elle a fait encore l'an dernier. Vers la fin des années 1980, la SPHQ s'est jointe au concours et a pris en mains l'administration et une partie du secrétariat du concours. Rappelons que le concours Lionel-Groulx s'adresse aux élèves du secondaire et vise à accroître chez eux l'intérêt pour le patrimoine et l'histoire du Québec et du Canada. Il vise également à les sensibiliser aux grandes réalisations de la société et à leur héritage historique.

... rapport annuel ...

3.1 CONCOURS 2005-2006

La cérémonie de remise des prix de la 28^e édition du concours Lionel-Groulx a eu lieu le dimanche 30 avril 2006, à Laval. Près de cent personnes, jeunes du secondaire, enseignantes et enseignants, parents et amis ont assisté aux remises de prix et à la finale pour les élèves du 2^e cycle, *Historiens en herbe : Louis Riel, patriote ou traître, un personnage controversé de notre histoire*. Cette épreuve individuelle consistait en un jeu-questionnaire où la rapidité d'exécution sollicitait les connaissances acquises sur le thème choisi. Au total, près d'une centaine d'élèves provenant d'une quinzaine d'écoles ont participé au concours.

Tous nos remerciements vont à Mme Lise Lampron, qui s'est encore l'an dernier chargée de la rédaction des questions pour l'épreuve Génies en herbe, à M. Mario Bissonnette, Mme Karine Faivre, M. Jean-Claude Richard, M. Philippe Bernard, l'actuel directeur général de la *Fondation Lionel Groulx, l'Université Laval*, notre partenaire universitaire exclusif et *Global Tourisme international*, qui ont rendu le concours plus attrayant en remettant divers prix. Pour plus de détails et pour connaître tous les gagnants, référez-vous à *Traces*, volume 44, no 3, mai-juin 2006.

3.2 CONCOURS 2006-2007

Après 28 ans d'existence et à cause de l'incertitude planant à propos de la préservation de la SPHQ, le CA a résolu lors de sa rencontre de septembre 2006 de suspendre le concours pour l'année 2006-2007, faisant de la 29^e édition du concours, pourrait-on dire, la première victime de cette incertitude. Nos partenaires et amis ont été dûment avisés de cette décision par courrier.

4. CONGRÈS

4.1 CONGRÈS 2005

Une communauté apprenante, voilà le thème qui nous a rassemblés l'an dernier à Sherbrooke. Une équipe¹ sous la coordination de Mme Sonia Lafrance et de M. Jean-François Morin a travaillé à la réalisation du 8^e congrès de l'univers social, qui s'est tenu du 20 au 22 octobre 2005 à l'hôtel Delta de Sherbrooke. Ce fut évidemment une autre réussite, malgré les tensions liées à la négociation des conventions collectives du secteur public. Ce fut également une occasion unique de nous rencontrer, de discuter et de partager avec nos collègues à propos de préoccupations pédagogiques, l'implantation des programmes d'univers social dans nos écoles, se faisant au même moment. Nous remercions toute cette équipe qui a mis beaucoup d'énergie à la réalisation de cette rencontre. Enfin, le comité organisateur bénéficiait encore cette année de l'expertise de Messieurs Grégoire Goulet, Louis Marcotte et Jacques Robitaille ainsi que celle de Mme Line Langlais. Nous en profitons pour les remercier spécialement.

Tous les documents afférents au congrès, y compris le Bilan financier (merci à Mme Line Langlais pour la tenue des finances du congrès 2005), ont été versés dans nos archives, dont M. Jean-Vianney Simard assure la gestion et que nous remercions.

4.2 CONGRÈS 2006

C'est sous le thème *Concepts et compétences, un pont à construire*, que le 9^e congrès de l'univers social se déroule ici à l'hôtel Plaza de Ste-Foy². Comme en 2002, des ateliers et des chantiers sont présentés, mais, cette fois, tant au primaire qu'au secondaire. Plus de 70 ateliers sont offerts cette année, faisant du congrès annuel le plus grand espace de formation pour nos enseignants d'économie, de géographie, et d'histoire. Également, deux conférenciers entretiendront les congressistes du primaire et du secondaire à propos du thème du congrès. Saluons bien bas tous ceux qui auront contribué à faire d'une telle entreprise un succès.

5. PROMOTION DE L'HISTOIRE ET DES SCIENCES HUMAINES

5.1 DOSSIER DE LA FUSION

D'abord, tous mes remerciements vont à M. Jacques Robitaille, pour avoir accepté de présider les discussions du comité de la fusion. Il y aura eu dans ce dossier plusieurs possibilités de scénarios : entente de services, fédération, confédération, fusion totale, coentreprise, fusion absorption avec fonds dédiés, fusion absorption sans fonds dédiés, ce qui démontre bien les diverses interprétations possibles quant à la formulation de la résolution votée par l'AG de la SPHQ en 2005. Mais un élément de cette résolution ne porte pas à interprétation : il y était question de fusion de la SPEQ, de la SPGQ et de la SPHQ. Le principal problème auquel le comité a eu à faire face est la radiation d'office de la SPEQ par le Registraire des entreprises (REQ), au printemps 2004. Pour sa part, le CA de la SPHQ n'a appris cette nouvelle qu'en juin 2006. À notre tour maintenant d'y faire face. Tous les intervenants dans ce dossier de la fusion étant de bonne foi, pourquoi la SPEQ n'a-t-elle pas avisé ses partenaires de la SPGQ et de la SPHQ de sa radiation? En dépit de cette radiation, pourquoi a-t-elle été partie prenante de la résolution de 2005 et pourquoi a-t-elle continué à bénéficier de la répartition des profits vers les sociétés à partir des congrès de 2004 et de 2005? Enfin, pourquoi a-t-elle continué et continue-t-elle à s'afficher?

La radiation d'une entreprise individuelle consiste à mettre fin à ses activités (à son existence) en radiant son immatriculation du registre des entreprises individuelles, des sociétés et des personnes morales du Registraire des entreprises (site du REQ).

Une radiation d'office peut survenir en deux circonstances : si la corporation est en défaut de déposer deux déclarations annuellement consécutives, en vertu de la Loi sur la publicité légale des entreprises individuelles, des sociétés et des personnes morales ou si elle fait défaut, malgré une demande de l'Inspecteur général, de produire une déclaration modificative mettant à jour l'information la concernant contenue au registraire. La corporation ne peut être prise par surprise par une telle radiation, puisque dans les deux cas elle a bien été avertie par le Registraire des entreprises (Me Martel, Paul, LL. M., avec la collaboration de M^e Lebel, Georges A., LL.D. : *La corporation sans but lucratif au Québec*, Éditions Wilson et Lafleur Martel Ltée, Montréal, 2004, chapitre 17, p. 17-9).

Vous avez résolu à l'assemblée générale de 2005 de créer un comité chargé de préparer le dossier de la fusion des trois sociétés de sciences humaines (SPEQ, SPGQ, SPHQ) sans disposer de toutes les informations disponibles, par conséquent sur des bases inexacts et erronées. En outre, le comité de la fusion a été formé au congrès de 2005 par trois sociétés de professeurs de sciences humaines, mais en réalité, deux sociétés existaient (SPHQ, SPGQ), en contradiction avec la résolution de 2005 que vous avez votée. Par conséquent, le projet de fusion proposé ne pouvait concerner dans les faits que la SPGQ et la SPHQ, ici aussi en contradiction avec la résolution de 2005 que vous avez votée. Le mandat et le rapport du comité de la fusion étaient-ils dès le départ caducs? En fonction de la résolution de 2005 votée par l'AG de la SPHQ, le projet de fusion est impossible à réaliser.

5.2 PROGRAMME D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, 2^e CYCLE DU SECONDAIRE

Voici en substance la teneur de la réponse de la SPHQ à l'invitation du MELS pour des commentaires et des suggestions concernant la deuxième version du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire (juin 2006) :

un certain nombre d'améliorations dans la version du 15 juin; par exemple, à la deuxième réalité sociale de secondaire III, le nouveau titre *L'émergence d'une société en Nouvelle-France* était une avancée (le titre était *L'émergence de la société canadienne*); autre exemple, scinder en deux ce qui était jusqu'alors la troisième réalité sociale et qui s'étalait de 1755 à 1848 (*Le changement d'empire et L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique*). Toutefois, la Commission des programmes d'études a recommandé au ministre de l'Éducation de réduire l'ampleur du contenu de formation (p. 31 de son Avis, 2006);

- là où le bât blessait toujours était la trame de fond nationaliste (canadienne, au sens contemporain) qui était à peu près la seule à être mise en évidence, que ce soit de façon explicite ou implicite;
- tout ce qui menait ou tout ce qui pouvait mener historiquement au nationalisme québécois actuel, ou au peuple canadien (1608-1840), devenu canadien-français (1840-1960), puis québécois, était à peu de choses près mis de côté au long de la trame historique présentée; le projet de programme oubliait les fondements historiques, surtout lorsqu'ils sont politiques, propres à cette nation québécoise. Ce qui lui était privilégié était ce qui mène historiquement une minorité de Québécois actuels à référer d'abord à la nation canadienne (*canadian*) au plan identitaire;
- l'histoire et l'éducation à la citoyenneté étant dorénavant associées, la question nationale — et ses aspects régulièrement conflictuels — pouvait être développée en enseignement du programme en question;
- la trame de fond du programme devait mettre de l'avant les fondements historiques de la nation québécoise et du nationalisme québécois avec la même acuité qu'elle le faisait pour promouvoir le nationalisme canadien et sa nation;
- commentaires portant sur diverses réalités sociales, par exemple à la deuxième réalité sociale de secondaire III, *L'émergence d'une société en Nouvelle-France*, il eût fallu ajouter que ces « Canadiens » constituent la (grande) majorité des Québécois actuels ou encore de la nation québécoise d'aujourd'hui; autre exemple, il aurait cependant fallu ajouter à cette réalité sociale nommée *Le changement d'empire* qu'on assistait alors à la naissance de deux nationalismes : l'un canadien (devenu canadien-français, puis québécois), l'autre britannique (devenu canadien-anglais, puis canadien);

... rapport annuel ...

5.3 CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC (CPIQ)

Cet organisme est un lieu de rencontre d'une trentaine d'associations d'enseignantes et d'enseignants, et se veut un élément déclencheur pour la formation continue, pour la promotion et la représentativité des associations. Le CPIQ organise annuellement la quinzaine Éducation-Médias, la semaine du français et de la Francofête de la francophonie, auxquelles sont conviées à participer toutes les écoles du Québec.

Les réunions se sont tenues le 28 janvier, le 6 mai et le 16 septembre 2006. À chacune des années, un Plan d'action est adopté et la directrice dépose un Rapport d'activités. La SPHQ n'y a pas été très présente cette année, à cause notamment des rencontres du comité de la fusion. Les avantages que nous procure l'adhésion au CPIQ nous permettent de bénéficier d'un secrétariat permanent, d'une gestion des services de courrier postal, de téléphonie et de messagerie à tarifs réduits, pour un coût minime (un peu plus d'un dollar par membre).

5.4 GROUPE DES RESPONSABLES DE L'UNIVERS SOCIAL (GRUS)

Le GRUS se réunit au moins quatre fois par année, la plupart du temps à la Commission scolaire des Chênes à Drummondville, point central de la répartition géographique de la majeure partie de ses membres. Les représentants des associations de professeurs d'économie (SPEQ), de géographie (SPGQ) et d'histoire (SPHQ), ainsi que du *Récit national* en univers social assistent également aux rencontres. L'association vise également à favoriser la communication entre les différentes instances en éducation et le milieu scolaire, et à offrir au *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* des avis en univers social. À ce sujet, Messieurs Marius Langlois, responsable des programmes de l'univers social au MELS, ainsi que Pierre Barbe, responsable de l'évaluation, participent régulièrement aux rencontres du GRUS et le tiennent informé des derniers développements dans l'élaboration des programmes et de l'évaluation des compétences. M. Jean-François Morin a représenté la SPHQ à ce groupe, formé principalement de conseillères et de conseillers pédagogiques et de répondantes et de répondants en sciences humaines, tant au primaire qu'au secondaire.

Merci à M. Yvan Émond, président du GRUS, pour ces informations.

5.5 RELATIONS AVEC D'AUTRES ORGANISMES

- *Association des études canadiennes* (AEC), octobre 2005; l'année 2005 représentait le 60^e anniversaire de la fin du deuxième conflit mondial, en plus d'être l'année des Anciens combattants et le 100^e anniversaire de la création de l'Alberta et de la Saskatchewan. C'étaient là les thèmes de la rencontre annuelle de l'*Association des études canadiennes* (AEC), qui s'est tenue à Edmonton, du 28 au 30 octobre dernier. En 2008, cette rencontre annuelle aura lieu à Québec, ainsi que bien d'autres manifestations à saveur historique, dont la nôtre. C'est la raison pour laquelle la SPHQ a été officiellement invitée à participer à la rencontre d'Edmonton, où s'est tenue une réunion de type strictement exploratoire quant à une possible convergence entre la rencontre de cette association, celle de l'*Institut d'histoire de l'Amérique française* (IHAF), possiblement celle des enseignants d'histoire du collégial, et la nôtre. Il a été question de croisements possibles, c'est-à-dire qu'un enseignant de notre association pourrait facilement se rendre à un atelier de l'IHAF ou de l'AEC, et vice-versa. Une autre réunion a été évoquée dans un avenir plus ou moins rapproché, ici au Québec, sans toutefois qu'une date ait été fixée.

- *Conseil supérieur de l'éducation* (CSE) : consultation du CSE au sujet de la diversification de la formation au secondaire; appel de candidatures pour les commissions du CSE; invitation au lancement du Rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins de l'éducation : *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*;

- *Parlement des jeunes*, janvier 2006; invitation au restaurant « Le Parlementaire », 11 janvier 2006;

- colloque du BES, *Université Laval*, mars 2006 : Kathleen Bélanger et Christine Bergevin se sont rendues au colloque du BES à l'*Université Laval*. L'achalandage au colloque semble avoir été plus faible cette année. Des exemplaires de *Traces* ont été distribués (environ une cinquantaine). Plusieurs semblent être intéressés à devenir membre de la SPHQ, d'autres ont aussi donné leur nom pour être bénévole lors du congrès à Québec. Guy Lévesque, conseiller à la gestion des études à l'*Université Laval*, a fait parvenir

LE CONGRÈS 2006

Comité de direction — Traces

Président : Chantal

l'information à l'ensemble des étudiants inscrits en éducation. En prévision du colloque BES de l'an prochain, il serait aussi nécessaire de voir à outiller nos représentants avec une banderole.

- Département d'histoire et de sciences politiques, *Université de Sherbrooke*, avril 2006. Invitation au lancement du volet *Mystères culturels*, série de sites Internet pour l'enseignement de l'histoire canadienne;
- *Assemblée nationale*, Québec, avril 2006; invitation à un dîner buffet à l'occasion du *Tournoi Jeunes démocrates*, le samedi 22 avril 2006, à l'hôtel Delta Québec;
- *Conseil des monuments et sites du Québec*, mai 2006; invitation au dévoilement des lauréates et des lauréats de *L'Expérience photographique du patrimoine*, édition 2006, le 5 mai, au Musée McCord;
- *Fédération des sociétés d'histoire du Québec*, juin 2006; documents relatifs à une invitation de mise en candidature au CA de la FSHQ; documents relatifs au 41^e congrès de la FSHQ, du 2 au 4 juin 2006, à Alma. Invitation au congrès annuel;
- MELS, mai 2006; 1^{er} et 2 mai, Québec. Consultations relatives à la pondération des compétences en HEC (1^{er} cycle) et en géographie et à propos de la compensation; 2 mai, à quoi pourrait ressembler l'épreuve de bilan du 2^e cycle en HEC; question 28 de l'examen de HEC, et ajustements à la définition du domaine.
- *Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*, juin 2006; document de consultation pour la *Politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*;
- MELS, HEC 2^e cycle, juillet 2006; invitation faite à la SPHQ pour des commentaires et des suggestions concernant la deuxième version du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire. Envoi à la direction des programmes du MELS de commentaires et de suggestions;
- Table ronde sur l'enseignement de l'histoire, UQÀM, septembre 2006; *La réforme de l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire*, présentée en collaboration avec la SPHQ, le *Bulletin d'histoire politique* et les revues *Argument* et *Possibles*. Participants : Jean-Marie Fecteau, UQAM, Martin Pâquet, *Université Laval*, Josiane Lavallée, enseignante, Laurent Lamontagne, Société des professeurs d'histoire du Québec, Éric Bédard, TELUQ et Michel Seymour, *Université de Montréal*. Président : Michel Sarra-Bournet, *Chaire Hector-Fabre d'histoire du Québec* de l'UQAM. Une lettre au journal *Le Devoir* a été envoyée et publiée suite à cette Table ronde (voir Dossier de presse);
- Musée McCord, projet pilote, octobre 2006 (voir section Projets en cours, 5.6).

Nous avons répondu à ces demandes dans la mesure des disponibilités de chacun des membres du CA de la SPHQ.

5.6 PROJETS EN COURS

PROJET PILOTE 2006-2007 EN UNIVERS SOCIAL ET EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE 3^e CYCLE, CS DE ST-HYACINTHE (ÉCOLE ST-ANDRÉ), SPHQ ET MUSÉE McCORD

Dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, le projet pilote vise l'adaptation, l'expérimentation et la diffusion d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire favorisant le développement de compétences en univers social et en français au 3^e cycle du primaire. Le projet vise également l'identification d'ajustements éventuellement nécessaires à différentes interfaces disponibles sur le site Web du Musée McCord pour mieux répondre aux besoins et à la réalité scolaire au 3^e cycle du primaire.

Objectifs du projet :

- Adapter une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire (proposée par le Musée) pour favoriser le développement de compétences et de connaissances mettant à profit les ressources et les outils disponibles sur le site Web du Musée McCord;
- Expérimenter et valider cette situation d'apprentissage;
- Identifier les ajustements nécessaires (s'il y a lieu) à apporter à différentes interfaces du site Web du Musée pour le 3^e cycle du primaire;

Diffuser cette situation d'apprentissage (s'il y a lieu).

L'échéancier du projet mène à l'été et à l'automne 2007, où la production sera diffusée, s'il y a lieu, sur le site Web du Musée McCord (été 2007) et lors du congrès de l'univers social (automne 2007). Par résolution, le CA a accordé à ce projet un montant pouvant aller jusqu'à 4 000 \$, pour la libération d'enseignants contribuant au projet.

Nos prochains

... rapport annuel ...

L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC À TRAVERS LA REVUE DE LA REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC (JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL, FÉLIX BOUVIER, IQTR)

Cette recherche, vise à retracer, à travers le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* (aujourd'hui la revue *Traces*), l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec, tant sur le plan des conceptions que sur celui des pratiques, depuis les années 1960 jusqu'à nos jours.

Les retombées pour la Société seront de plusieurs ordres. Elles se traduiront principalement par des textes publiés dans la revue *Traces*; une numérisation des articles ayant servi à la recherche; une ou deux communications au congrès de l'univers social; la production d'une plaquette vulgarisant l'essentiel des conclusions de la recherche. L'échéancier mène à l'automne 2008 et à l'hiver 2009 pour : une rédaction d'articles pour la revue *Traces* et pour des revues scientifiques; une présentation de communications (1 ou 2) dans des colloques et des congrès pertinents, au Québec et à l'étranger; une production d'une plaquette d'une soixantaine de pages qui pourrait être vendue par la Société à ses membres et qui pourrait se retrouver en librairie (à discuter avec la Société). Par résolution, le CA de la SPHQ a accordé à cette recherche un montant pouvant aller jusqu'à 5 000 \$.

GÉNÉRATION DAX

Génération Dax est un concept cherchant à captiver les élèves en leur faisant voir la planète d'un nouvel oeil à l'aide d'un porte-parole attachant nommé Dax. Le concept propose des activités susceptibles de responsabiliser les élèves quant aux grands enjeux planétaires, lesquels tiennent compte de l'interdépendance qui existe entre un pays comme le Canada et les pays dits en voie de développement (PVD).

Dessins animés des aventures de Dax, diaporamas interactifs, courts films et sessions de clavardage avec des personnalités de l'heure sont, entre autres, au menu. On y retrouve des exemples concrets d'actions initiées par des individus ou des organismes qui choisissent d'œuvrer pour le mieux-être de la collectivité, incluant des initiatives canadiennes liées au développement durable dans plusieurs PVD. Les jeunes ont l'occasion de confronter leurs visions et de suggérer eux-mêmes de nouvelles idées de solutions dans le cadre des activités qui leur sont offertes.

Génération Dax inclut deux volets :

Un volet à la fois promotionnel, éducatif et divertissant (impliquant le Canal Savoir) composé de courts dessins animés de *Dax*, un extra-terrestre qui voyage aux quatre coins de notre planète et tente de s'intégrer socialement sans jamais y parvenir, mais sans jamais se décourager. À ces dessins animés s'ajoute un produit dérivé : les B.D. promotionnelles, éducatives et divertissantes de *Dax* (publiées dans les journaux).

- Un volet multimédia nommé Génération Dax, le principal outil de référence des enseignantes et des enseignants. Ce volet permet de découvrir tout l'univers de *Dax* et d'enrichir le contenu du site de Canal Savoir d'une section Génération Dax. On y retrouvera une partie grand public et une partie réservée aux activités pédagogiques des élèves. Les utilisateurs pourront accéder à la section privée du portail Génération Dax, à l'aide d'un mot de passe. La quasi-totalité des outils nécessaires pour les activités en classe s'y retrouveront.

Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* sera obligatoire dans toutes les écoles secondaires régies par le *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Génération Dax est conçu pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants qui sont à la recherche de contenus originaux pour ces cours. Les retombées pour la SPHQ restent à évaluer et à discuter. Par conséquent, seule une lettre d'intention a été envoyée aux promoteurs de ce projet disant que, sur demande, la SPHQ sera prête, dans la mesure de ses moyens, à contribuer à titre de consultante aux contenus de certaines activités prévues en classe, combinant des dessins animés, des diaporamas interactifs, de courts films et un guide de l'enseignante et de l'enseignant.

REMERCIEMENTS

À titre de président de la SPHQ, je désire remercier les membres du CA pour leur implication et vous tous ici présents, où vous démontrez par le fait même de l'intérêt pour les affaires de votre association professionnelle.

NOTES

- 1 Le CO du congrès 2005 était formé de Martin Audit, Michèle Fréchet, Pierre Gingras, Grégoire Goulet, France Huet, Louis Marcotte, Jean-François Morin, Sonia LaFrance, Jacques Robitaille, Line Langlais, Sérena Royer et Yves St-Amant.
- 2 Le CO du congrès 2006 est formé de Bruno Parent, Clémence Lalancette, Louis Marcotte, Armand Guérard, Caroline Ouellet, Jean-François Cardin, Grégoire Goulet, Michel Couture, Nathalie Potvin, Pierre-Yves Grenier, Elise Fontaine, Bruno Boucher, Frédéric Bussières, Danielle Dumas et Virginie Martel.

LE CONGRÈS 2006

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

PHOTOS : CHARLEMAGNE

Conférence d'ouverture

Lors de la conférence d'ouverture, les congressistes ont pu entendre le professeur François Audigier, de l'université de Genève, traiter de *La contribution des enseignements des sciences sociales à la compréhension du monde actuel et à la formation du citoyen*. Parmi les questions explorées par le conférencier, il en est une qui constituait un sous-thème majeur et qui a particulièrement retenu l'attention des participants : « Qu'en est-il des *Éducatifs à ...* et autres *Domaines généraux de formation?* » Vaste programme... sur lequel il faudra continuer à se pencher. Nous pourrons nous y remettre en lisant le texte que le professeur Audigier nous a promis pour un de nos prochains numéros.



Le professeur François Audigier



Un atelier typique

Les ateliers

Comme par les années passées, le congrès proposait un grand nombre d'ateliers. Aspects intéressants, il y avait peu de répétitions et le nombre d'ateliers annulés a été très minime. Si l'on en juge par les commentaires recueillis auprès des congressistes regroupés autour de la cafetière et du jus d'oranges dans le Salon des exposants, la satisfaction régnait.

Traces a sollicité des textes auprès de plusieurs animateurs d'ateliers. Nos lecteurs apprendront avec plaisir que nous avons obtenu des réponses positives dans la plupart des cas. Nos prochains numéros devraient donc être assez denses.

Assemblée générale

L'Assemblée générale de la SPHQ a réuni une cinquantaine de membres qui ont siégé de 17 h 30 à environ 22 h 30. Il s'agit de l'une des plus longues assemblées de l'histoire de notre Société.

La question de la fusion de la SPHQ avec la SPGQ et les anciens membres de la SPÉQ a donné lieu à des échanges parfois acerbes où l'émotion prenait très souvent la place de la raison. Les membres présents devaient choisir entre une fusion ou une collaboration sur la base d'ententes ponctuelles. L'assemblée étant très divisée, c'est par le vote prépondérant du président des débats que les deux propositions ont été rejetées.

Au moment de mettre sous presse, nous ignorons si cette situation aura un impact sur la tenue du prochain congrès. *Traces* suit le dossier.

LA SPHQ EN \$

PASCAL DEBIEN
TRÉSORIER — SPHQ

RÉSULTATS DE L'EXERCICE TERMINÉ LE 31 AOÛT 2006

	2006	2005
PRODUITS (REVENUS)	\$	\$
Congrès	20 832	17 316
Cotisations	12 373	14 014
Revue	7 695	7 954
Subventions :		
Concours Lionel-Groulx	1 000	6 172
Intérêts	708	543
	42 607	45 999
	=====	=====

CHARGES (DÉPENSES)		
Assurances	115	115
Concours Lionel-Groulx	5 103	11 084
Cotisations	1 231	1 156
Frais bancaires	201	203
Frais de bureau	1 518	1 524
Frais de déplacement	3 736	4 963
Frais de séjour	2 295	3 571
Honoraires	1 000	1 000
Poste	1 550	987
Publicité et repas	2 269	-----
Revue	15 421	13 355
Télécommunications	1 300	1 161
Autres	-----	1 001
Dotation à l'amortissement		
Mobilier de bureau	16	20
Matériel informatique	433	619
	36 188	40 759

EXCÉDENT (DÉFICIT) DES PRODUITS SUR LES CHARGES	6 419	5 240
	=====	=====

ESTIMÉ DES REVENUS ET DES DÉPENSES POUR L'ANNÉE 2006-2007

REVENUS	\$
Cotisations et abonnements	13 000
Profits du Congrès	20 000
Publicité dans <i>Traces</i>	8 000
Subventions	-----
Intérêts	700
	41 700
	=====

DÉPENSES	
Assurances	115
Concours Lionel-Groulx	-----
Cotisations	1 200
Frais bancaires	200
Frais de bureau	1 500
Frais de déplacement	4 000
Frais de séjour du C.A. et représentations	2 800
Gestion de membres et archives	600
Honoraires	1 000
Poste	1 200
Projet de recherches sur <i>Traces</i>	5 000
Projet McCord	4 000
Publicité et repas	2 200
Revue <i>Traces</i>	15 000
Télécommunications	1 000
Autres	500
Dotation aux amortissements :	
Mobilier de bureau	20
Matériel informatique	500
	40 835
	=====
Surplus anticipé	865

HISTOIRE ET DIVERSITÉ CULTURELLE DANS UNE PERSPECTIVE ÉLARGIE

MICHEL SARRA-BOURNET

HISTORIEN, CHARGÉ DE COURS EN HISTOIRE ET EN SCIENCE POLITIQUE.

SPÉCIALISTE DE L'HISTOIRE POLITIQUE ET INTELLECTUELLE DU QUÉBEC.

LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ENTREPRIS GRADUELLEMENT DEPUIS L'AN 2000 AU QUÉBEC A SOULEVÉ TOUTES SORTES D'INTERROGATIONS. IL N'EST DONC GUÈRE ÉTONNANT QUE LA RÉFORME DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AIT ÉTÉ ABORDÉE PAR LA PLUPART DES QUINZE PARTICIPANTS AU COLLOQUE « L'HISTOIRE À L'ÉPREUVE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE : NOUVELLES FORMES DU COSMOPOLITISME? » PRÉSENTÉ LE 15 NOVEMBRE DERNIER PAR LA CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA EN ÉTUDES QUÉBÉCOISES ET CANADIENNES DE L'UQAM¹. À L'ORIGINE DE L'ÉVÉNEMENT, L'ÉMERGENCE DE NOUVEAUX PARADIGMES HISTORIOGRAPHIQUES DANS LES SOCIÉTÉS PLURALISTES OU PLURINATIONALES, ET LA REVENDICATION D'UNE HISTOIRE DITE CONSENSUELLE, CONVIVIALE OU RASSEMBLEUSE.

C'est à Paule-Monique Vernes, professeure émérite de philosophie à l'Université d'Aix-en-Provence, qu'on a demandé d'ouvrir le colloque en brossant un tableau de la notion de cosmopolitisme dans l'histoire. Frédéric Boily, professeur adjoint de science politique à la *University of Alberta*, s'est attaqué aux défis d'une histoire postnationaliste pour le Québec, notamment ceux d'évoquer ses régions et de témoigner de ses liens avec l'extérieur. François Charbonneau, doctorant en science politique à l'Université d'Ottawa, s'est interrogé sur la définition du citoyen et sur la finalité et les limites d'un programme d'éducation à la citoyenneté. À la lumière des écrits d'auteurs contemporains, Jean

Roy, professeur de philosophie à l'Université de Montréal, a déploré l'effacement du « nous » québécois dans l'histoire à enseigner, tandis que Charles-Philippe Courtois, doctorant en histoire à l'UQAM et à l'Institut d'études politiques de Paris, a cherché à montrer qu'eu égard à la diversité culturelle et idéologique de la société québécoise, les craintes à l'endroit de l'histoire nationale étaient injustifiées. Guillaume Rousseau, doctorant en droit à l'Université de Sherbrooke a clos la première partie du colloque en rendant compte de la variété des interprétations de l'histoire des Rébellions de 1837-1838.

Après une présentation critique des nouveaux thèmes du programme d'histoire au primaire par Josiane

Lavallée, enseignante à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, l'auteur de ces lignes a présenté la synthèse du débat qui a eu cours l'été dernier au sujet du même programme au deuxième cycle du secondaire. Cependant, l'aspect comparatif du dossier n'est pas passé inaperçu. Magdalena Dembinska, doctorante en science politique à l'Université de Montréal, a montré comment l'interprétation de l'histoire a pu être source de conflits ethniques en Europe de l'Est. Pour sa part, Jean-François Lessard, doctorant en science politique à l'Université de Montréal, a expliqué en quoi les demandes de reconnaissance identitaires ont l'effet d'affaiblir l'effet structurant de la nation. Puis, Mathieu Bock-

Côté, doctorant en sociologie à l'UQAM, a mis en parallèle le débat québécois avec la querelle des *national standards* aux États-Unis au cours de laquelle l'histoire traditionnelle a été confrontée à une volonté de rendre compte de l'expérience *des peuples* américains. Enfin, Stéphane Vibert, professeur au département de sociologie-anthropologie de l'Université d'Ottawa, a souligné que la France et quelques autres anciens pays impérialistes connaissent actuellement une remise en cause de leur passé, sous la forme d'une volonté de réparation pour des torts infligés à des peuples colonisés ou à des personnes issues de groupes minoritaires dans un but de reconnaissance et de dialogue.

Au cours de la table ronde de clôture, Louise Beaudoin, professeure associée en science politique à l'UQAM et ex-ministre québécoise, s'est inquiétée du succès de l'école dans l'intégration des immigrants sans une histoire nationale, malgré les améliorations apportées au programme d'histoire, tandis que

Jacques Beauchemin, sociologue de l'UQAM, estimait que le programme correspondait à ce que sont devenues nos sociétés : fragmentées sur le plan identitaire et politique, attachées au droit et ouvertes à la différence. Enfin, Yvan Lamonde, historien et professeur à l'Université McGill, a rappelé que dans l'histoire du Québec, la démocratie et le libéralisme n'ont pas toujours été en opposition avec les mouvements nationaux de la majorité, et que celle-ci a tout à gagner à affirmer et à partager ses valeurs.

Dans le cadre de ce compte rendu, il n'a été possible que d'effleurer le propos des participants. Les communications ayant été dans l'ensemble d'une incontestable qualité, il ne reste qu'à espérer que les organisateurs de ce colloque puissent en publier les actes dans un proche avenir.

1 <http://www.er.uqam.ca/nobel/creceqc/>

Y A-T-IL (ENFIN) UN DIDACTICIEN DANS LA SALLE?(I)

DANIEL MOREAU
UNIVERSITÉ LAVAL

LES PLUS ÂGÉS D'ENTRE VOUS RECONNAÎTRONT PROBABLEMENT LE TITRE D'UN ARTICLE SIGNÉ PAR CHRISTIAN LAVILLE AU MILIEU DES ANNÉES QUATRE-VINGT, ALORS QUE CELUI-CI RÉPONDAIT À UNE LETTRE DE LISE HÉBERT-LABERGE, ALORS PRÉSIDENTE DE LA SPHQ, DANS LAQUELLE LUI ÉTAIENT SOUMISES TROIS QUESTIONS, QUE NOUS RAPPELONS SUCCINCTEMENT : Y A-T-IL ENCORE, DANS NOS UNIVERSITÉS, DES DIDACTICIENS EN HISTOIRE? QUE FONT-ILS? COMMENT REJOIGNENT-ILS LES ENSEIGNANTS DANS LEUR PRATIQUE?

N.D.L.R.

Nous publions ci-contre la première partie d'un texte dont la pertinence nous semble particulièrement à propos dans le contexte actuel. Le prochain volet paraîtra dans notre édition de janvier-février 2007.

Plus de vingt ans se sont écoulés depuis, et il nous semble que ces questions, plus que jamais, méritent d'être soulevées et confrontées pour broser un portrait de la situation, et tenter de suggérer des pistes de réflexion. Dans cet ordre d'idées, rappelons que, les 15 et 16 mai 2006, se tenait, sous les auspices de l'ACFAS, un colloque, intitulé « L'état de la recherche en didactique des sciences humaines au Québec : acquis, tendances et défis ». Lors de cet événement, nous avons eu l'heur de prendre le pouls de la recherche en la matière, alors que ce corps professionnel en est actuellement à se renouveler, avec le départ à la retraite des plus âgés et des plus expérimentés de nos didacticiens. En parallèle, de jeunes professeurs de didactique, ayant pris graduellement place dans les

universités, et des étudiants aux cycles supérieurs, poursuivant pour la plupart des études doctorales, ont repris le flambeau de la recherche en didactique. C'est de cette recherche dont il fut question au cours de ces deux journées de présentations et de délibérations. Au terme de l'exercice, trois « bonzes » – Christian Laville, Robert Martineau et Suzanne Laurin – devaient se livrer à une synthèse critique de ce qu'ils avaient vu et entendu. Globalement, ils ont constaté – bon gré, mal gré – nombre de limites et de défis à relever.

Dans le présent article, nous entendons revisiter ces questions posées à Laville pour apprécier les différences entre la situation dépeinte il y a plus de vingt ans, et celle constatée lors de ce colloque. À cet effet, nous verrons que

si le contexte a bien changé, les problèmes auxquels fait face la recherche en didactique n'ont pas disparu et devront être affrontés éventuellement. C'est sur cette note qu'en deuxième partie nous suggérerons des pistes de réflexion à l'égard de la recherche en didactique.

DEUX PROBLÈMES FONDAMENTAUX?

De l'ensemble des problèmes soulevés par Laville en 1985, nous en retenons deux nous paraissant incontournables à l'heure actuelle; d'une part, celui de l'innovation en enseignement de l'histoire, d'autre part, celui de la collaboration recherche-pratique. Citons deux passages de son article probants à cet effet :

« À quel point la lassitude touche-t-elle les professeurs d'histoire [...] ? Il y a quelques années encore, le désir d'innover était le fait de la plupart des professeurs. Cette année, un de mes étudiants-stagiaires est retourné dans la classe de secondaire IV qu'il avait fréquentée sept ans auparavant : il y a retrouvé

exactement le même enseignement.¹ »

« L'enseignant, dans sa pratique, rencontre les cent éléments du réel qui souvent échappent au didacticien. Mieux que personne, il connaît les contraintes et les besoins de l'enseignement au quotidien de l'histoire. [...] Le didacticien, de son côté, peut développer des conceptions de l'histoire plus variées et plus amples que celles du praticien, du fait de la distance dont il profite. [...] Mais il court le risque de rouler à vide s'il oublie que son travail vaut peu en lui-même, qu'il ne trouve sa valeur qu'en retournant au quotidien de l'école dans laquelle se fait l'opération réelle de formation des élèves.² »

En outre, rappelons que ces propos étaient rédigés dans un contexte socio-professionnel d'austérité et d'incertitudes : la publication et l'implantation plus ou moins heureuse de nouveaux programmes, la rareté des emplois, les faiblesses du développement professionnel, la dégradation des conditions

de travail, le collimateur du « bumping », etc. Pas besoin d'être très empathique pour supposer que l'innovation pédagogique ne devait pas constituer la priorité de la majorité des enseignants d'histoire. D'ailleurs, ce principe a été vérifié par la recherche il y a de cela un bon moment, Joseph Giacquinta, Marilyn Bernstein et Nelson Gross ayant démontré que l'incertitude professionnelle constitue un des principaux facteurs inhibant l'innovation pédagogique³. La recherche en didactique ne pouvait réalistement concourir à un renversement de la situation, Laville ne dénombrant alors que cinq ou six didacticiens à l'emploi des universités québécoises, répartis sur l'ensemble du territoire. Également, à cause de sa faiblesse numérique, ce corps professionnel ne se renouvelle pratiquement pas. La décennie qui suivit confirme d'ailleurs ce phénomène, car, à notre connaissance, le seul candidat à avoir pris poste au cours de cette période fut vraisemblablement Jean-François Cardin. À

tout cela s'ajoute la faiblesse des rapports professionnels. En 1985, Laville mentionne que la dernière tentative de rassembler en un même lieu les didacticiens en histoire remonte en 1974.

Une question subsiste donc : de quelle manière et dans quelle mesure les choses ont-elles changé? D'une part, comment se dessinent les perspectives en didactique de l'histoire? D'autre part, qu'en est-il de l'innovation en enseignement de l'histoire, mais plus spécifiquement de l'arrimage recherche-pratique? Globalement, la situation s'est-elle améliorée ou détériorée, et comment est-elle susceptible de contribuer à la valorisation de l'enseignement de l'histoire?

UN CONTEXTE STIMULANT

Allons-y d'abord généralement avec les fleurs : le colloque de mai 2006 fut l'une de ces occasions permettant de constater une fois de plus la vitalité de la recherche et le bouillonnement des idées en didactique

des sciences humaines. Faut-il rappeler que le contexte scientifique et professionnel actuel est des plus stimulant, et s'apparente de moins en moins à la « morosité » de « l'air du temps » dépeinte par Laville en 1985. D'une part, un peu comme à l'orée des années soixante, après des années de perspective d'emplois plus ou moins heureuses, il fait bon de constater que les perspectives s'annoncent généreuses, que nous soyons étudiants aux cycles supérieurs ou au baccalauréat en enseignement. Nombre de professeurs et d'enseignants s'apprentent à prendre leur retraite, au terme d'une carrière entamée – il ne faut pas l'oublier – bien souvent prématurément, avant le terme de la formation. Aujourd'hui, il est intéressant de constater un phénomène passablement similaire, à tout le moins à Montréal, alors que, à notre connaissance, les directions scolaires font des pieds et des mains pour attirer et conserver de jeunes enseignants. D'autre part, côté recherche et

enseignement universitaires, les choses ne sont pas moins stimulantes. D'abord, le marché de l'emploi réserve une place à la relève. Ensuite, certains travaux ont donné le coup d'envoi à de passionnants chantiers de recherche, notamment ceux de Robert Martineau sur la pensée historique⁴, et les suites qu'a connu cette réflexion de Martineau et Laville quant à l'apport de celle-ci à l'éducation du citoyen⁵. La recherche actuellement en cours sur la conscience citoyenne, poursuivie par Jean-Pierre Charland⁶, Jean-François Cardin et Marc-André Éthier⁷, s'inscrit selon nous dans ce même mouvement. Un mouvement qui, d'ailleurs, plonge ses racines à l'étranger, notamment à travers les travaux de Samuel Wineburg⁸ et Peter Seixas⁹. En corollaire, il faut reconnaître le travail sérieux effectué à la faveur de l'éducation muséale, par des institutions tels le Musée McCord, avec son projet « ClioClic ».

Puis, il y a cette réforme! Quoiqu'en pensent ses détracteurs, il

faut savoir reconnaître et apprécier le changement d'envergure qu'elle entame, tant au chapitre des mentalités que des pratiques en enseignement de l'histoire. Une réforme du curriculum constitue un moment intense dans la vie personnelle, professionnelle et socio-professionnelle des acteurs concernés par l'enseignement de l'histoire. Dans la foulée, le MÉQ accorde des crédits pour soutenir la formation, encourager la coopération professionnelle, financer les initiatives pédagogiques, etc., sans compter les maisons d'édition qui, engagées dans la production de matériel didactique, retiennent les services d'historiens, de didacticiens, d'enseignants, etc. Plusieurs d'entre vous ont probablement été sollicités. Personnellement, nous l'avons été à deux reprises, bien que nous n'ayons jamais donné suite à l'invitation. Il est à noter que l'éducation à la citoyenneté – incombant globalement à l'École québécoise, mais plus spécifiquement à l'enseignement de l'histoire au

... didacticien? ...

secondaire – telle qu'avancée par le Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ), constitue probablement la preuve évidente que, loin d'accumuler la poussière sur les tablettes des bibliothèques universitaires, la recherche en didactique peut véritablement être un moteur d'innovation et de valorisation de l'enseignement de l'histoire. À cet effet, la présence d'une bibliographie – un fait selon nous sans précédent dans l'histoire de nos curriculums depuis quarante ans – permet de constater l'influence certaine des Laville, Martineau et Ségal. Cette thèse, reconnaissant l'influence grandissante des didacticiens dans la production des programmes d'histoire au Québec depuis les années soixante-dix, fut d'ailleurs proposée récemment par Cardin¹⁰. C'est dans cet esprit d'enthousiasme pour la réforme, l'éducation à la citoyenneté et les « TIC » que s'est initié et déroulé ce colloque. Chacune des recherches présentées nous a paru d'intérêt, dans la mesure où les

thèmes abordés sont actuels au regard de la recherche en science sociale et en éducation. N'ayant pu assister à l'ensemble des ateliers (c'est le cas pour ceux de Jean-François Cardin, Marc-André Éthier, France Jutras et Félix Bouvier), nous nous permettons néanmoins d'en mentionner quelques-uns au passage, ayant plus particulièrement suscité la discussion ou tout simplement attiré notre attention. En ordre chronologique, nous retenons celui de Chantal Déry, plutôt tourné vers des préoccupations de nature méthodologique, expliquant et justifiant une approche par questionnaires, administrés aux élèves, pour l'étude des pratiques enseignantes au primaire ; rappelons que cette chercheuse poursuit ses travaux sur le transfert par l'élève de connaissances et d'habiletés apprises en univers social. Notons également les recherches de Julia Poyet sur le concept de temps, de Paul Zanazanian sur ce qu'il qualifie « d'indifférence » des enseignants d'histoire

francophones à l'endroit de la minorité anglophone au Québec, de Sonia Lafrance et Jean-François Morin sur la place de la géographie dans l'éducation à la citoyenneté, de Sabrina Moisan sur les représentations enseignantes relatives à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, et de Catherine Duquette sur la conscience historique des élèves du secondaire. Deux autres présentations, non pas tournées vers la recherche fondamentale, mais la production et l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC), ont suscité la discussion et la manifestation de points de vue différents, mais enrichissants. Il s'agit ici du projet « Clio Clic » du Musée McCord, par Nicole Lebrun, et du développement d'un cours de didactique des sciences humaines visant l'intégration de ces technologies chez les enseignants en formation, par François Perreault et Marc-André Éthier. La participation de chercheurs d'horizons divers témoigne qu'un

souffle dans le champ de la recherche en didactique. Si notre mémoire ne nous fait pas défaut, nous retenons que les discussions furent particulièrement animées après les présentations de Zanazanian, Duquette, Lebrun et Perreault. À cet effet, ce colloque permit de constater que la question linguistique, la conscience historique et les TIC sont des sujets chauds et passionnants, suscitant la controverse.

Toutefois, que sommes-nous en droit d'attendre de ce renouvellement de la recherche en didactique des sciences humaines au regard de l'innovation pédagogique?

UN IMPACT LIMITÉ?

Il n'y a pas pléthore de ressources humaines en didactique de l'histoire. Il s'agit là d'une lapalissade n'ayant rien d'exceptionnel, ni de conjoncturel. Laville, mais également Micheline Dumont, l'ont déploré antérieurement. Toutefois, la singularité de la situation actuelle semble relever de la dispersion des sujets de recherche qui, bien que cons-

tituant des contributions scientifiques originales et utiles à l'avancement des connaissances, ne paraissent pas aptes à recentrer la recherche autour de thèmes mobilisateurs, susceptibles d'avoir un impact significatif au regard de la valorisation de l'enseignement et de la formation. C'est ce qui ressort de nos notes prises furtivement lors de l'atelier de clôture, tirées des commentaires de Laurin, Laville et Martineau dressant un bilan du colloque. Chacun d'eux situe le problème au niveau de l'ambiguïté de la recherche, de l'articulation recherche-pratique-formation, et des conceptions incertaines relatives à la formation historique et à l'éducation à la citoyenneté.

En termes clairs, en tentant de synthétiser leurs propos, les recherches en cours présentent un problème fondamental : elles interrogent l'enseignement en univers social sous des angles trop fragmentés, isolés ou désincarnés à l'endroit de cette réalité, de sorte qu'elles se trouvent à contourner ou

L'ERREUR, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE

à oblitérer l'essentiel. Comme l'a fait remarquer Martineau, les connaissances des pratiques enseignantes en histoire, établies par la recherche, paraissent non seulement insuffisantes, mais accusent des carences méthodologiques importantes, notamment en ce qui a trait au nombre de sujets investigués. Quel degré de généralisation autorisent ces résultats de recherche?

Par ailleurs, Laurin et Laville invitent à « revenir au politique », car, comme l'a mentionné cette première, il ne saurait y avoir d'école sans société. L'étude des « représentations » enseignantes ou de la « conscience historique » des élèves ne peut faire l'économie des enjeux sociaux traversant la société québécoise. D'une part, ils sont nécessaires à l'explication de la genèse de ces concepts, et, d'autre part, le savoir produit au terme de la démarche de recherche doit être un vecteur de progrès social et professionnel. En outre, nous avons l'impression que, de leur avis, ces travaux

relèvent de préoccupations se trouvant plutôt en marge des réflexions actuelles relatives à l'innovation en formation des maîtres et en enseignement. À cet effet, Laville s'interroge sérieusement sur leurs retombées réelles ou potentielles quant à l'amélioration de cette formation et des pratiques enseignantes. À cet effet, la présentation de Virginie Martel, professeure à l'UQAR-Lévis en didactique des sciences humaines au primaire, nous a rappelé que la formation des maîtres présente encore aujourd'hui son lot de problèmes et de lacunes.

En fait, en dépit de ses mérites intrinsèques et à quelques exceptions près, la recherche actuelle, susceptible de se voir éventuellement et charitablement accoler l'épithète « didactique », ne se présente pas comme une force vive engagée activement et méthodiquement dans l'innovation pédagogique. Ce problème n'est toutefois pas exclusif au contexte québécois, Laville rappelant que Jack Fraenkel le constatait déjà à

regret en 1998, dans la revue *Theory and Research in Social Education*, célébrant ses vingt-cinq ans d'existence : « What impact (if any) has research in social studies had on social studies learning? on teaching the social studies? The answer (I regret to say) is, « Not much! » Much of what we have been doing is, let's face it, pretty trivial stuff.¹¹ » (Fraenkel, 1998, p.272) Nos recherches ne contribuent vraisemblablement pas à l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages. À l'exception peut-être des TIC, leurs retombées sur l'activité en classe et la formation des élèves demeurent marginales, et c'est bien dommage. Comme l'explique Marc Bru, elles ne posent pas la question des applications pratiques des résultats produits : « des résultats certes parfaitement établis dans leur champ scientifique d'origine sont reformulés à destination des praticiens de l'enseignement et considérés comme pouvant donner lieu à des applications pratiques sans que la ques-

tion de la validité de ces applications soit seulement évoquée.¹² »

Même si nos travaux sont prioritairement poursuivis dans l'optique de compléter notre formation de chercheur, il est néanmoins urgent de « plancher » sur cette question à l'heure actuelle, alors qu'une importante réforme est en cours et menace de dérailler. Un sondage réalisé pour le compte de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) révélait récemment son impopularité auprès des enseignants du primaire; une impopularité d'autant plus inquiétante qu'elle est croissante du premier au dernier cycle du primaire¹³. Laville s'inquiétait au milieu des années quatre-vingt que certaines pratiques enseignantes, telles que décrites par certains de ses étudiants en stage, paraissaient complètement surannées¹⁴. Les choses ont-elles changé depuis? Nous ne le savons pas. Martineau a parfaitement raison de déplorer le mutisme de la recherche à cet effet. À notre connaissance, il n'existe pas au Qué-

... didacticien? ...

bec la moindre recherche, ne fut-elle qu'exploratoire, des pratiques enseignantes, appuyée sur un arsenal méthodologique adéquatement descriptif, pour sortir de ce lieu commun voulant que celles-ci soient demeurées très « traditionnelles » et identifier des nuances. Depuis quarante ans, il ne se peut pas que l'enseignement de l'histoire n'ait pas changé, après tous ces efforts déployés pour l'améliorer.

En admettant cette idée que les recherches que nous poursuivons n'ont pas un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, nous pensons qu'une réflexion sur cette question s'impose et

nous implique tous. Pouvons-nous laisser cette situation persister? Que pouvons-nous faire pour tenter de la corriger?

NOTES

- 1 Christian Laville, « Y a-t-il un didacticien dans la salle? », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol.23, no.3, 1985 (avril), p.14.
- 2 *Ibid.*, p.18.
- 3 Joseph Giacuinta, Marilyn Bernstein et Nelson Gross, *Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. New York: Basic Books, 1971.
- 4 Robert Martineau, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*, 1997, Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.; Robert Martineau, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur de l'éducation à la citoyenneté », dans Robert Comeau et Bernard Dionne (Dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p.45-56.
- 5 Robert Martineau et Christian Laville, « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, 109, 1998 (novembre-décembre), p.35-38.
- 6 Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 2003.
- 7 Marc-André Éthier et Jean-François Cardin, « Résultats préliminaires d'un projet : La conscience citoyenne des jeunes au Québec », *Traces*, vol.42, no.3, 2004 (mai-juin), p.17-24.
- 8 Samuel Wineberg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphie, Temple University Press, 2001.
- 9 Samuel Wineburg et Peter Seixas (Éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History: national and international perspectives*, New York: New York University Press, 2000.
- 10 Jean-François Cardin, « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge », *Bulletin d'histoire politique: Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire dix ans plus tard*, vol.14, no.3, 2006 (printemps), p.53-74.
- 11 Jack Fraenkel, « Some Thoughts About Social Studies Research », *Theory and Research in Social Education*, vol.26, no.2, 1998, p.272.
- 12 Marc Bru, « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? », dans Jean Donnay et Marc Bru (Éds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Paris, De Boeck Université, 2002, p.134.
- 13 Document téléaccessible à l'adresse : <http://fse.csq.qc.net/stock/fra/doc1087-3548.pdf>
- 14 Laville, *loc. cit.*, p.12.



La SPHQ promeut l'enseignement de l'histoire auprès de ses membres et de la population du Québec.

Devenez membre ou renouvelez votre adhésion.

N'attendez pas! L'avenir de notre discipline est entre nos mains.



SPHQ

L'ERREUR, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE

CHARLES LÉVESQUE
ÉCOLE SECONDAIRE ST-LUC — CSDM

LE TITRE DU LIVRE D'ASTOLFI, *L'ERREUR : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE*, M'INTRIGUAIT UN PEU. EN EFFET, NE DIT-ON PAS QU'ON APPREND DE SES ERREURS. TOUT RÉCEMMENT EN PRÉPARANT UN EXERCICE SUR LA CHINE DES HANS, J'AI UTILISÉ QUELQUES CITATIONS DE DEUX GRANDS PHILOSOPHES CHINOIS : LAO TSEU ET CONFUCIUS. PARMI CES CITATIONS, IL Y EN AVAIT DEUX QUI AVAIENT RETENU MON ATTENTION ET QUI AVAIENT UN RAPPORT AVEC LA NOTION D'ERREUR. LAO TSEU DISAIT QUE « L'ÉCHEC EST LE FONDAMENT DE LA RÉUSSITE »; CONFUCIUS, POUR SA PART, AFFIRMAIT QU'« APRÈS UNE FAUTE, NE PAS SE CORRIGER, C'EST LA VRAIE FAUTE ». POURRIONS-NOUS TRADUIRE LA PREMIÈRE PAR « POUR RÉUSSIR, IL EST IMPORTANT DE SE TROMPER! » ET LA SECONDE PAR « POUR APPRENDRE, ON DOIT CORRIGER SES ERREURS! »? DONC, POUR APPRENDRE LES ERREURS S'AVÈRENT ÊTRE IMPORTANTES. J'AI COMMENCÉ LA LECTURE DE CE LIVRE EN AYANT TOUJOURS CES CITATIONS EN TÊTE.

Dans un autre ordre d'idées, je travaillais depuis quelque temps, en classe avec les élèves, sur l'importance de corriger ses erreurs et surtout que ce n'était pas grave de faire des erreurs puisque tout le monde en fait. Or, j'ignore si c'est la nature humaine, la génération ou le relativisme culturel, mais une bonne proportion de mes élèves préféreraient ne rien faire plutôt que de se tromper ou taire la réponse puisqu'elle n'est pas bonne ou qu'elle est incomplète. À travers cette dernière affirmation, il est facile de voir un grand manque de confiance en soi ou en ses moyens. J'ai donc tenté de travailler sur l'estime de soi de ces chers ados

si « frères ». En lisant le livre d'Astolfi, je me suis rendu compte qu'il y avait dans cet ouvrage plusieurs idées intéressantes sur l'erreur qui pouvaient me servir en classe. Dans les lignes qui suivent, je vous propose de suivre la lecture que j'ai faite de ce livre.

Dans l'introduction, Astolfi explique qu'à l'école, l'erreur est une source de stress et d'angoisse pour les élèves, alors qu'elle est plutôt source de défis ou de compétition dans d'autres domaines. Dans son premier chapitre, l'auteur nous présente le statut de l'erreur à l'école et, dans le suivant, il s'attardera à son origine. Je présenterai d'ailleurs le premier chapitre

que le deuxième. Dans le troisième chapitre, l'auteur regroupe les erreurs en huit catégories. Pour terminer, il nous explique un peu comment traiter l'erreur.

Le premier chapitre est celui qui m'a le plus touché et intéressé. On y examine le statut de l'erreur à l'école, quelle place occupe-t-elle? À l'école, le cours magistral domine encore largement : on voit, on fait un exercice et, tout naturellement, les acquisitions devraient s'enregistrer dans le cerveau; c'est ce que l'auteur qualifie de « tapis roulant des connaissances ». (p. 10) Tout se fait en travaillant calmement. Ainsi, on valorise les élèves silencieux et travaillants au détriment de ceux qui prennent des risques. L'erreur correspond alors à quelque chose de raté. Je comprends maintenant un peu mieux mes étudiants qui préfèrent ne rien faire plutôt que de se tromper!

Astolfi explique ensuite les perceptions qu'on associe à l'erreur :

Le syndrome de l'encre rouge : l'ensei-

gnant, en détectant l'erreur, la marque de rouge et lui enlève toute valeur didactique.

L'erreur repérée chez l'élève remet en question l'enseignement du maître : est-ce que le travail de l'enseignant est bien fait?

Le professeur enfin peut être dérouté à la perspective de devoir plonger dans l'esprit des jeunes pour essayer de découvrir ce qu'ils n'ont pas compris et, plutôt que d'essayer de diagnostiquer ce qui n'a pas été saisi par l'élève, il ne fera généralement que reprendre son explication de départ.

Plus loin, Astolfi présente le modèle constructiviste, où on se sert des erreurs pour mieux les éviter. On propose de décortiquer la logique de l'erreur et d'en tirer profit pour s'améliorer, on tente de comprendre le cheminement de l'élève jusqu'à l'erreur. Ainsi, on peut mieux résoudre le problème qui a mené à cette erreur. Il est aussi question de l'erreur qui cache le progrès. Pour éviter l'erreur, l'élève, au début, s'en tient aux règles qu'il con-



... l'erreur ...

naît; mais un jour, l'élève est assez à l'aise avec les structures de ces règles et il tente d'aller au-delà de celles-ci. Ce faisant, il risque de se tromper, puisqu'il ne maîtrise pas très bien les nouvelles règles, mais cela importe peu puisque c'est signe de progrès net qui montre qu'il désire maintenant fournir un effort ou faire quelque chose plutôt que de s'écraser devant la tâche à accomplir. Avant de passer au chapitre suivant, Astolfi nous parle de l'erreur créatrice du jeune qui invente « une erreur logique »; il écrit, par exemple : « le chien *aboies* » (parce qu'il le fait plusieurs fois). Ce type d'erreur montre que l'élève décide au moins de cheminer intellectuellement.

Au cours du deuxième chapitre, l'auteur présente Bachelard et Piaget. Bachelard disait : « l'esprit ne peut se former qu'en se réformant. » (p. 37) Pour cet auteur, la notion d'obstacle est centrale. Astolfi présente six caractéristiques complémentaires des obstacles, tirés de l'œuvre de Michel Fabre *Bachelard éducateur* (1995) :

1 — L'intériorité de l'obstacle : l'obstacle vient de l'intérieur de la pensée; or il doit y avoir un travail cognitif pour éliminer cet obstacle.

2 — La facilité de l'obstacle : le cerveau se satisfait de l'erreur plutôt que d'avoir à affronter une difficulté.

3 — La positivité de l'obstacle : selon Bachelard, souvent, la réponse est plus claire que la question posée.

4 — L'ambiguïté de l'obstacle : devant un problème, le cerveau a toujours au moins une dimension double d'erreur potentielle ou une double utilisation d'outil.

5 — La polymorphie de l'obstacle : l'erreur peut prendre plusieurs formes et posséder une transversalité.

6 — La récursivité de l'obstacle : pour voir une erreur, il faut avoir fait un travail intellectuel. Pour être compris, l'obstacle doit avoir été franchi. On retrouve l'idée de la métacognition.

Pour Bachelard, les erreurs sont des indices d'obstacles qui résistent et qui sont sous-estimés.

Pour Piaget, les schèmes sont les instruments de la connaissance pour comprendre le système extérieur. Pour éviter les erreurs, il ne faut pas brusquer les étapes de développement de la personne auxquelles se rattache la formation de ses nouveaux schèmes. L'évolution des schèmes, produits par les interactions de l'enfant avec son milieu et ses expériences, se traduit par un déséquilibre; c'est à travers ces déséquilibres que le développement s'effectuera. L'enfant rééquilibrera ses structures cognitives, ce qui lui permettra de posséder un bagage de connaissances plus grand. L'auteur clôt ce chapitre avec un tableau comparant Piaget et Bachelard.

Dans son troisième chapitre, Astolfi fait une typologie des erreurs des élèves qu'il classe en huit catégories.

La **compréhension des consignes** vient entre autres du fait que les questions sont plus claires pour celui qui les pose que pour celui qui doit y répondre. Ainsi, l'erreur peut survenir d'une mauvaise compréhension

des consignes ou de la question elle-même. On retrouve, dans ce sous-chapitre, un aspect qui me semble important : que signifient, pour un petit gars de quatorze ans, les termes *analyser, expliquer, conclure et interpréter*? Sûrement pas la même chose que pour l'enseignant qui met ce terme dans la question.

Pour expliquer les **habitudes scolaires**, l'auteur présente l'élève comme un petit spécialiste développant des habiletés pour chaque matière spécifique et non pas comme un adolescent ou un enfant. On comprend facilement que comme citoyen, dans la vie de tous les jours, je ne me sers pas des mêmes habiletés lorsque j'enseigne ou lorsque je joue au hockey. Astolfi illustre son propos par un exemple : « Au Moyen Âge, les gens des villes élevaient des...? » (...) « Des cochons! », « Des enfants! ». « La bonne réponse était évidemment des cathédrales. C'est en entendant cette réponse que bien des élèves se frottent les yeux et reprennent pied : bon sang! mais c'est bien sûr, nous

sommes au cours d'histoire! » (p. 66)

Les **conceptions alternatives** sont les représentations que se font les élèves ou les enseignants des notions enseignées; notions que l'on retrouve dans l'œuvre de De Vecchi et Giordan : *Les origines du savoir*. La façon avec laquelle l'enseignant expliquera une notion ne voudra peut-être rien dire à l'élève. La capitale d'un pays est souvent une grande ville, située dans le centre du pays sur le bord d'un grand fleuve. Or, combien de pays ont comme capitale une petite ville administrative située sur le bord de la frontière? (p.71)

Les **opérations intellectuelles** impliquées dans la résolution d'un problème mènent souvent à une erreur. L'auteur nous donne l'exemple d'un problème de mathématique dans lequel on connaît le nombre de billes qu'un joueur a après en avoir perdu quelques-unes et on demande à l'élève combien le joueur de billes en avait au départ. La difficulté survient du fait qu'il est plus difficile d'ajouter

des billes lorsqu'elles ont été perdues.

Lors de la **résolution d'un problème**, l'étudiant prendra souvent dans sa démarche un détour que l'enseignant n'avait pas envisagé. Les démarches entreprises par les élèves apparaissent donc étonnantes. Plusieurs de ces démarches peuvent mener à des erreurs ou à des stratégies de résolution très différentes, mais pas nécessairement erronées. L'auteur nous donne l'exemple du petit Poucet qui fait des pas de 28 km. Combien devra-t-il faire de pas pour aller de Nice à Grenoble sachant que la distance entre les deux villes est de 224 km? Pour l'enseignant, il ne s'agirait que de faire une division, mais la majorité des jeunes font une addition — $(28 + 28 + 28...)$ — ou une soustraction — $(224 - 28 - 28 - 28...)$

La **surcharge cognitive** survient lorsque les élèves ont trop d'opérations issues de deux mémoires distinctes à faire en même temps. C'est souvent ce qui se produit dans un exercice de mathématique faisant appel

à la fois à la mémoire à court terme et à la mémoire à long terme. Les deux mémoires ne fonctionnent pas de la même façon et lorsque l'élève est amené dans un problème à utiliser ses deux mémoires, il va souvent au-delà du problème sans s'en rendre compte. Or, la surcharge cognitive survient quand l'élève se soucie trop de la démarche et non pas du problème lui-même.

Le **transfert de connaissance d'une matière à une autre** se traduit souvent par une erreur. Pour résoudre un problème dans une matière, l'élève va se servir d'une stratégie qu'il pourrait sûrement utiliser lors de la résolution de problème dans une autre matière. L'enseignant voit cette transférabilité, mais l'étudiant ne la perçoit pas. La logique mathématique peut être utilisée en géographie. Un enseignant en géographie peut s'assurer que telle ou telle notion a été vue en mathématique; cela ne signifie pas pour autant que s'il y a recours dans un exercice de géographie le jeune sera en mesure de s'en servir ou d'effectuer le

transfert d'une discipline à l'autre.

La dernière catégorie d'erreur est la **complexité propre du contenu**. Dans cette catégorie, il s'agit du contenu didactique que l'on met en cause. Souvent, on appuie une nouvelle connaissance sur des connaissances antérieures en négligeant de regarder en profondeur s'il s'agit d'une suite logique du point de vue de la démarche cognitive; souvent, des principes en apparence identiques n'impliquent pas le transfert des mêmes connaissances.

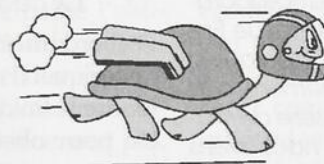
Dans la dernière partie de son volume, l'auteur donne quelques trucs pour tirer profit des erreurs dans l'apprentissage. Il serait peut-être bien, selon lui, de tirer profit des erreurs plutôt que de seulement les identifier en évacuant toute valeur didactique. Il est clair que l'enseignant peut apprendre beaucoup en examinant davantage les erreurs de ses élèves. Il sera en mesure de mieux guider ces derniers dans leur apprentissage et, surtout, de mieux s'assurer de leur compré-

hension du cheminement cognitif à faire pour arriver à résoudre tel ou tel problème. Ce qui contribue en fin de compte à éliminer ou à réduire l'apparition de sentiments angoissants ou violents qu'un élève pourra avoir lors de ses études. En effet, si les erreurs ne sont pas récupérées ou réinvesties, cela peut se traduire par une frustration et une angoisse qui peuvent nuire au développement du jeune ou le rendre plus difficile.

Je m'aperçois finalement que mes élèves réagissent normalement face à l'erreur, d'autant que pour

eux, la langue crée parfois une distance importante entre ce qu'ils ont compris et ce qui est réellement demandé. L'approche d'Astolfi est intéressante puisqu'elle apporte une dimension nouvelle de l'erreur. L'élève commet des erreurs et cela est normal, mais c'est plutôt à l'enseignant de se servir de cette erreur comme outil didactique plutôt que de « culpabiliser » l'élève ou de « sanctionner » l'erreur. Les philosophes chinois avaient compris, il y a longtemps, que l'erreur joue un rôle important dans l'apprentissage.

VOUS DÉMÉNAGEZ? PRÉVENEZ-NOUS



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

lhalle@mediom.qc.ca



MONT ORFORD : QU'EN SAVONS-NOUS AU JUSTE?

ÉRIC MESSIER
AGENCE DE PRESSE L'ÉVÉNEMENTIEL

LA SAGA DE LA POSSIBLE VENTE DU PARC DU MONT ORFORD À DES INTÉRÊTS PRIVÉS A ÉTÉ MÉDIATISÉE, CES DERNIERS MOIS, AU POINT QUE NOUS SOMMES PROBABLEMENT NOMBREUX À AVOIR L'IMPRESSION DE SAVOIR TOUT CE QU'IL FAUT SAVOIR SUR LE SUJET.

Or, paradoxalement, ce flot d'informations parfois contradictoires dont les médias nous ont généreusement abreuvés ne nous a pas nécessairement fourni tous les éléments nécessaires pour saisir l'enjeu historique — et géographique! — de ce grand débat public.

En remontant le fil de l'histoire, on peut prendre un recul sur la série des événements qui nous ont conduits à l'imbroglio sociopolitique d'aujourd'hui. Nous proposons donc de jeter un regard sur les différents chapitres de cette histoire complexe.

LA GENÈSE

D'abord un bref rappel historique. Il a fallu attendre la fin du 19^e siècle pour observer un peuplement significatif du « canton d'Orford », malgré la construction dès 1810 du Boston Road qui reliait la ville étasunienne à Québec.

Dans les années vingt, le docteur G.A. Bowen fait figure de pionnier en faisant la promo-

tion du parc national qui sera créé le 8 avril 1938 après la cession d'un territoire au gouvernement du Québec par 27 municipalités. Très tôt, un terrain de golf et un chalet pour les skieurs y sont aménagés, de même qu'une première remontée mécanique en 1943.

En 1976, le gouvernement du Québec fait passer l'aire du parc de 40 à 58 km carrés, par voie d'expropriation. La même année, la base de plein air Jouvence est intégrée au parc. En 1979, conformément aux résultats de consultations publiques, le parc acquiert une double vocation de conservation (préservation des écosystèmes) et de récréation (ski, randonnées, camping, entre autres).

La cohabitation harmonieuse de la pratique d'activités de plein air et de la protection du milieu naturel était assurée. Jusqu'à ce que, dans les années 90...

LE PLAN PÉQUISTE...

Il faut se souvenir que c'est un gouvernement du Parti québécois qui a, le premier, songé à impliquer le secteur privé dans le développement du parc. En 1998, après la faillite du propriétaire de la station de ski, Fernand Magnan, le gouvernement a dû rembourser 6 millions \$ à la Banque Nationale.

En 2000, un événement survient qui allait être la source d'une zizanie grimpe dans les années suivantes : un bail est conclu entre Québec et la société Intermont (devenue alors Mont-Orford inc.), obligeant cette dernière à investir en masse dans les équipements récréatifs lourds.

Une parenthèse importante marque l'année 2001 lorsque la Loi sur les parcs fut modifiée, abolissant le concept de parc récréatif et vouant tous les parcs du Québec à la conservation.

C'est ainsi que dès 2002, *Mont-Orford inc.* propose un plan directeur prévoyant entre autres la construction de 1400 condominiums sur 132 hectares du

parc, un terrain de golf supplémentaire ainsi qu'un restaurant au sommet du mont. Une audience publique est tenue et le gouvernement du Parti québécois, toujours au pouvoir, accepte la proposition, jugée conforme à la Loi. La bisbille était donc en vue, avant même que les Libéraux de Jean Charest n'aient pris le pouvoir.

... ET LA SOLUTION LIBÉRALE

Et, précisément, un changement de gouvernement survient en 2003. Ce sont donc les Libéraux qui mènent l'Assemblée nationale, en 2004, lorsque des audiences publiques du BAPE sont tenues sur un nouveau projet comprenant la construction de 1000 condos sur 132 hectares.

L'année 2005 fut celle du début des grandes controverses, avec l'impossibilité pour les intervenants régionaux de se rallier autour d'une solution qui assurerait à la fois la mission de conservation du parc et ses fonctions récréatives, concernant notamment le ski et le golf.

N.D.L.R. : Lors de notre dernière parution, nous avons publié un article signé par madame Louise Lafortune, de l'UQTR. Ce texte, intitulé « Vers une communauté de pratiques », constituait notre première collaboration avec la revue Enjeux géographiques. Malheureusement, à la suite d'une série de malentendus, nous avons omis de signaler l'événement que nous avons pourtant annoncé dans nos éditions précédentes. Nous faisons amende honorable et nous poursuivons notre collaboration en vous proposant les articles des quatre pages suivantes.

Le dossier du parc du Mont-Orford
 LA VAISSE DES POUR ET DES CONTRE

ICHI GAIA

COLLABORATION À ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS

En juin de la même année, *Mont-Orford inc.* exprime au gouvernement son intention de lui remettre la gestion des lieux et, se basant sur les clauses du bail, demande un remboursement de l'ordre de 20 millions \$.

Mais c'est au printemps 2006 que les choses allaient débouler. En mars, le gouvernement présente un nouveau plan visant à résoudre l'impasse et consistant en quatre volets majeurs : doubler la superficie du parc, vendre par appel d'offres public le centre de ski et le golf, permettre la construction domiciliaire sur un maximum de 85 hectares au bas des pentes de ski, et imposer un régime particulier de protection de la biodiversité et de l'environnement pour tout ce domaine.

Rappelons au passage que deux anciens ministres libéraux de l'Environnement, Thomas Mulcair et Jacques Dupuis, se sont dits opposés au projet de privatisation, alors qu'un ancien ministre péquiste de l'Environnement y a donné son appui. Ce fait contribue à illus-

trer que le débat est plus une affaire de gros chiffres que de conviction politique.

**RIEN N'Y FAIT : LA
 CONFRONTATION**

En fait, dès mars 2006, le projet gouvernemental avait été déclaré illégal, et le gouvernement Charest a réagi en créant une nouvelle disposition légale insérée dans la loi déjà existante. Le ministre du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs (MDDEP), Claude Béchar, a alors réaffirmé son intention de vendre 649 hectares de l'actuel parc national, espérant tirer au moins 25 millions de la transaction. C'est plus de quatre fois les 143 hectares que le promoteur André L'Espérance visait pour la construction d'un golf et de 950 espaces résidentiels, dans le but de financer la station de ski. C'est le tollé chez les défenseurs du parc.

En avril, le gouvernement réagit en annonçant son intention de doubler la superficie du parc afin de compenser pour la perte du mont proprement

dit. Cela porterait à 5 000 hectares l'aire protégée du parc. Rien n'y fait, l'hameçon ne trouve pas preneur. Une coalition de citoyens appelée *SOS Parc Orford* songe à poursuivre le gouvernement. L'ancien ministre péquiste de l'Environnement, Paul Bégin, accuse : « *Le ministre Béchar essaie de faire indirectement ce que la loi interdit formellement : il joue sur les mots en disant que les projets de golf et de résidences ne seront pas développés dans un parc, puisqu'il aura préalablement privatisé cet espace de conservation.* »

Le 21 avril, huit ex-directeurs de parcs nationaux publient une lettre ouverte dénonçant le projet et demandant au gouvernement de « *surseoir à son intention d'offrir en vente une partie substantielle du territoire du parc* » et de « *reprandre à la base le processus de discussion publique* ».

Le 22 avril 2006, 12 000 personnes prennent part à une Marche nationale d'opposition à Montréal, en marge du Jour de la Terre. La saga passe alors à l'étape du cirque médiatique. La grogne continue de

monter, et cela, malgré le projet de loi modifié déposé le 3 mai 2006, prévoyant de ramener à 579 hectares la superficie mise en vente, avec le retrait du mont Alfred-DesRochers, de la colline des Sureauux et de l'étang K2.

Le bail liant Québec et le promoteur André L'Espérance stipule que le gouvernement du Québec, soit les contribuables, devra rembourser à ce dernier 85 % des coûts du remonte-pente. Le promoteur pourrait ainsi ajouter ces sommes dans sa proposition d'acquisition de la montagne.

Le maire du Canton d'Orford, Pierre Rodier, a été élu pour son opposition au projet L'Espérance, entre autres parce que la décision de Québec imposera à la municipalité l'obligation d'offrir de l'eau potable et des égouts à un complexe immobilier dont il ne veut pas. L'opposition sera ardue, car Québec entend procéder par l'adoption d'une loi spéciale qui suspendrait plusieurs règles d'intérêt public au profit du promoteur éventuel.

Une autre opposition est venue de Pierre

Dépôt, porte-parole de l'Association des riverains du lac Bowker, qui a dénoncé le plan Charest, tout comme son père, Jean-Guy Dépôt, président du Conseil régional de l'environnement et militant libéral bien connu.

Quant à la Société de la nature et des parcs (SNAP), elle estime que Québec aurait pu financer autrement l'agrandissement du parc, notamment en faisant payer un droit d'entrée aux skieurs. La SNAP déplore aussi le fait que le projet ne fasse rien pour hausser la moyenne provinciale d'aires protégées, qui ne dépasse pas 3,4 %.

Bref, la confrontation se poursuit avec, d'un côté, le ministre Béchar qui garde le cap et qui est accusé de simplement écouter les arguments des opposants, mais sans volonté d'en tenir compte. Les inquiétudes subsistent et les intérêts restent fort divergents entre les camps dans cette histoire apparemment inextricable.

Le dossier du parc du Mont-Orford

LA VALSE DES POUR ET DES CONTRE

CÉCILE GLADEL

COLLABORATRICE À ENJEUX GÉOGRAPHIQUES

AU DÉBUT DE L'ANNÉE 2006, LE GOUVERNEMENT DU QUÉBEC A DÉCIDÉ DE PRÉSENTER UN PROJET DE MISE EN VALEUR DU MONT-ORFORD. PARCE QUE LA STATION DE SKI DU MONT-ORFORD, GÉRÉE PAR L'HOMME D'AFFAIRES ANDRÉ L'ESPÉRANCE, NE SERAIT PAS RENTABLE. LA SOLUTION? LE GOUVERNEMENT A CHOISI DE S'EN DÉPARTIR. CETTE PROPOSITION A SOULEVÉ LES PASSIONS AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ QUÉBÉCOISE ET, DEPUIS DES MOIS, LES POUR ET LES CONTRE S'AFFRONTENT ET TENTENT DE FAIRE VALOIR LEURS POINTS DE VUE. UNE COMMISSION PARLEMENTAIRE TENUE EN MAI DERNIER A D'AILLEURS ÉTÉ LE THÉÂTRE DE L'EXPRESSION D'OPINIONS DIVERGENTES. MAIS QUI SONT CES POUR ET CES CONTRE?

- La Chambre de commerce et d'industrie de Magog-Orford est en faveur du projet de transformation qui optimiserait les retombées économiques sur la région. Le regroupement de gens d'affaires préfère cependant que la station de ski, les terrains et le club de golf soient achetés par des intérêts québécois. « Nous sommes favorables au projet. Notre région perd des emplois. Il faut développer un projet récréotouristique qui fonctionne hiver comme été. On souhaite un développement durable qui protège l'environnement », fait valoir Pierre Lefebvre, président de la Chambre de commerce.
- Du côté des opposants, la coalition SOS Parc Orford lutte pour le respect de l'intégrité écologique et territoriale du parc national

du Mont-Orford. « Un parc national est-il, oui ou non, protégé en permanence? Pour les citoyens du Québec, la réponse est oui », avance Gisèle Lacasse-Benoit, porte-parole de l'organisme. « Et selon nous, poursuit-elle, une protection permanente équivaut à une protection à perpétuité. Pour les citoyens, ces terres doivent être intouchables. C'est un principe de société que tout le monde avait accepté ». La Coalition a recueilli 80 000 signatures et l'appui de 115 groupes et associations diverses ainsi que de nombreux artistes.

• La ville de Magog s'est quant à elle prononcée en faveur du projet. Il semblerait cependant que le conseil municipal ne soit pas unanime sur la question.

• La MRC Memphré-

magog, également favorable au projet gouvernemental, a toutefois proposé un compromis par la voix de son préfet, Roger Nicolet. L'idée soumise de vendre au privé les terrains au bas des pentes, de même que le golf, tout en s'assurant que l'État conserve le centre de ski, a été rejetée par le ministre de l'Environnement.

• Le maire du Canton d'Orford, Pierre Rodier, s'oppose au projet. Ce dernier a suggéré que le parc du Mont-Orford passe d'un statut de parc provincial à celui de parc national fédéral.

• De son côté, Tourisme Cantons-de-l'Est est d'accord avec le projet d'agrandissement du parc actuel, mais s'oppose à la vente de la station de ski. L'organisme prône le développement de l'écotourisme.

• Le propriétaire actuel de la station de ski, André L'Espérance, pressé de renouer avec la rentabilité, appuie le projet présenté en début d'année par le gouvernement.

Notons enfin qu'en mars dernier, 76 % des Québécois s'opposaient à la privatisation d'une

partie du parc national du Mont-Orford, selon un sondage Léger Marketing publié dans le *Journal de Montréal*. Quant aux citoyens de la région d'Orford, ils sont partagés, entraînés dans la valse des pour et des contre...



Ressources complémentaires traitant du dossier du Mont-Orford

SONIA A. LAFRANCE

<http://www.snapqc.org/index.html>

Ce site abrite la SNAP, la Société pour la nature et les parcs du Canada, un organisme à but non lucratif qui est exclusivement dédié à la protection de la nature sauvage, par la création d'un réseau d'aires protégées et la bonne gestion des aires protégées existantes.

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/>

Si vous désirez le dossier complet, allez au site des nouvelles de Radio-Canada, et écrivez Mont-Orford dans l'espace blanc en haut à droite puis double-cliquez sur « rechercher », vous aurez ainsi toutes les nouvelles concernant ce sujet d'actualité.

<http://sosparcorford.org/>

Si vous désirez vous engagez dans la lutte de la sauvegarde de ce parc national, ce site vous permettra de vous inscrire à la pétition, de connaître les dates et endroits de rassemblement, d'envoyer des courriels d'insatisfactions aux députés, etc.

<http://www2.canoe.com/voyages/sechapper/archives/2004/08/20040825-173520.html>

Cet extrait du Guide Ulysse Randonnée pédestre au Québec possède une carte géographique du parc national du Mont-Orford au centre droit du texte.

<http://www.toporider.com/gpsQC/park2/ordford.jpg>

Il y a également cette carte qui pourrait être intéressante.

Formation en *Univers social* Danielle Dumas

Dans le but d'aider les enseignants et les conseillers pédagogiques à s'approprier les nouveaux programmes, nous poursuivrons les sessions de formation en Univers social.

Pour le primaire; il s'agira de la suite soit le Bloc C

Pour le programme Histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire, il s'agit du premier bloc de formation, soit le Bloc A.

Pour s'inscrire à ces formations les participants s'inscrivent auprès de la Direction régionale du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport pour leur région respective.

Les dates de ces formations et les modalités d'inscription seront également diffusées par le site du Récit.

	PRIMAIRE	SECONDAIRE
RÉGION	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	Histoire et éducation à la citoyenneté (2 ^e cycle)
	BLOC C	BLOC A
01	30 avril - 1 ^{er} mai 2007	10 - 11 mai 2007
02	16 - 17 avril 2007	26 - 27 avril 2007
03	16 - 17 avril 2007	1 ^{er} - 2 mars 2007
04	19 - 20 mars 2007	22 - 23 mars 2007
05	26 - 27 mars 2007	19 - 20 avril 2007
06.1	23 - 24 avril 2007	4 - 5 avril 2007

LA RÉFORME

Le projet de programme d'histoire de 2^e cycle : POUR LEVER QUELQUES AMBIGUÏTÉS

ROBERT MARTINEAU

PROFESSEUR ASSOCIÉ (DIDACTIQUE)

DÉPARTEMENT D'HISTOIRE — UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DU DÉBAT QUI A COURS DEPUIS MAINTENANT PLUSIEURS MOIS DANS LES JOURNAUX ET DANS CERTAINES REVUES SUR LE PROJET DE PROGRAMME D'HISTOIRE DE DEUXIÈME CYCLE AU SECONDAIRE, UNE CONSTANTE RESSORT : LES AMBIGUÏTÉS MULTIPLES DANS LESQUELLES BAINENT À LA FOIS LA PROPOSITION DE PROGRAMME ET LA CRITIQUE QUI EN EST FAITE. CE QUI PEUT SANS DOUTE EXPLIQUER CERTAINES DÉRIVES DANS LE TRAITEMENT DE LA QUESTION, CERTAINS Y VOYANT, AVEC LE PEU D'INFORMATIONS DISPONIBLES SUR LE DOCUMENT, UN COMLOT FÉDÉRALISTE, UN COUP DE FORCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, LA DÉMISSION DES HISTORIENS, L'INCOMPÉTENCE DES DIDACTICIENS, ETC. À LA MESURE DE MA CONNAISSANCE DU DOSSIER, JE VOUDRAIS TENTER D'APPORTER CERTAINS ÉCLAIRAGES QUI ME SEMBLERENT ESSENTIELS, CAR JE NOTE UNE GRANDE CONFUSION DES TERMES, DES OBJETS EN CAUSE ET DES ENJEUX DANS CE DÉBAT. CERTAINS RAPPELS SUR LA NATURE DU DOCUMENT, SUR SES CONDITIONS DE PRODUCTION ET LE CONTEXTE DANS LEQUEL IL S'INSCRIT S'IMPOSENT.

QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME D'ÉTUDES?

Le concept de programmes d'études a beaucoup évolué depuis quarante ans. L'observateur s'étonne devant ce qui tenait lieu de programmes scolaires d'histoire en 1970, alors qu'ils se réduisaient essentiellement à une liste chronologique de thèmes historiques « à couvrir » accompagnée d'orientations pédagogiques sommaires. Ceux d'aujourd'hui, explique Legendre¹, ont une structure et des visées plus ambitieuses : expliciter les intentions propres à chacune des disciplines et qui rejoignent les visées du système d'éducation; fournir aux agents d'éduca-

tion du réseau scolaire un ensemble structuré d'objectifs et des contenus jugés essentiels à la formation des élèves; faciliter l'action des enseignants au chapitre de la planification, de l'intervention et de l'évaluation.

Les programmes d'études sont intimement liés à l'évolution de la société et au projet éducatif qu'elle décide de se donner. Dans le cadre scolaire, les programmes d'histoire ne sont pas des versions réduites ou vulgarisées du savoir des historiens ou des contenus de programmes universitaires dans leurs champs. Ils sont le fruit d'un double processus de programmation qui met les savoirs de ré-

férence au service des finalités éducatives poursuivies. D'une part, cette transposition implique d'abord une réflexion sur les valeurs qui se révèlent en dernière analyse les choix éthiques d'une société à un moment donné de son évolution. Voilà dans quel contexte s'inscrivaient, me semble-t-il, les travaux des divers groupes de travail mandatés par le gouvernement durant les années 1990 et qui accouchèrent du Rapport Corbo (1994), du Rapport de la Commission des États Généraux sur l'éducation (1996) et du Rapport Inchauspé (1997). D'autre part, à partir de ce choix de valeurs, est ensuite identifié ce qui doit être enseigné et quelles disciplines ou matières peuvent apporter une contribution en ce sens. L'énoncé de politique éducative « *L'école, tout un programme* » adopté par le gouvernement québécois en 1997 et divers devis publiés par la suite enclenchèrent la véritable « programmation », l'opérationnalisation des finalités éducatives aux fins d'enseignement.

En considérant qu'un programme d'histoire est surtout destiné aux enseignants et, qu'à mon avis, la structure des programmes actuels n'en facilite pas la lecture même pour ces derniers, il est difficile pour le non-initié d'y retrouver certains repères historiographiques jugés essentiels, ce qui peut sans doute expliquer en partie les dénonciations publiques d'omissions apparentes et l'invitation à rendre explicite ce qui, en fait, était implicite. Par exemple, l'impression chez plusieurs que le programme occulte les connaissances historiques au profit de compétences. Pour faire image, il faut comprendre qu'une compétence ne roule pas à vide, mais qu'elle mobilise un ensemble de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, etc.) qui doivent nécessairement être appris d'une façon ou d'une autre. En outre, quel que soit le domaine, un individu connaissant n'est pas nécessairement compétent. Mais quelqu'un de compétent est nécessairement connaissant. Mais au-delà de ces difficultés de lecture, il

faut saisir qu'une part importante des critiques formulées à l'endroit du projet de programme visait en réalité des choix relevant d'orientations décidées en amont de sa rédaction.

LE RAPPORT LACOURSIÈRE

Pour la majorité des observateurs, la référence obligée pour le renouvellement en cours des programmes d'histoire est le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, le Rapport Lacoursière, déposé en 1996. En général bien accueilli, décrié par certains, il semblait à plusieurs que ses conclusions allaient tendre les lignes de fond de cette opération. De ce rapport émergeait un esprit et plusieurs recommandations dont une proposition de cours et de temps à leur impartir. Par exemple, 100 heures par année devaient être consacrées à l'histoire du Québec et du Canada en 3^e et 4^e secondaire. De fait, on voulait prioriser l'histoire comme matière fondamentale en l'inscrivant à chaque

année du secondaire et en donnant plus de marge de manœuvre aux enseignants qui se plaignaient de programmes trop chargés. Avec le recul, il appert que les recommandations du Rapport Lacoursière n'eurent qu'un poids très relatif dans la rédaction des nouveaux programmes d'histoire qui s'avéra une opération piégée, notamment par la réforme curriculaire et pédagogique générale dans laquelle elle dût nécessairement s'inscrire. Cela n'excuse pas, diront certains, mais cela explique.

UNE OPÉRATION « SOUS INFLUENCE »

Pour le lecteur moins familier avec la réalité scolaire, une certaine lecture du Rapport Lacoursière donne l'impression qu'on peut traiter de l'histoire comme un en-soi, hors toute considération du contexte éducatif dans lequel elle s'insère alors qu'elle est l'une des disciplines retenues dans la « grille-matières » des écoles et que ses objectifs d'apprentissage sont à la fois clés et prétextes de la formation générale

des jeunes. Malgré sa grande valeur sociale et éducative intrinsèque, la désignation de l'histoire comme discipline de formation et les modalités de son inscription au sein de l'ensemble des matières académiques demeurent un choix de société, choix politique s'il en est, à un moment donné de son évolution. Faut-il rappeler que durant les années 1970, l'enseignement de l'histoire faillit pratiquement disparaître du curriculum scolaire québécois? Si les recommandations du Rapport Lacoursière montraient à cet égard une volonté claire de redonner à l'histoire sa place comme discipline fondamentale de formation dans le cursus scolaire, elles devaient nécessairement s'inscrire au sein du projet global d'éducation des jeunes, des autres programmes d'études, des autres facettes de leur formation. Or cela s'avéra passablement contraignant pour les recommandations et l'esprit général du Rapport alors que la marge de manœuvre des responsables de la mise à jour des

programmes d'histoire fut ainsi progressivement réduite par une succession de carcans politiques, pédagogiques, terminologiques et administratifs auxquels ils durent se soumettre. Quelques exemples :

D'abord par le Rapport Inchauspé qui, à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire, recommanda en 1997 que « tous les cours d'histoire, au primaire comme au secondaire, se voient confier explicitement une mission d'éducation civique que les intitulés des cours devraient souligner en ajoutant les mots "et éducation à la citoyenneté" au mot "histoire" ». Après avoir rappelé qu'on demande à l'école d'être une institution favorisant la cohésion sociale, le Rapport Inchauspé insistait sur le fait que les réformes curriculaire comme celle que proposait le Rapport Lacoursière « sont désormais des actes politiques au sens fort du terme. L'éducation, ajoutait-il, a de telles conséquences sur des citoyens tellement nombreux qu'on ne peut laisser la détermination de "ce qui doit être enseigné" aux

seuls experts. Pour formuler des propositions en cette matière et inciter l'école à un engagement social plus vif, on a besoin désormais du soutien et des revendications d'autres groupes de personnes, elles aussi toutes dévouées à la chose publique ». Ces recommandations, dont une grande partie fut retenue par le ministère de l'Éducation, en plus d'imprimer à l'élaboration des programmes d'histoire une orientation très contestée, jettent un éclairage important sur la façon avec laquelle l'opération fut menée par la suite et surtout sur l'imbroglio dans lequel s'engagea la nécessaire consultation d'experts, en l'occurrence celle des historiens et des didacticiens de l'histoire.

En outre, des devis tenant compte des rapports déjà cités vinrent progressivement imposer au comité de production une structure, un langage (qualifié par certains de jargon), une démarche, des orientations épistémologiques, etc. Car l'opération ne consistait pas à renouveler des

LA RÉFORME

... ambiguïtés ...

programmes d'études singuliers, mais de construire les diverses composantes d'un seul programme de formation, d'en assurer la cohérence, d'en standardiser l'écriture et d'y rechercher la transversalité entre les diverses matières ou disciplines retenues.

Autre exemple : la soudaine décision du ministère d'imposer une première tranche terminale du programme en vue de la certification d'élèves de troisième secondaire. Pour préparer les élèves à un examen de sanction terminale en troisième secondaire, il fallait pratiquement élaborer un programme d'histoire du Québec et du Canada distinct en tenant compte de l'âge des élèves et en faisant des choix drastiques dans les thèmes potentiels d'étude. La perspective originelle de développement de compétences (et d'acquisition de connaissances...) sur deux années laissant prévoir plus de marge de manœuvre pour les enseignants et plus de temps aux élèves était ici brisée. L'administratif avait eu le dernier mot sur des orientations curriculaires et pédagogiques.

COMMENT FURENT ÉLABORÉS LES NOUVEAUX PROGRAMMES?

L'élaboration du programme de deuxième cycle fut pilotée par Marius Langlois, responsable des programmes d'histoire au ministère de l'Éducation, secondé par un groupe restreint de rédacteurs (quatre ou cinq personnes). Cette équipe « de première ligne » était encadrée par un réseau d'enseignants d'histoire représentant diverses régions administratives (une vingtaine de personnes, je crois). En cours d'élaboration, le comité de production fit appel à certains universitaires sur des sujets précis. Ainsi fus-je sollicité pour aider à définir des compétences d'inspiration historique et des capacités qui pouvaient y être associées ou à réagir à des documents de travail en faisant état. Jamais sur le contenu, les thèmes à l'étude ayant été réservés à des historiens professionnels invités à réagir à des segments du programme selon leur domaine d'expertise. L'élaboration des nouveaux programmes

d'études étant une opération complexe et rendue particulièrement délicate par les contraintes déjà évoquées, l'opération se déroula dans le plus grand secret. Il est d'ailleurs significatif que l'embrouillement du débat sur ce projet de programme ait pris sa source dans le coulage d'un document de travail, ce qui, à ma connaissance, est plutôt inusité dans le milieu. Il faut en effet savoir qu'un tel document en cours d'élaboration peut se transformer sensiblement d'une version à l'autre selon la réflexion qui le porte et les réactions des personnes consultées.

LA CONSULTATION...

Il faut corriger une méprise accentuée par la politisation du débat. Le coulage d'un document de travail qui rendait compte d'un projet de programme d'histoire en cours d'élaboration est devenu le prétexte à une polarisation d'idées souvent mal informées, voire désinformées, par certains journalistes et leaders d'opinion. Avec un peu de recul, il devient d'ailleurs

plus facile d'identifier les intérêts qu'ils défendaient : la cause nationale, la contre-réforme, la croisade contre les sciences de l'éducation.

Même si à la base il semble que les autorités aient voulu imprimer une orientation très collégiale à cette entreprise de mise à jour et tenir loin les experts, comme semblait le suggérer le Rapport Inchauspé, le comité de production dû rapidement se rendre à l'évidence que des consultations seraient nécessaires. Pour désembrouiller le débat, il faut rappeler que le comité n'était pas lié par les avis donnés, les personnes consultées n'étant donc redevables que de ces avis et nullement des différentes versions du projet de programme d'histoire. Dans la même veine, la décision du comité de placer des titres d'ouvrages consultés en bibliographie du projet de programme ne peut être interprétée comme une caution du document par les auteurs cités. Des historiens ou d'autres personnes donnèrent-ils un avis

sur le choix général des thèmes, sur le rationnel qui devait le fonder, bref sur la trame interprétative implicite du programme? Difficile de répondre, les consultants étant généralement liés au secret par contrat.

DES QUESTIONS PLUS FONDAMENTALES

Certaines questions, qui ne trouvent pas de réponses claires dans le projet de programme actuellement sous nos yeux, et pour lesquelles plusieurs tenants du débat actuel aimeraient légitimement obtenir des éclaircissements, vont au-delà des corrections cosmétiques envisagées par le ministère. Il me semble d'ailleurs que ces éclaircissements pourraient être tout aussi précieux pour les enseignants appelés à enseigner cet éventuel programme. Ma longue fréquentation de la classe d'histoire au secondaire m'a appris à cet égard qu'une difficulté réside justement dans les non-dits du programme, dans les espaces flottants qui laissent l'enseignant à la merci du débat public et l'obli-

gent à donner lui-même un sens au programme qu'il enseigne, ce qu'on lui reprochera par la suite. Par exemple, bien que l'histoire soit en soi une discipline éminemment formatrice de citoyens, comment expliquer, au-delà des recommandations du Rapport Inchauspé, le choix des concepteurs d'asservir le programme à une finalité d'éducation civique au point de retenir, par exemple, « Exercer sa citoyenneté » comme compétence à développer dans un cours d'histoire?

En outre, n'est-il pas légitime de se demander quel rationnel a présidé au choix des thèmes, des objets d'études du programme? Les concepteurs ont-ils fait ces choix en fonction d'un cadre interprétatif, d'une visée éthique, politique, éducative ou encore d'une certaine tradition programmatique en vigueur depuis 1980? Dans ce dernier cas, comment expliquer certaines réorientations concernant par exemple les thèmes traditionnellement traités tels l'étude de la société du Bas-Canada de 1791 à 1840 et des événements de 1837-1838? Sans croire

naïvement que la réponse pourrait satisfaire toutes les critiques exprimées jusqu'ici, elle aurait au moins le mérite de faire disparaître les ambiguïtés, de ramener la discussion à des points fondamentaux plutôt que sur des chimères.

Enfin, comment expliquer le traitement réservé à la nation québécoise et à la question nationale en général dans un programme où il est écrit qu'au deuxième cycle, l'élève est « amené à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise, à comprendre et, éventuellement, à assumer la responsabilité qu'il a comme citoyen de participer aux débats de société » (p. 8). Y a-t-il dans ce programme, un thème, une porte d'entrée, un angle permettant d'étudier cette « réalité sociale » à laquelle est non seulement rattaché le caractère unique et distinct du Québec, mais aussi un projet d'affirmation nationale singulier? Cette dimension essentielle pour la compréhension de la société québécoise actuelle ne fait-elle pas autant partie des objets

d'études à prévoir dans un programme d'histoire du Québec et du Canada que l'examen « des enjeux d'une société pluraliste comme la société québécoise » (p. 30) proposé dans le cadre de la troisième compétence?

CONCLUSION

Ce débat aura montré à quel point pour certains, le contenu d'un programme d'histoire, et particulièrement d'histoire « nationale », constitue un enjeu politique important. Il est par ailleurs moins certain qu'ait été bien comprise sa visée éducative. Car il faut rappeler qu'un programme scolaire d'histoire est un programme d'éducation des jeunes. Avec les grandeurs, les limites et les défauts inhérents à tout « document de travail », il me semble que l'esprit du projet de programme d'histoire de deuxième cycle suggérerait qu'au-delà de la connaissance indispensable des faits historiques, la discipline de l'histoire est éminemment formatrice pour les jeunes et que la maîtrise de son mode de

pensée et de sa perspective privilégiée peut constituer un atout précieux pour ces futurs citoyens appelés à vivre dans une société qui n'« habite plus le temps », comme l'écrivait si justement l'historien Jean Chesneaux².

Un programme d'histoire est le fruit d'un long processus collectif d'élaboration obligeant ses responsables à une intense réflexion, à la consultation de la recherche tant historiographique que didactique et au travail patient d'écriture et de réécritures successives de multiples versions de documents soumis à la critique d'experts (enseignants, historiens, didacticiens de l'histoire, etc.). Le document coulé en était le produit en développement.

Un programme d'histoire est aussi le fruit de choix de thèmes, de « réalités sociales » à étudier, d'angles d'entrée à emprunter et d'une certaine trame historique; il ne peut être un buffet ouvert dans lequel on peut piger pour se former. Il est, dans la détermination de ses objets d'études, porteur de sens collectif. Voilà, me semble-t-il, ce que rappelaient plusieurs

critiques formulées depuis quelques mois à l'endroit du projet de programme.

Même si un programme d'histoire ne s'écrit pas dans les journaux, le débat suscité par le coulage d'un projet de programme en développement aura fait ressortir l'importance que soient rappelés publiquement les enjeux et les finalités de l'enseignement scolaire de l'histoire aujourd'hui. Que soient apportées des réponses à certaines interrogations essentielles sur le sens de ce programme. Que soient explicités le processus d'élaboration, ses conditions de production et le contexte dans lequel il s'inscrit. C'est ce que j'ai modestement tenté de faire ici.

- 1 Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris/Montréal, Larousse, 1988, p. 471.
- 2 Chesneaux, Jean, *Habiter le temps*, Paris, Bayard, 1996.

L'École de fouilles archéologiques de Pointe-à-Callière DÉCOUVERTE DE VESTIGES DU FORT VILLE-MARIE

MARIE-FRANCE LAPOINTE

RESPONSABLE DES COMMUNICATIONS — POINTE-À-CALLIÈRE, MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'HISTOIRE DE MONTRÉAL

DÉJÀ EN 2005, L'ÉTAT DES RECHERCHES NOUS PERMETTAIT DE CONFIRMER L'EMPLACEMENT DU FORT VILLE-MARIE, SUR LA POINTE À CALLIÈRE, DANS LE VIEUX-MONTRÉAL. LES RECHERCHES DU PRINTEMPS DERNIER EFFECTUÉES PAR L'ÉCOLE DE FOUILLES ARCHÉOLOGIQUES DE POINTE-À-CALLIÈRE PERMETTENT DE NOUVELLES AVANCÉES. UN MUR DE MAÇONNERIE ATTESTANT L'EMPLACEMENT D'UN ÉDIFICE AU SEIN DU FORT VILLE-MARIE, LE PREMIER ÉTABLISSEMENT CONSTRUIT LORS DE LA FONDATION DE LA VILLE PAR PAUL CHOMEDEY DE MAISONNEUVE ET JEANNE MANCE EN 1642, A ÉTÉ MIS AU JOUR. «BIEN QUE NOUS NE SACHIONS PAS À QUEL ÉLÉMENT DU BÂTIMENT APPARTIENT CETTE STRUCTURE, NOUS POUVONS ATTESTER QU'IL S'AGIT D'UNE CONSTRUCTION APPARTENANT AU FORT VILLE-MARIE, NOTAMMENT PAR LES MATÉRIAUX UTILISÉS, (PIERRES DES CHAMPS NON TAILLÉES LIANT L'ARGILE) ET AUSSI L'ORIENTATION DES MURS » NOUS DIT BRAD LOEWEN, DIRECTEUR DU PROJET ET PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.



POINTE-À-CALLIÈRE

Depuis le 19^e siècle, l'histoire nous enseigne que le fort Ville-Marie, le premier établissement de Montréal, a été construit en 1642 sur la pointe formée par la confluence de la petite rivière Saint-Pierre et du fleuve Saint-Laurent. Le fort est documenté jusqu'en 1683, année où le dernier édifice subsistant, soit la maison du gouverneur de Maisonneuve, sera démolie. Par la suite, l'emplacement exact du lieu de fondation de Montréal, ainsi que sa configuration sont pratiquement inexistant dans les archives de l'époque et la mémoire du lieu s'est ainsi perdu dans le temps.

LE FORT VILLE-MARIE RETROUVÉ

Rappelons que c'est en mai 2002 que Pointe-à-Callière et le Département d'anthropologie de l'Université de Montréal signaient une entente de partenariat pour la réalisation d'une école de fouilles archéologiques au 214, place d'Youville, dans le Vieux-Montréal.

Dès la première campagne de fouilles archéologiques menée en 2002, l'existence de vestiges archéologiques bien conservés est confirmée dans les niveaux antérieurs à 1695, date de la construction de la résidence de Louis-Hector de Callière sur le site de l'ancien fort Ville-Marie.

Toutefois, ces vestiges gisent sous 2,5 mètres de dépôts archéologiques des époques plus récentes. Au moment des fouilles, une vision d'ensemble du site ne se dégage que très lentement.

En 2004, les fouilles mènent enfin à la découverte d'un puits que l'on associe à un acte notarié de 1658 officialisant le creusement d'un tel ouvrage dans le fort.

En 2005, de nouvelles découvertes et leur mise en relation avec celles des années antérieures autorisent enfin les archéologues à conclure qu'ils sont véritablement en présence du fort Ville-Marie et d'émettre une hypothèse de localisation des fouilles dans la portion nord-est du fort.

En 2006, les étudiants et archéologues ont découvert un plus grand nombre d'artefacts que par les années passées (ossements d'animaux, objets en terre cuite, de la faïence, des grès, etc.) en plus de la mise au jour d'un mur de maçonnerie. À l'automne, des analyses permettront d'en apprendre davantage sur ces découvertes.

L'ÉCOLE DE FOUILLES ARCHÉOLOGIQUES

L'École de fouilles archéologiques de Pointe-à-Callière sur le site du fort Ville-Marie et du château de Callière a vu le jour, en 2002, grâce au soutien financier de l'Entente entre le ministère de la Culture et des Communications du Québec et la Ville de Montréal sur le développement culturel de Montréal; à celui de l'Université de Montréal et de la Fondation Pointe-à-Callière.

De plus, le projet de L'École de fouilles archéologiques de Pointe-à-Callière bénéficie des recherches de Jean Bélisle, dans le cadre de séminaire de maîtrise intitulé *Montréal in 1642: The Search for a Lost City - Aux origines de Montréal*, offert à Concordia.

C'est la première fois au Québec qu'un musée s'associe à une université pour créer une école de fouilles archéologiques en milieu urbain.

Pointe-à-Callière diffuse les activités de l'École de fouilles auprès du grand public par l'entremise de son site Web, notamment.

L'IMAGE DU BARBARE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

MARC-ANDRÉ ÉTHIER — UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (SCIENCES DE L'ÉDUCATION)
CHARLES LÉVESQUE — ÉCOLE SECONDAIRE SAINT-LUC (CSDM)

CERTAINS OUVRAGES MARQUENT UN TOURNANT DANS UNE DISCIPLINE. AINSI, UN PHILOSOPHE FRANÇAIS TOURMENTÉ A-T-IL DIT AVEC BONHEUR DE L'ŒUVRE DE GALILÉE QU'ELLE OUVRIRAIT UN NOUVEAU CONTINENT, LE « CONTINENT PHYSIQUE », DONT D'AUTRES ONT TIRÉ PAR LA SUITE DES IMPLICATIONS PRATIQUES ET THÉORIQUES. PERSONNE N'A ENCORE FOULÉ LA TERRE DU « CONTINENT APPRENTISSAGE », MÊME SI DES ENSEIGNANTS ANONYMES ET AUTODIDACTES FRÉQUENTENT DEPUIS TOUJOURS SES RIVES, COMME AUTREFOIS LES PÊCHEURS BASQUES À TERRE-NEUVE, ET MÊME SI DES BASSIS, PIAGET, VYGOTSKI, WALLON ET D'AUTRES ENCORE EN ONT TRACÉ LES CÔTES. LA FORMATION D'UNE « SCIENCE NORMALE » DE L'ENSEIGNEMENT, POUR PARAPHRASER KUHN CETTE FOIS, APPARAÎT ENCORE COMME UN HORIZON LOINTAIN. MAIS DES INDIVIDUS CRÉENT, PERFECTIONNENT ET DIFFUSENT MAINTENANT DES INSTRUMENTS ET DES TECHNIQUES DE NAVIGATION. L'OUVRAGE DENSE ET BRILLANT DONT NOUS RENDONS COMPTE ICI PARTICIPE NON SEULEMENT DE CE MOUVEMENT, MAIS IL MARQUE PEUT-ÊTRE MÊME UN TOURNANT DANS L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE EN RAISON DU GRAND NOMBRE D'IDÉES STIMULANTES, ORIGINALES ET PROFONDES QU'IL CONTIENT. CE FAISANT, IL OPPOSE UNE PUISSANTE RÉFUTATION AUX ARGUMENTS DES DÉTRACTEURS DU SOCIOCONSTRUCTIVISME.

Ce fort volume (303 pages bien tassées) présente en effet le produit d'une imposante recherche doctorale en didactique de l'histoire. Il a pourtant échappé jusqu'ici à l'attention de la plupart des critiques, peut-être en raison de son titre rébarbatif et de sa couverture tristounette ou encore de la faible envergure de la maison d'édition.

Sa thèse examine, dans une prose claire, les représentations sociales concernant le concept d'altérité (l'Autre) exprimées par des acteurs de

l'école, ce qui constitue un apport empirique de première importance dans notre domaine. À l'instar de Giordan et de Vecchi, Dalongeville s'appuie sur les solides assises théoriques posées par les ouvrages fondateurs de Jodelet et Moscovici. En éducation, ces travaux ont montré, il convient de le rappeler, que les élèves ne sont pas des pages vierges, mais les porteurs de représentations individuelles (les représentations mentales) et collectives (représentations sociales) et que cette

somme de représentations initiales constitue un obstacle à (mais aussi un levier pour) la construction de savoirs plus valides. Or, le concept de représentation est galvaudé, confondu avec le matériau brut quand il émerge. Cela a amené Dalongeville à recueillir, analyser et comparer, avec une rigueur méthodologique exemplaire, les représentations de 82 élèves français du primaire et du début du secondaire, de 100 enseignants des mêmes ordres et des manuels utilisés pour ces cours dans une soixantaine de leçons.

L'ouvrage contient quatre parties, présentées ici dans l'ordre. La première explique pourquoi le concept d'altérité est pertinent à la pratique de l'enseignement de l'histoire. La deuxième expose quelques problèmes que pose aux historiens le concept du Barbare. La troisième explique comment le chercheur a tracé un portrait des différentes représentations que les acteurs scolaires se font des Invasions barbares et décrit ces représentations. La dernière énonce les impli-

cations didactiques qui découlent de cette recherche sur l'Autre. Ces conclusions militent en faveur d'un recentrage de l'enseignement de l'histoire sur la pensée historique, les concepts et les situations-problèmes.

PREMIÈRE PARTIE

Le premier chapitre fait le point sur le problème de la conceptualisation en histoire et explique pourquoi l'auteur a choisi l'altérité comme concept historique (le concept étant vu comme la représentation générale et abstraite d'un objet). Selon Dalongeville, le concept d'altérité concerne nécessairement l'historien, car le passé est l'autre du présent. En fait, il utilise l'image du Barbare (de l'étranger ou de l'immigré donc) comme un révélateur des représentations sociales de l'Autre véhiculées inconsciemment par l'enseignement de l'histoire. Dans le deuxième chapitre, *L'Autre, absent de l'histoire*, l'auteur explique la difficulté du rapport à l'autre. Il invoque pour ce faire l'exemple d'Hérodote, parangon des historiens lorsqu'ils s'inté-

... Barbare ...

ressent à l'Autre dans leur récit. Hérodote, en effet, compare l'Autre au Soi ou l'explique. Dans le premier cas de figure, il agit selon trois modalités : (1) en utilisant la différenciation (l'Autre c'est l'inverse de moi) ; (2) en utilisant l'analogie (l'autre est semblable à ce qui est connu du lecteur) ; (3) en utilisant une comparaison simple (l'autre est comme tel exemple familial). Dans le deuxième cas, il explique l'Autre, en utilisant : (1) la transposition ; (2) le parallèle ; (3) la mesure du *thôma*, c'est-à-dire en décrivant et énumérant les différences merveilleuses que l'on retrouve chez l'Autre. Dalongeville présente un troisième moyen utilisé par les historiens pour prendre en compte l'Autre : le tiers exclu. Il s'agit, pour le lecteur contemporain, de percevoir comme étranges autant les comportements relatés par l'historien comme étant normaux (ceux des pairs du narrateur) que ceux présentés comme étant anormaux (les comportements qui sont étrangers au narrateur). « Mais, en définitive,

dire l'Autre, c'est bien parler de « nous », constitué par le couple narrateur-lecteur. Si bien que le lecteur d'aujourd'hui en apprend plus sur le nous que sur les autres alors que, paradoxalement, l'objet est bien « eux ». » (p.57)

Le troisième chapitre, *L'Immigré ou l'Autre absent de l'histoire*, s'ouvre sur un constat que l'auteur trouve désolant : en France, les historiens s'intéressent peu à l'immigration, alors que c'est un fait sociologique important. Dalongeville présente les écrits de l'anthropologue Todd, particulièrement *Destin des immigrants*, dans lequel il affirme que les relations familiales sont par extension applicables aux relations sociales. Lorsque la règle d'héritage avantage un frère par rapport aux autres, les rapports entre les individus seraient inégaux et différents, ce que Todd nomme différentialisme. En contrepartie, les sociétés qui ont une règle égalitaire de l'héritage sont dites universalistes. Cette dernière perception pense l'Autre en termes d'individu, tandis que le

différentialisme pense l'Autre en termes d'ensemble. L'enfant d'un immigré serait de toute façon toujours écartelé entre deux tendances : l'assimilation ou le repli identitaire qui mènerait à une intégration. Face à ces choix, l'individu finit par perdre une partie de son identité, une partie de sa mémoire. Cette perte de mémoire se manifeste, pour l'auteur, par la barbarie.

Dans le dernier chapitre de cette première partie, Dalongeville présente la question de *L'Autre selon l'œuvre de Tzvetan Todorov*. Todorov démontre que les Espagnols, au moment de leur rencontre avec les habitants du « Nouveau Monde », ont pu battre les Aztèques non pas à cause d'une supériorité technologique, mais bien parce qu'ils connaissaient davantage l'Autre en raison de leurs multiples contacts avec l'Asie, l'Afrique et le monde arabe. L'auteur utilise, pour expliquer cette faculté, l'expression « connaître autrui ». Il relève quatre attitudes face à autrui : (1) Assimilation de l'autre en soi, unité : l'Autre est à mon image ; (2) Effacement du « je »

au profit de l'Autre, unité : l'Autre est si parfait que je m'efface devant lui, la xénophilie ; (3) Dialogue engagé après avoir réassumé mon identité, dualité : je connais l'Autre autant que moi. (4) La connaissance de l'Autre me transforme et, réciproquement, je le transforme : c'est une dynamique acceptée.

DEUXIÈME PARTIE

Dans la deuxième partie du livre, *Les Invasions barbares, des concepts majeurs à l'œuvre*, Dalongeville veut mettre de l'avant les problèmes conceptuels soulevés par l'analyse des *Invasions barbares*, lorsqu'un historien étudie cette période. Le cinquième chapitre, *Les vicissitudes d'une interprétation*, montre que cette période est étudiée d'une façon négative. Ce n'est pas des grandes migrations de peuples dont il est question, mais bien des Invasions. La première appellation vient des historiens allemands tandis que les historiens français privilégient l'expression Invasion. Le monde gallo-romain s'est donc fait envahir. De plus,

les sources qui subsistent de cette époque proviennent toujours du même « bord » : les élites du monde romain. Finalement, tous ces témoignages, ou du moins ceux utilisés le plus fréquemment dans les manuels scolaires, datent de la fin de l'Empire romain. Pourtant, l'installation des Germains dans l'empire est de loin antérieure à ce déclin. Si bien qu'en citant des sources du V^e et du VI^e siècles, on perd en objectivité puisqu'on présente le phénomène comme étant soudain, comme une sorte de pénétration d'un monde dans un autre : une invasion.

Le sixième chapitre, *Le Barbare, Barbare et ou différent? Le concept d'altérité*, dresse un portrait du Barbare. Évidemment, compte tenu de l'origine des sources, il est ardu d'imaginer le Barbare comme il était. Beaucoup de clercs ont écrit sur les Barbares vers la fin de l'empire et ce sont leurs textes qui sont parvenus jusqu'à nous. Les Barbares ayant adopté l'arianisme (une croyance religieuse concurrente de la version romaine

du christianisme), il n'est guère étonnant que les clercs ne les aient pas présentés sous un jour favorable. L'éducation vient aussi jouer un rôle dans l'interprétation que l'historiographie s'est faite du Barbare. Les valeurs prônées par les Germains en éducation n'étaient pas les mêmes que celles des Latins : l'éducation des Germains valorisait la formation paysanne et guerrière, alors que l'éducation latine favorisait davantage la rhétorique, la littérature, la musique et, dans une moindre mesure, l'éducation physique. Il s'ensuivait qu'un Germain, aux yeux des commentateurs romains, était nécessairement inférieur à un Romain en raison des valeurs moins « nobles » promues au sein de son système d'éducation. Ensuite, Dalongeville s'attache à décrypter le sens accordé au terme Barbare en retraçant son étymologie. Le terme Barbare signifierait, en sanskrit, celui qui bégayait, l'étranger qui maîtrise mal la langue. Aussi, après toutes ces remises en contexte, le

Barbare semble moins étranger qu'il ne le semblait au départ. L'auteur ajoute que le haut Moyen Âge est une période moins étudiée, un peu floue et que l'image du Barbare s'altère encore davantage dans ces conditions.

Le septième chapitre, *Des concepts connexes*, présente plusieurs concepts entretenant un rapport historiographique avec celui que présente l'auteur, celui d'altérité. Le premier concept est celui de temps avec lequel joue celui d'altérité. L'historiographie classique présente, on l'a dit, les Invasions comme étant quelque chose de soudain, puisque la majeure partie des sources est tirée de la fin du V^e et du VI^e siècle. Ainsi, le caractère de l'action des Germains en vient à être teinté d'une soudaineté et prend donc tout son sens d'invasion. Le second concept est celui d'événement. Les Invasions sont souvent vues comme une suite de vagues rapprochées d'attaques qui auraient visé la fin de l'empire romain. Pourtant, il s'est souvent écoulé de très longues périodes

de temps entre « deux Invasions ». On insiste peu sur le fait que les Germains sont présents dans l'empire dès le III^e siècle. On fait souvent référence aux Germains en insistant sur la notion de rupture, la fin de l'antiquité. Or, les Invasions barbares constituent non pas une rupture, mais davantage une évolution de la société de l'empire. Le dernier concept dont il est question dans ce chapitre est celui de causalité. Les Invasions sont généralement présentées comme étant la principale cause de la chute de l'empire. Pourtant, les causes de la chute sont multiples : il n'y a donc pas de raisons scientifiques valables de s'en tenir à la venue des Germains.

TROISIÈME PARTIE

La troisième partie, *Les représentations relatives aux Invasions barbares*, montre les différentes représentations que les acteurs scolaires se font des Invasions barbares. Le huitième chapitre, *Représentations sociales et sujet-connaissant*, explique comment les représentations sociales

se forment chez l'apprenant. Ce processus se développe en quatre étapes : (1) Le premier couple représentation-image est celui de l'image visuelle qui correspond à l'image mentale; (2) Le deuxième est celui de l'image symbolique qui motive le sujet à se forger une nouvelle image, méthode fréquemment employée en publicité. Ce type de représentations arrive à créer des mythes; (3) Le troisième est l'image sociale qui se veut une espèce de représentation collective socialement acceptée; (4) Finalement, l'auteur conclut que l'image sociale d'autrui et de soi forme des représentations sociales. Il explique ensuite que l'on catégorise pour faciliter la compréhension de l'environnement; c'est ce qui se produit avec les représentations.

Dans le chapitre suivant, *Public et procédures de recueil*, l'auteur décrit d'abord l'échantillon qu'il a interrogé : des élèves en cycle 3, en 6^e et en 5^e et des enseignants. Le chercheur demandait à tous d'écrire ce qu'ils savaient à propos des Barbares et des Invasions barbares. Avant

de passer à l'analyse des données, Dalongeville présente une revue lexicologique des dictionnaires de l'adjectif Barbare et du nom invasion. La consultation de plusieurs ouvrages confirme que ces deux termes ont des connotations négatives.

Dans les deux chapitres suivants, *Les représentations des élèves et des enseignants*, le chercheur s'attache à décrire la perception que les élèves et les enseignants se font de quatre thèmes (ou concepts) : (1) les Barbares, (2) la Rencontre, (3) le Temps historique et (4) la chute de l'Empire romain. Dalongeville a étudié chacun de ces thèmes en analysant les types de savoirs mobilisés. Ainsi, que disait-on du physique du Barbare, de son comportement, de la réaction qu'il suscitait chez les peuples « envahis », des savoirs Barbares, des religions Barbares, de la culture Barbare, quelles dénominations les élèves et les enseignants utilisaient-ils pour le désigner? Quels sont les apports des Barbares au moment de la Rencontre, quelles transformations celle-ci a-t-

... Barbare ...

elle générées, comment les Barbares se sont-ils intégrés, comment parle-t-on des pillages, des conquêtes, des migrations de peuples que cette rencontre suppose? Comment qualifie-t-on la Durée (compaction du temps, temps long), fréquence (pulsations, répétitions), temps court de l'événement (soudaineté, irruption), se réfère-t-on ou pas au contexte? Quel type de Causalité invoque-t-on : endogène (crise intérieure de l'Empire romain préalable aux Invasions barbares, crise intérieure de l'Empire romain accélérée par les Invasions barbares, crise intérieure de l'Empire provoquée par les Invasions barbares), exogène (dislocation de l'Empire due exclusivement aux Invasions barbares), mixte (plusieurs causes citées, association des précédentes) ou absente (pas de cause citée)?

Pour les élèves, le Barbare est cruel et voleur; pour les enseignants, il est sauvage et sanguinaire. Pour les deux groupes, la rencontre est destructrice et, pour les enseignants, il s'agit d'une

période de massacres et de pillages. En ce qui concerne la thématique du temps, les Invasions sont atemporelles pour les jeunes, tandis que ce temps se représente pour les enseignants comme étant une période courte et brusque. Finalement, la représentation de la causalité de la chute de l'empire romain est, chez les élèves, absente et, chez les enseignants, unique et exogène, c'est-à-dire que les causes de l'effondrement de l'empire sont extérieures : les Invasions des Barbares. Mais ce n'est guère mieux ici : des travaux ont montré qu'au Québec aussi le texte, les images et les activités des manuels et guides du maître attribuaient l'évolution politique, le plus souvent, à des causes uniques, externes, stables et incontrôlables¹.

Le douzième chapitre analyse les divergences et ressemblances entre les structures des représentations que les deux échantillons (enseignants et élèves) se font de l'objet d'étude (le Barbare et les Invasions). Il y a une homogénéité des représentations : quel que

soit le groupe d'appartenance des sujets, l'attitude envers l'objet est très généralement négative. (Osons une digression : tout comme la représentation du Barbare, celle de l'Islam est négative en Occident, surtout depuis les attentats terroristes du 11 septembre 2001. Seuls les aspects négatifs de l'Islam sont mis en lumière, même s'ils ne sont pas représentatifs de la réalité, de sa diversité dans le temps, l'espace et la société. L'Islam, peut-être même plus que l'immigrant, est devenu la figure de l'Autre. On pourrait se demander à quelle classe sociale ce racisme profite, mais ce serait pousser trop loin la digression.)²

QUATRIÈME PARTIE

Dans la quatrième partie, *Penser l'autre*, l'auteur réfléchit au fait que l'enseignement de l'histoire entretient toujours un rapport étroit avec le concept d'altérité. Le treizième chapitre, les *Représentations sociales du Barbare, altérité et identité*, montre que le Barbare est cet Autre. Et l'auteur présente quelques exemples de catégorisations de

l'Autre en se servant du Barbare. Bien sûr, l'image du Barbare est éminemment négative. L'invasion est, selon l'auteur, une crainte collective très ancienne et, face à l'immigration, plusieurs personnes adoptent le même réflexe. Si bien que, au moment de la rencontre de l'Autre, bien des gens agissent d'une façon négative. L'autre est le Barbare-immigré, le non-Citoyen. Subsidièrement, l'auteur soutient que c'est la Déclaration des droits de l'Homme de 1789 qui a créé cette nouvelle catégorie de l'Autre. Il insiste aussi sur le fait qu'il y a, selon lui, homogénéité des représentations du Barbare et de la rencontre de l'Autre : même les représentations des enseignants – censés incarner le savoir savant – ne se distinguent pas du sens commun.

Le quatorzième chapitre présente *Le Barbare dans le savoir enseigné*. L'auteur regarde l'image du Barbare dans les différents ouvrages et programmes d'enseignement des niveaux susmentionnés. Les anciens programmes (1985) présentaient les

origines de la France comme étant une interaction entre différents groupes : les Celtes, les Gallo-romains et les Germains. Ces groupes avaient créé la France en entrant en interaction. Cela amène l'auteur à dire que le Barbare était en nous (« nous, les Français »...). Toutefois, avec le nouveau programme de 1995 (il y en a un aussi en France...), le Barbare est exclu. C'est-à-dire qu'on présente les grandes Invasions, puis Clovis ; les interactions entre groupes ont disparu. Ainsi, cette nouvelle façon de voir les choses gomme l'apport du Barbare à la société française; elle évacue cet Autre du passé. Dans les manuels d'histoire, aucune surprise : lorsque le Barbare apparaît, son portrait est dépréciatif.

« Est-ce à dire que l'apport des Barbares, hormis les destructions qu'ils accomplirent, fut tellement ténu qu'il est superflu d'en parler? Pourtant, nous avons vu dans notre seconde partie que sur le plan culturel et politique, l'Europe tout entière fut transformée. Cette absence ou presque est

d'autant plus regrettable que les Invasions barbares étaient une des premières occasions, au moins pour ce qui concerne l'histoire scolaire, de signaler la place de l'autre-étranger dans l'identité d'une société qui vit dramatiquement l'intrusion de l'autre. » (p. 252)

En fait, la comparaison des représentations (des Barbares et de la rencontre) des enseignants, des élèves et des manuels montre qu'elles sont toutes négatives. Cela permet à l'auteur d'affirmer que le concept d'altérité et de rencontre est absent ou, du moins, qu'il est difficile de l'imaginer, ce qu'il traduit en « exclusion de l'autre-sujet-apprenant », car la redondance des documents « et du discours des manuels ne peuvent permettre aux sujets-apprenants d'exister avec leurs propres représentations, leurs doutes, leurs certitudes. L'apprentissage est visiblement pensé plus en fonction des manques existant chez les élèves que par rapport aux représentations. » (p. 263)

Le dernier chapitre présente un moyen pour pallier en partie ce manque dans l'enseignement : la situation-problème. L'auteur revient à un ouvrage de Todorov (présenté plus tôt) qui met en relation plusieurs textes de différents auteurs dont les perceptions de l'autre s'opposent. Pour Dalongeville, la pluralité des points de vue et de significations est essentielle à une meilleure compréhension de l'Autre. Selon lui, la situation-problème permet d'atteindre deux niveaux de langages : l'Autre-passé et l'Autre-présent. Pour que l'apprenant fasse bien l'expérimentation de la situation, il doit y avoir plusieurs points de vue et, surtout, il doit y avoir une confrontation entre le point de vue du sujet et celui d'un agent historique.

« La situation-problème est nécessairement une reconstruction théorique et complexe proposée aux sujets-apprenants. La situation est complexe car elle met en jeu une pluralité de points de vue soit concordants, soit divergents, soit strictement contradic-

toires, et que la résolution du problème ne réside pas en la victoire simpliste d'un des points de vue, mais dans un dépassement dialectique qui intègre un certain nombre de ces points de vue. » (p. 276)

Or, le souci de produire un récit limpide (corroboré, voire illustré, par l'historiographie et par des témoignages d'époque) court-circuite toute problématisation (pourtant au centre de la démarche scientifique, de la pensée historique), nuit au développement de la curiosité intellectuelle, de l'esprit critique et de la liberté de pensée, réintroduit le conformisme de la bonne réponse, la soumission au dogme et conforte l'hétéronomie intellectuelle.

Or, une interaction cognitive naît en affrontant des points de vue différents. Cette interaction, s'il s'agit d'un exercice dynamique, d'un travail qui permet aux élèves d'être mentalement actifs, leur fera vivre des dissonances cognitives qui dynamiseront leur réflexion et leur permettront de changer leurs propres représentations sociales et de s'en forger de nouvel-

les. C'est cette interaction, ce conflit sociocognitif, qui empêche la reconduction d'une situation d'apprentissage par trop familière à l'issue de laquelle, à court terme, une minorité de « bons élèves » sera capable d'énoncer la bonne réponse en situation de contrôle scolaire, face à un protocole évaluatif qu'ils auront identifié comme tel, tandis que les mêmes vieilles représentations mal fondées ressortiront dans les autres occasions. L'histoire devient alors un rite initiatique qui impose aux élèves, comme le disait Piaget, l'ensemble des vérités communes qui ont déjà assuré la cohésion des générations antérieures et la reproduction sociale.

En somme, la lecture de ce maître ouvrage suscite beaucoup d'interrogations et de remises en question en ce qui concerne le concept d'altérité et la pratique de l'enseignement (et ce, de façon plus aigüe chez les enseignants qui travaillent avec des élèves récemment arrivés au Québec en provenance d'une multitude d'endroits), car Dalongeville pro-

pose une didactique de l'histoire porteuse de changements majeurs et salutaires, mais parfois douloureux, une approche exigeante dont le renouveau des programmes d'histoire s'est inspiré au Québec... à la diable, certes, et avec une coupable absence de moyens, mais quand même!

DALONGEVILLE, Alain (2001). *L'Image du Barbare dans l'Enseignement de l'Histoire. L'Expérience de l'Altérité*. Paris : L'Harmattan, 303 p.

NOTES

- 1 Éthier, Marc-André. Sera publié dans *Traces*, en 2007.
- 2 N.D.L.R. : Il faut distinguer entre « islam » et « Islam ». Dans le premier cas, il s'agit de la religion fondée par Mahomet. Dans le deuxième cas, il s'agit de l'ensemble des traits culturels des peuples dont l'islam est la religion; de la civilisation inspirée par l'islam.

www.statcan.ca/francais/edu/

.....
 • **Statistique Canada**
 • **BULLETIN DES RESSOURCES ÉDUCATIVES**
 • **Automne 2006**

• Information et outils pédagogiques offerts gratuitement dans la section « Ressources éducatives » du site Web de Statistique Canada à l'adresse www.statcan.ca/francais/edu/.

• **1. Recueil de faits sur l'éducation**

• L'édition spéciale « retour à l'école » de *Questions d'éducation* offre des brefs résumés de sujets de recherche récents tels que la maturité scolaire des enfants en maternelle, la quantité de devoirs que fait un élève de 15 ans, l'endettement des étudiants universitaires, les facteurs qui influent sur la décision de faire des études de niveau postsecondaire...et bien plus encore.

• <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/81-004-XIF2006003.htm> ou

• www.statcan.ca/francais/edu > Liste de ressources choisies : Questions d'éducation

• **2. Le projet Recensement à l'école débute (4e année au cégep)**

• Encouragez votre classe à participer cette année au projet d'enquête internationale en ligne, qui est offert du 5 septembre 2006 au 15 juin 2007 à l'adresse

• www.recensementecole.ca ou

• www.statcan.ca/francais/edu > Recensement à l'école

• Après avoir rempli le questionnaire, les élèves ont du plaisir à comparer les données de leur classe aux résultats sommaires du Canada de l'année dernière, à l'adresse http://www19.statcan.ca/04/04_000d_f.htm. Par exemple, le hockey et le soccer étaient les activités physiques les plus populaires auprès des élèves du primaire, tandis que les élèves du secondaire ont rapporté que le moyen le plus souvent utilisé pour communiquer avec les amis était le clavardage sur Internet ou au moyen de MSN. Qu'en est-il de votre classe? (On suggère d'attendre que les élèves aient terminé de répondre à l'enquête avant de leur montrer les résultats canadiens, afin d'éviter de biaiser leurs réponses.)

• **3. Sciences sociales : Valeurs civiques et société—mise à jour (secondaire)**

• La trousse de l'enseignant « Valeurs civiques et société » a été mise à jour. Elle comporte de nouvelles ressources additionnelles sur les changements démographiques, l'inégalité des revenus, l'éducation des enfants et la santé publique.

• http://www.statcan.ca/francais/kits/issues/issue_f.htm ou

• www.statcan.ca/francais/edu > Enseignants—enseignantes > Trousse de l'enseignant

• **4. E-STAT: mise à jour estivale**

• E-STAT est un outil pédagogique interactif mis gratuitement à la disposition des écoles à http://www.statcan.ca/francais/Estat/licence_f.htm.

• Pour savoir si votre école est déjà inscrite, ce qui vous permet d'y accéder, cliquez sur « établissements d'enseignement inscrits à E-STAT » à http://www.statcan.ca/francais/Estat/Schools/school_f.htm.

• **La base de donnée CANSIM** : Elle comporte maintenant les données les plus récentes de plus de 250 enquêtes de Statistique Canada. En juillet 2006, on a mis à jour environ 2 600 tableaux comptant pour plus de 36 millions de séries chronologiques. Pour plus de détails sur les nouvelles options, voir la rubrique « Quoi de neuf » du 1^{er} septembre 2006 à http://www.statcan.ca/francais/edu/new/new_f.htm

LA VIE QUOTIDIENNE AU MOYEN ÂGE

CAROLINE BERGERON

ÉTUDIANTE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION – UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

AVEC LE NOUVEAU PROGRAMME D'ÉDUCATION, LE MOYEN ÂGE EST DÉSORMAIS ABORDÉ SOUS L'ANGLE DE LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT ET PERMET À L'ÉLÈVE D'ÉTU-DIER CETTE PÉRIODE À L'AIDE D'UN PLUS VASTE ENSEMBLE DE CON-CEPTS ET PAR LE BIAIS DE DIFFÉRENTES ACTIVITÉS. LES ÉLÈVES DÉ-COUVRENT AINSI LES ÉVÈNEMENTS IMPORTANTS DU MOYEN ÂGE ET ENRICHISSENT LEUR BAGAGE CONCEPTUEL. MAIS QU'EN EST-IL DES FAITS QUI SEMBLENT ANODINS, DES ÉLÉMENTS QUI FONT PAR-TIE DE LA VIE QUOTIDIENNE? CERTAINS DIRONT QU'ILS NE SONT PAS IMPORTANTS, QU'ILS NE SONT QU'ANECDOTIQUES ET QU'ILS N'ONT AUCUN CONTENU PÉDAGOGIQUE; NOUS NE PARTAGEONS PAS CE POINT DE VUE.

Les faits de la vie courante peuvent en effet être très intéressants pour les élèves : beaucoup raffolent des anecdotes. En plus de susciter l'intérêt des élèves, ces faits leur permettent de réaliser jusqu'à quel point la vie à cette époque était différente de la leur et ils peuvent constater comment les gens vivaient. Ils constatent par le fait même que les pratiques quotidiennes ont beaucoup évolué à travers les siècles et ils peuvent aussi faire des parallèles avec des éléments de leur propre vie. Ils peuvent aussi prendre conscience que le Moyen Âge représenté dans les films est différent de celui illustré dans la vie courante.

Il est donc intéressant et essentiel d'intégrer des éléments de la vie

quotidienne du Moyen Âge dans la planification du thème de la christianisation de l'Occident. Cet article couvre *grosso modo* la période du 10^e au 15^e siècle. Nous y approfondissons des thèmes comme l'alimentation, les relations amoureuses, la perception de la mort, la santé et l'hygiène, qui nous semblent plus pertinents que d'autres. Ces sujets touchent en effet davantage la vie quotidienne des jeunes et, en leur faisant découvrir comment était la vie au Moyen Âge, ils les rendront capables de faire des constatations surprenantes tout en s'amusant à comparer ces faits avec aujourd'hui. Ces éléments ne sont pas tous inclus dans la partie écrite de notre planification, mais ils seront abordés dans

les cours durant les brefs exposés magistraux et comme compléments aux activités, notamment dans l'activité sur la féodalité.

L'ALIMENTATION

Les élèves ne savent pas, bien souvent, ce que mangeaient les gens au Moyen Âge. Beaucoup croient que la nourriture et les traditions alimentaires étaient les mêmes qu'aujourd'hui. Pourtant, plusieurs différences peuvent être observées; commençons par des ressemblances. D'abord, avant le début du repas, peu importe le milieu social, l'usage voulait qu'on se lave les mains, comme le font la plupart des gens aujourd'hui. Pour ce qui est de la nourriture, les ressemblances concernent surtout les produits de la viande. « Les salaisons et les produits de chasse étaient appréciés dans les campagnes et on consommait beaucoup de volaille, de bœuf et d'agneau en ville. Les poissons étaient très recherchés : les anguilles, le saumon, la truite, la perche, la carpe et l'esturgeon

étaient populaires. On aimait les produits frais. »¹ Le porc faisait aussi partie du régime et était présent dans tous les festins domestiques. « En jambon, en saucisse ou en boudin, le cochon était souvent servi et tout le monde élevait au moins un porc qui était tué et salé à un moment de l'année. »² Bien que semblables à ceux que l'on mange aujourd'hui, les légumes présents au Moyen Âge n'étaient pas aussi variés : fèves et pois dans le lard ou la graisse de baleine, haricots secs, choux, poireaux, raves, oignons, laitues et cresson étaient consommés. Les pommes de terre, les tomates et le maïs ne furent intégrés au régime alimentaire occidental qu'après la découverte de l'Amérique puisque ces produits n'étaient cultivés que par les Amérindiens. « Les fruits étaient aussi moins variés, étant donné que l'exportation était rare et que la conservation était difficile sans réfrigération : cerises, fraises, pêches, framboises, groseilles, figues, nèfles, amandes, noisettes, noix, prunes, poires, pom-

... Moyen Âge ...

mes et coings étaient consommés. »³

Les sauces étaient plutôt différentes et la moutarde et l'ail étaient principalement utilisés. Aucune matière grasse n'entrait dans la composition des sauces, contrairement à aujourd'hui. Elles n'étaient liées qu'avec de la mie de pain, des jaunes d'œufs ou de la farine : ni huile, ni beurre n'étaient utilisés, mais du jus de raisins pressés — le verjus — et des épices les complétaient. Une recette mise en annexe donne un exemple de plat de l'époque utilisant du verjus.⁴

L'alimentation était quelque peu différente selon le statut du consommateur, notamment en ce qui concerne la qualité et la quantité : les nobles avaient accès à une plus grande variété d'aliments et de denrées de luxe comme le sucre, certaines épices et des vins de qualité. La viande faisait presque entièrement partie du régime quotidien. « Leur pain, élément essentiel de l'alimentation de l'époque, était blanc, fait à base de froment tandis que les gens du

peuple se contentaient de mets plus simples et leur pain était noir, fait de farine d'orge ou de seigle. Ils mangeaient davantage de bouillies et de soupes de millet, de légumes et d'avoine. »⁵ Ces céréales étaient plus faciles à produire et moins coûteuses, mais parfois, de moins bon goût. Ils mangeaient aussi du fromage, des œufs et des légumes, comme nous le soulignons ci-haut.

Au Moyen Âge, pas de réfrigérateur pour conserver les aliments; pour préserver les viandes, on devait les saler et les épicer, mais cela était coûteux et elles étaient souvent mal conservées, entraînant ainsi des maladies. L'eau était aussi difficile à conserver et elle croupissait vite; il était alors souvent plus sûr de boire de la bière ou du vin.⁶

La façon de manger et les ustensiles utilisés pour le faire diffèrent de ce qu'on connaît aujourd'hui. La table était recouverte d'une nappe et de longières, petites nappes longues et étroites roulées sur les bords de la table pour s'essuyer la bouche et les mains

(seulement dans les classes aisées). Les fourchettes n'existaient pas encore et les cuillères étaient rares, mais tout le monde utilisait les couteaux (utilisé pour plusieurs choses, le couteau était apporté par chaque convive). Le tailloir, petite plaque ronde en bois ou en métal, ancêtre de l'assiette, était placé devant chaque personne. On y disposait des tranches de pain destinées à absorber le jus des viandes ou des poissons qu'on y taillait. L'écuelle était aussi utilisée, sorte de petit bassin cylindrique utilisé lors de la consommation des potages. Il y avait une écuelle pour deux personnes, alors on buvait le potage à tour de rôle.⁷

SANTÉ ET HYGIÈNE

Les jeunes et les moins jeunes ont souvent tendance à croire que les gens, au Moyen Âge, ne se lavaient pas, car ils croyaient que la propreté permettait aux bactéries causant la maladie d'entrer plus facilement dans le corps. C'est pourtant faux puisque la société médiévale était en général bien propre et tout

le monde se lavait. La propreté dans les maisons laissait certes à désirer puisque le sol de terre battue était souvent jonché d'herbes et de débris, mais les gens se lavaient. Le mobilier des maisons comportait souvent une baignoire et, à Paris, il y avait de nombreux bains publics fréquentés par les hommes et les femmes. À la campagne, les gens se baignaient en groupe dans les rivières. L'usage, à la maison, était de se laver les mains et les pieds, lorsqu'on y entrait, et de se laver les mains avant les repas. L'hygiène se relâcha plutôt au 16^e siècle, lorsque le bain acquit la réputation de nuire à la santé s'il était pris trop fréquemment. L'habitude fut alors prise de se laver seulement les parties visibles du corps, comme les mains et le visage, pour ne pas paraître sale. Le reste du corps, plutôt nauséabond, était abondamment parfumé pour camoufler les odeurs.⁸

Les rues des villes n'étaient guère plus propres que le sol des maisons; souvent pavées, certaines avaient

des égouts, mais la majorité des rues avaient l'aspect de latrines (toilettes), malgré les mesures de salubrité dictées par les autorités. On y jetait les déchets de table et on y vidait les pots de chambre. Le nettoyage des rues était très irrégulier et ne se faisait qu'en cas d'épidémie ou lorsque le roi annonçait une visite prochaine. « Des déchets étaient aussi amassés dans des papiers sur le côté des maisons et étaient ramassés par des charretiers qui allaient les déposer au même endroit, formant d'immenses buttes dont certaines existent encore aujourd'hui. »⁹

La médecine et les techniques de guérison au Moyen Âge étaient aussi bien différentes de celles que l'on connaît aujourd'hui. Les différentes techniques peuvent paraître inconcevables pour les jeunes et soulèvent bien souvent du dégoût et de l'incompréhension. Une comparaison peut être faite en ce qui concerne la quantité de médecins : de nos jours, on se plaint des engorgements dans les hôpitaux dus au manque

de médecins; « à Paris entre 1272 et 1274, il n'y avait pourtant que six médecins sérieux »!¹⁰ Beaucoup de gens exerçaient la profession, mais illégalement : des herbers, des charlatans et des apothicaires exerçaient le métier sans avoir suivi de cours (fait qui ne serait pas toléré dans la société d'aujourd'hui) et étaient appréciés du petit peuple. Les femmes aussi étaient populaires en tant que guérisseuses pour soigner les malades. Plus compatissantes et moins brusques que les hommes, elles étaient appréciées pour leurs soins, mais peu de femmes se faisaient soigner par d'autres femmes.

Pour diagnostiquer les maladies, le médecin examinait la blessure ou le malade, puis il étudiait l'état du ciel. Il se fiait à l'astrologie et à la numérologie pour diagnostiquer et ensuite donner un remède. On prescrivait partout les médicaments les plus impossibles et les plus fantaisistes. (Voir en annexe pour des exemples farfelus.) La saignée était le remède le plus populaire de

l'époque, mais on en abusait régulièrement : on se faisait saigner à propos de tout et de rien, pour faire sortir le méchant. Selon la population et les médecins, « l'air serait le principal facteur de l'équilibre sanitaire, causant ou non les maladies. En pénétrant dans le corps humain sans intermédiaire ni transformation, l'air atteint directement le cœur. »¹¹ Ils croyaient d'ailleurs que la putréfaction de l'air est également responsable de la peste et que les moyens de l'éviter étaient de fuir les endroits où l'air était vicié ou, selon un traité rédigé par la faculté de médecine au 14^e siècle, de « choisir un bon air et d'allumer des feux odoriférants en brûlant des troncs de choux et des pelures de coings. Il est aussi suggéré de prendre soin de ses intestins, d'assaisonner ses aliments et de faire abstinence de femmes. »¹²

Plusieurs ignorent que les pharmaciens existaient au Moyen Âge. Les médicaments étaient certes différents, mais les remèdes existaient au 15^e siècle. Appelés

apothicaires, ces ancêtres des pharmaciens appartenaient à la corporation des épiciers et soignaient avec des produits comme le sucre, le gingembre, la cannelle et les herbes. Ils employaient aussi des substances considérées comme magiques : la mandragore, le saphir, l'émeraude. Ils confectionnaient des onguents et des élixirs, et certains organes d'animaux entraient dans la composition des médicaments : yeux de grenouille, vessie de porcelet, fiel de hyène, larme de cerf, limace.¹³ Les médicaments étaient conservés dans des pots en grès, en étain ou en bois. Les règlements royaux ordonnaient que les apothicaires sachent lire les ordonnances et ne vendent pas de substances dangereuses. Ils devaient aussi posséder l'Antidotaire de Nicolas Mirepse (formules médicales) qui demeura le codex jusqu'en 1637. Ce métier ne sera pourtant véritablement réglementé qu'en 1780.

LA MORT

Plusieurs gens croient que la mort au Moyen Âge avait la même im-

portance qu'aujourd'hui. À cette époque, la mort était omniprésente et la vie qu'on menait à chaque seconde avait un lien avec celle-ci. Tous croyaient « qu'il existait un au-delà où les morts jouissaient d'une rétribution déterminée par le comportement qu'ils avaient eu sur terre. Pour éviter la damnation éternelle, il fallait mourir en accord avec le seigneur, dans le pardon des fautes commises. »¹⁴ Il fallait donc mener une vie adéquate et se confesser régulièrement de ses péchés pour éviter d'aller en enfer. Pour faire passer ce message et, à la fois, lutter contre l'hérésie, l'Église eut recours à des prédicateurs qui s'adressaient au peuple et aux laïcs. Cette peur de l'enfer est sans doute moins présente dans la société d'aujourd'hui et il serait intéressant d'en discuter lors des cours centraux sur la religion catholique.

La mortalité était aussi beaucoup plus fréquente à cette époque, puisque les conditions de vie étaient moins bonnes et que les gens vivaient moins long-

temps. Les guerres, les épidémies et les famines, qu'on ne retrouve plus dans la société occidentale actuelle, étaient les principales causes de la mort et amenèrent par le fait même une désensibilisation à la mort. De nos jours, la mort d'un proche est impensable et inacceptable, mais à cette époque, « l'accoutumance à la mort résultant de mort excessive »¹⁵ était chose courante.

LES RELATIONS AMOUREUSES

Les jeunes d'aujourd'hui s'imaginent qu'au Moyen Âge régnait l'amour courtois tel qu'il nous est présenté dans les représentations populaires sur cette époque. Pourtant, « la conception de l'amour où la femme est idéalisée et à qui l'homme doit hommage, fidélité et dévouement » est bien loin de la réalité. La monogamie commençait à s'imposer depuis le 9^e siècle et les époux étaient la plupart du temps imposés l'un à l'autre, dans l'aristocratie, pour des alliances de prestige. De plus, les femmes se mariaient très jeunes et avaient des enfants

... Moyen Âge ...

vers l'âge de 16 ans. Lors du mariage, le prêtre n'avait pas le même rôle qu'aujourd'hui : le mariage deviendra un sacrement lors de la réforme grégorienne à la fin du 11^e siècle et le prêtre n'a pas d'autre rôle que celui de témoin. Peu de messes de mariage seront célébrées et le mariage deviendra plus important dans la religion seulement vers le 16^e siècle.¹⁶

La femme n'est pas non plus traitée avec tant de délicatesse que le voudrait l'amour courtois. Selon l'Église, « l'homme est le chef de la femme; il reflète la gloire de Dieu tandis que la femme reflète la gloire de l'homme. »¹⁷ La procréation restait le premier but du mariage et la femme était souvent soumise à son mari. Le divorce n'existait pas, mais quelques motifs permis par l'Église autorisaient une séparation : la découverte d'un lien de parenté entre les deux époux était un de ces motifs.

Attention par contre à l'adultère, il était puni de mort! Ce fait, qui a aujourd'hui une importance plus personnelle, avait à l'époque

une importance sociale. L'adultère devait par conséquent être puni sévèrement, et la punition devait servir d'exemple; voilà pourquoi elle devait être publique. La Bible en fait même mention : « L'homme qui commet l'adultère avec la femme de son prochain devra mourir, lui et sa complice. »¹⁸ Avant de mourir, on punissait l'homme en lui coupant les testicules et la femme était souvent tondu et enfermée dans un cachot de terre battue. Les deux pouvaient être torturés longtemps avant de mourir et il arrivait aussi qu'on les fasse courir nus à travers le village avant de les tuer.

L'homosexualité était aussi durement réprimée par l'Église et la société, surtout pour les hommes. Jusqu'au 13^e siècle, une relative tolérance était appliquée à ce sujet, mais, ensuite, les lois devinrent plus dures et les sanctions s'alourdirent. On tolérait quelques « écarts de conduite » pour les femmes, mais les hommes trouvés coupables d'homosexualité avaient droit au bûcher. Un

code publié vers le 14^e siècle ordonnait « la castration à la première offense, l'ablation du pénis à la seconde et le bûcher à la troisième ». ¹⁹ Ces sentences sembleront extrémistes pour les élèves, soulèveront sans doute des commentaires et leur feront prendre conscience des principes parfois inhumains en ce qui concernait les relations interpersonnelles.

La vie quotidienne au Moyen Âge regorge de faits divers pouvant susciter diverses réactions de la part des élèves. Certains seront sûrement choqués en découvrant quelques principes ou traditions de la vie à cette époque, d'autres trouveront certaines anecdotes hilarantes et surprenantes. Une chose est certaine, les faits qui peuvent paraître anodins pour plusieurs susciteront chez eux une réflexion. Après avoir appris quelques façons de faire du Moyen Âge, les élèves pourront peut-être mieux comprendre leurs propres façons de faire et de vivre. Ils verront sans doute l'héritage culturel de l'époque ainsi

que les éléments qui furent oubliés, par chance, au fil du temps.

Ce ne sont pas les informations qui manquent sur les différents sujets de la vie quotidienne au Moyen Âge et plusieurs autres aspects auraient pu être étudiés à l'aide des ouvrages nommés dans la bibliographie. Plusieurs autres aspects auraient sans doute aussi surpris et intéressé les élèves, comme le divertissement, la chanson et l'habillement.

Cette mise en lumière très descriptive de faits de la vie quotidienne au Moyen Âge ne peut manquer d'intéresser les élèves; elle leur permet de dédramatiser certains événements de leur vie courante et de voir à quel point l'existence semblait, malgré tout, agréable. En leur faisant découvrir les différences entre cette époque et la leur, l'enseignant peut susciter l'intérêt des élèves et leur faire ainsi retenir des informations complémentaires qui enrichiront les grands concepts parfois complexes de la christianisation de l'Occident.

NOTES

- 1 DUFRESNE, Claude. *Histoire quotidienne des Français, de Clovis à nos jours*, Éditions Solar, 2000, p. 51.
- 2 COMPTE, Suzanne. *La vie en France au Moyen Âge*, Éditions Minerva, Genève, 1986, p.60.
- 3 D'HAUCOURT, Geneviève. *La vie au Moyen Âge, Que sais-je?*, Presses Universitaires de France, 1993, p.38.
- 4 DUFRESNE, Claude. *Histoire quotidienne des Français, de Clovis à nos jours*, Éditions Solar, 2000, p. 51.
- 5 BOGLIONI, Pierre et al. *Le petit peuple dans l'Occident médiéval*, Publications de la Sorbonne, Paris, 2002, p. 98.
- 6 MACDONALD, Fiona. *Les hommes du Moyen Âge*, Éditions Fernand Nathan, Paris, 1984, p.17.
- 7 DUFRESNE, Claude. *Histoire quotidienne des Français, de Clovis à nos jours*, Éditions Solar, 2000, p. 51.
- 8 DUFRESNE, Claude. *Histoire quotidienne des Français, de Clovis à nos jours*, Éditions Solar, 2000, p.45.
- 9 *Ibid*, p.45.
- 10 COMPTE, Suzanne. *La vie en France au Moyen Âge*, Éditions Minerva, Genève, 1986, p124.

- 11 BOGLIONI, Pierre et al. *Le petit peuple dans l'Occident médiéval*, Publications de la Sorbonne, Paris, 2002, p.663.
- 12 DUFRESNE, Claude. *Histoire quotidienne des Français, de Clovis à nos jours*, Éditions Solar, p.46.
- 13 *Ibid*, p. 53.
- 14 ALEXANDRE-BIDON, Danièle et TREFFORD, Cécile. *À réveiller les morts, la mort au quotidien dans l'Occident médiéval*, Presses de l'Université de Lyon, 1993, p17.
- 15 BONNASSIE, Pierre. *Les sociétés de l'an mil, un monde entre deux âges*, Éditions de Boeck Université, Bruxelles, 2001, p. 153.
- 16 <http://www.com.qc.ca/glaporte/famille.htm>,
- 17 PERNOUD, Régine. *La femme au temps des cathédrales*, Éditions Stock, 1989, p.173.
- 18 Revue *Science et vie junior* dossier hors série 47, « Le Moyen Âge », janvier 2002, p. 19.
- 19 *Ibid*, p.21

RECETTE MÉDIÉVALE

Sabourot de poussins.

Et pour faire sabourot de poussins. prenez poussins ou poulaille et despeces par menus morceaux et les souffris en une paille en sain de lart et mettes Dng peu doignon au souffrire. et prenez des foyes de poulailles et mettez tramper en bouillon de beuf et Dng peu de pain pour lyer et conles et mettes du gingembre blanc batu et Dng peu de vertius et gouter de sel ainsi quil appartient.

TRANSCRIPTION

Sabourot de poussins.

Et pour faire sabourot de poussins, prenez poussins ou poulaille et despeces par menus morceaux et les souffris en une paille en sain de lart et mettes un peu doignons au souffrire, et prenez des foyes de poulailles et mettez tramper en bouillon de beuf et un peu de pain pour lyer et conles et mettes du gingembre blanc batu et un peu de vertius et gouter de sel ainsi quil appartient.

EN FRANÇAIS ACTUEL

« Pour faire un sabourot de poussins, prenez des poussins ou une volaille et découpez-la en morceaux que vous faites frire dans un morceau de lard. Mettez à frire avec un peu d'oignons. Rajouter du bouillon de boeuf ainsi que les foies de volaille avec un peu de pain pour lier le tout. Rajouter du gingembre blanc et un peu de verjus. Saler à convenance.»

(Recette tirée du *Viandier de Taillevent*, édition de 1495, conservé à la Bibliothèque Nationale de France, Bibliothèque de l' Arsenal, 2001, n° 31.)

Exemple de remède farfelu

«Gilbert l'Anglais conseillait, avec le plus britannique sang-froid, d'attacher un cochon au lit du malade atteint de léthargie; il ordonnait dans l'apoplexie de la chair de lion, de l'huile de scorpion et des œufs de fourmis; et, pour dissoudre une pierre dans la vessie, du sang de jeune bouc nourri d'herbes diurétiques.»

Tiré du livre de Suzanne Compte, *La vie en France au Moyen Âge*, p.128.

Sur les traces d'un peuple disparu

IROQUOISIENS DU SAINT-LAURENT, PEUPLE DU MAÏS

ÉLISABETH POULIOT-ROBERGE

COMMUNICATIONS - POINTE-À-CALLIÈRE, MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'HISTOIRE DE MONTRÉAL

DU 7 NOVEMBRE 2006 AU 6 MAI 2007, POINTE-À-CALLIÈRE PRÉSENTE, IROQUOISIENS DU SAINT-LAURENT, PEUPLE DU MAÏS, UNE EXPOSITION ENTIÈREMENT CONSACRÉE À CETTE POPULATION MYSTÉRIEUSEMENT DISPARUE AU 16^E SIÈCLE. QUELQUE 130 ARTEFACTS PROVENANT DE SITES ARCHÉOLOGIQUES DU QUÉBEC, DE L'ONTARIO ET DE L'ÉTAT DE NEW YORK FERONT REVIVRE CE PEUPLE D'HORTICULTEURS QUI A INTRODUIT LA CULTURE DU MAÏS DANS LA VALLÉE DU SAINT-LAURENT.

fabriquent les vases en terre cuite selon une tradition qu'elles se transmettent de mères en filles. Les Iroquoisiennes du Saint-Laurent ont développé une « signature artistique » fa-

UNE SOCIÉTÉ OÙ LA FEMME OCCUPE UNE PLACE IMPORTANTE

La femme occupe une place bien particulière dans l'univers domestique des Iroquoisiens. Dans cette société, une maison-longue abrite plusieurs familles d'un même lignage maternel (matrilinéarité) : quelques générations de femmes et de filles s'y côtoient, accompagnées de leurs époux et de leurs frères. À leur mariage les hommes rejoignent la maison-longue de leur épouse.

LE MAÏS FAIT PARTIE DE LA VIE QUOTIDIENNE

On sait que la domestication de cette plante s'effectua dans une région assez restreinte du sud-ouest du Mexique, il y a environ 5 500 ans. Quand les Iroquoisiens adoptent à leur tour l'horticulture comme moyen de subsistance, ils se trouvent au terme d'un long parcours. Depuis des millénaires, la « route du maïs » s'est étendue, au fil des migrations, du Mexique vers le nord. C'est donc aux Iroquoisiens que l'on doit l'introduction de

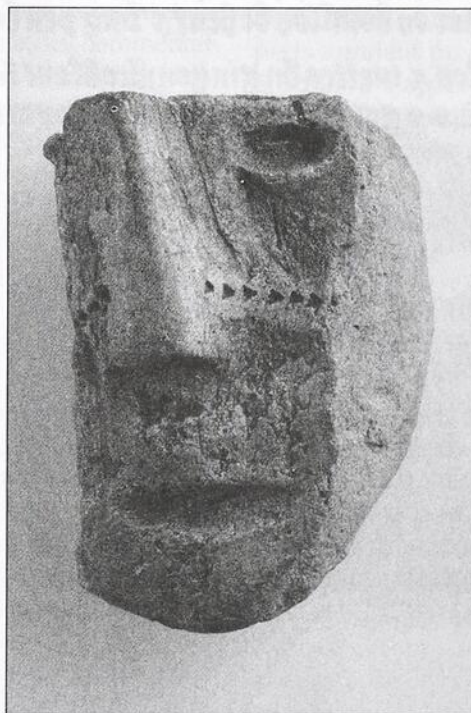
PEUPLE DISPARU, UN ÉTRANGE DESTIN

L'explorateur Jacques Cartier, lors de sa venue en 1534-1535, décrit la rencontre avec ces groupes qui habitent les rives du Saint-Laurent. Lorsque Samuel de Champlain arrive, 60 ans plus tard, il cherche en vain les habitants décrits par son prédécesseur. Ils ont disparu. Qu'est-il advenu de cette population horticoles ? Quelles traces ont-ils laissées ?

L'exposition livre les hypothèses les plus récentes apportées par les chercheurs sur cet épisode important de l'histoire amérindienne. Pointe-à-Callière vous convie à la découverte des Iroquoisiens du Saint-Laurent et de son étrange destin.

DES OBJETS RICHES EN HISTOIRE

En parcourant cette exposition, le visiteur découvre la culture et le mode de vie des



Pipe à effigie humaine, site Mandeville, Québec

Photo : Jacques Beardsell, Centre de conservation du Québec

Iroquoisiens du Saint-Laurent par le biais d'objets, datant du 15^e et 16^e siècle, qui témoignent de leurs activités quotidiennes. Objets domestiques par excellence, la poterie et l'art de la céramique font partie du domaine féminin. Les femmes

cilement reconnaissable dans les motifs décoratifs des vases : ce sont les ponctuations au roseau, le motif en épi de maïs et le motif en échelle. De magnifiques exemples de ces vases feront partie de l'exposition.

la culture du maïs dans la vallée du Saint-Laurent. Cultivé près des habitations, le maïs fait partie intégrante de la vie sociale.

Iroquoiens du Saint-Laurent, peuple du maïs saura étonner les plus curieux et séduire par la beauté singulière de ces artefacts. Certainement une part de notre histoire à découvrir.

UNE PUBLICATION SUR
L'HISTOIRE DES
IROQUIOIS : UNE
PREMIÈRE

Dans le cadre de l'exposition, Pointe-à-Callière réalise, en collaboration avec les Éditions de l'Homme, l'ouvrage Iroquoiens du Saint-Laurent, peuple du maïs. On y fait le point sur ce que l'archéologie, l'histoire et la linguistique nous révèlent à propos des autochtones qui, bien avant l'arrivée des Européens, cultivaient le maïs là où habitent maintenant la plupart des Québécois. Cette publication, accessible et abondamment illustrée, rédigée par l'archéologue Roland Tremblay, intéressera aussi bien les ama-

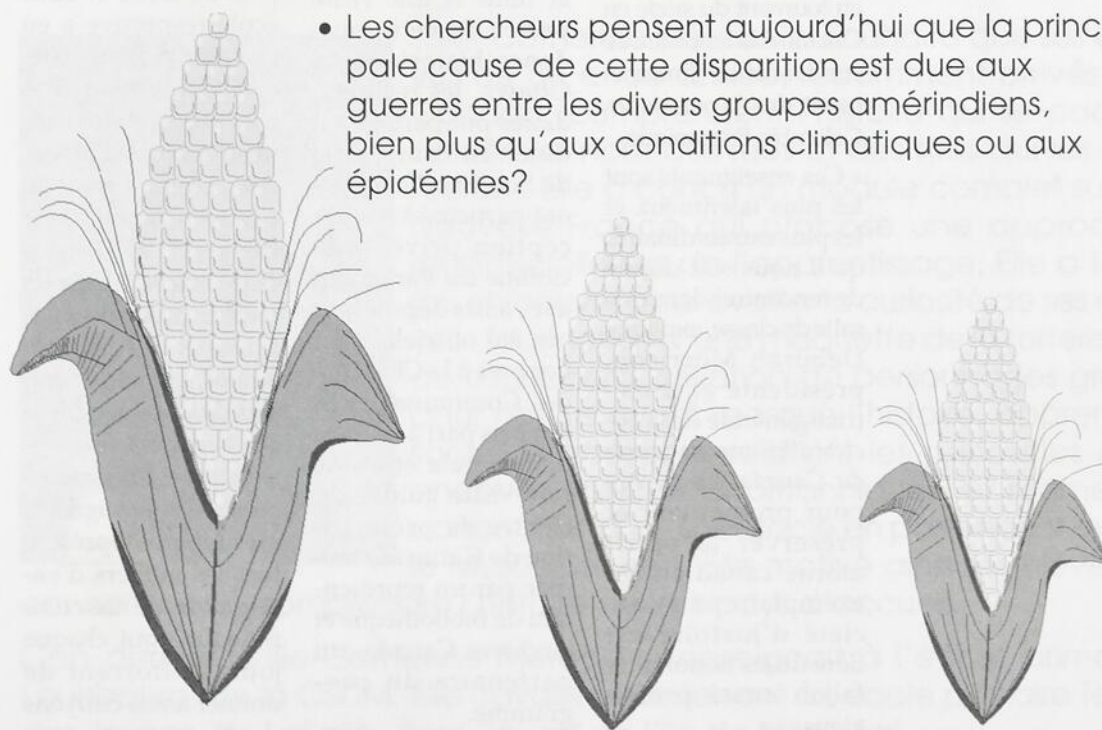
teurs d'histoire que les spécialistes des questions autochtones et les descendants de la grande famille des langues iroquoiennes. Disponible à la boutique du Musée dès le 6 novembre.

Pointe-à-Callière remercie de leur soutien, *Patrimoine canadien*, ainsi que ses partenaires médias *BOB*, *Historia*, *La Presse* et *The Gazette*.

Le Musée est subventionné par la Ville de Montréal.

SAVIEZ-VOUS QUE...

- Le maïs a été domestiqué au sud-ouest du Mexique il y a 5 500 ans?
- La principale variété de maïs cultivée par les Iroquoiens du Saint-Laurent est apparue dans le bassin du Mississippi vers l'an 200, avant d'être introduite par ces derniers vers l'an 800 de notre ère?
- L'entrée de cette plante dans la vallée du Saint-Laurent a profondément modifié la démographie, le système de parenté, les relations entre les groupes et le mode de vie des habitants?
- Les Iroquoiens disparaissent des rives du Saint-Laurent dans la seconde moitié du 16^e siècle, entre le passage de Jacques Cartier et celui de Samuel de Champlain?
- Les chercheurs pensent aujourd'hui que la principale cause de cette disparition est due aux guerres entre les divers groupes amérindiens, bien plus qu'aux conditions climatiques ou aux épidémies?



Le Prix du Gouverneur général 2006

L'HISTOIRE VERS DE NOUVEAUX SOMMETS

SOCIÉTÉ D'HISTOIRE NATIONALE DU CANADA
WINNIPEG

LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE NATIONALE DU CANADA, SISE À WINNIPEG, AU MANITOBA, A RÉVÉLÉ LES NOMS DES SIX RÉCIPENDAIRES DU PRIX DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL POUR L'EXCELLENCE EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CANADIENNE. CE PRIX, QUI EN EST MAINTENANT À SA 11^E ANNÉE D'EXISTENCE, SOULIGNE LE TRAVAIL D'ENSEIGNANTS, DE LA MATERNELLE À LA 12^E ANNÉE, QUI SE CONSACRENT À REDONNER VIE À L'HISTOIRE.



Parmi les stratégies d'enseignement gagnantes, mentionnons la construction d'un tipi en Alberta, l'espionnage pour le compte de John A. MacDonald en Ontario, la reconstitution de la bataille de Chateauguay au Québec, la création d'un « Temple de la renommée » historique en Saskatchewan, la découverte de l'histoire d'un soldat au tournant du siècle en Ontario et la rencontre de survivants de l'internement des Japonais en Colombie-Britannique.

« Ces enseignants sont les plus talentueux et les plus extraordinaires qu'il nous soit donné de rencontrer dans une salle de classe, explique Deborah Morrison, présidente et directrice générale de la Société d'histoire nationale du Canada. Leur rôle pour promouvoir et préserver le patrimoine canadien est exemplaire et la Société d'histoire est fière de les honorer de façon aussi prestigieuse. »

Les noms des récipiendaires apparaissent dans le tableau ci-contre.

Le 28 septembre 2006, Son Excellence la très honorable Michaëlle Jean, Gouverneure générale du Canada, a honoré les récipiendaires au cours d'une cérémonie tenue à Rideau Hall. Les festivités comprenaient une réception à la Salle de la Tente et une visite privée de cette résidence historique. À Ottawa, les récipiendaires ont partagé un dîner en compagnie de Son Excellence, ils ont participé à une réception privée à la Colline du Parlement avec leurs députés, ils ont été officiellement honorés à la Chambre des Communes et ils ont pris part à un souper de gala et à une rare visite guidée du Centre de préservation de Gatineau, animée par un représentant de Bibliothèque et Archives Canada, un partenaire du programme.

« Ces enseignants inspirent nos enfants et les aident à comprendre et à respecter la signification des histoires que racontent les nombreux documents et artefacts entreposés à Bibliothèque et Archives Canada, affirme Ian Wilson, bibliothécaire et archiviste du Canada. À nous revient l'honneur de rapprocher ces enseignants de la source même de ces histoires qu'ils se sont employés à faire aimer à nos jeunes. »

Les récipiendaires ont également touché un prix de 2 500 \$. Leur école respective a eu droit à un prix de 1 000 \$. Cet événement mémorable et la remise des prix sont rendus possibles grâce au Groupe financier de la Banque TD. « La Banque TD s'attache à bâtir un meilleur avenir pour nos jeunes et nos communautés, explique Scott Mullin, vice-président aux Relations avec la communauté et le gouvernement. Ces enseignants exemplaires représentent les milliers d'enseignants de nos communautés qui, chaque jour, s'efforcent de donner à nos citoyens

les plus jeunes le goût d'apprendre. Nous sommes fiers de souligner leurs efforts grâce à ce programme. »

Le Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne est commandité par la Société d'histoire nationale du Canada, un organisme de bienfaisance dédié à la vulgarisation de l'histoire du Canada. L'année 2006 sera la 11^e année d'existence du Prix du Gouverneur général.

Les récipiendaires ont été sélectionnés par un jury pancanadien parmi 25 finalistes provenant de toutes les régions du Canada.

La Société d'histoire nationale du Canada publie *The Beaver: Canada's History Magazine* et *Kayak, Canada's History Magazine for Kids*. La Société d'histoire honore également les gens et les organismes qui contribuent à populariser l'histoire grâce au Prix Pierre Berton.

Les finalistes de 2006 étaient :

Patricia Baker
Toronto (ON)

Margo Broadbent
Stratford (ON)

Robert Burgar
Woodbridge (ON)

Louise Busseau
Rivière-du-Loup (QC)

Antony Caruso
Aurora (ON)

**Kim Chagnon et
Mary Scott**
Regina (SK)

Daniel Conner
West Vancouver (CB)

Bev den Ouden
Sherwood Park (AB)

Marvin Dodds
Victoria (CB)

Jennifer George
Calgary (AB)

Karon Guttormson
Saskatoon (SK)

**Merrill Hunter et
son équipe**
Winnipeg (MN)

**Peter Katsionis –
Vancouver (CB)**

**Iris Loewen, Pam
Aleekuk, Wendy
Erick**
Hobbema (AB)

John MacPhail
Oakville (ON)

Jane Marshall
Toronto (ON)

**Julie-Catherine
Mercadier**
Montréal (QC)

Greg Miyanaga
Coquitlam (CB)

**Keith Samuelson –
St. John's (TN)**

Blake Seward
Smith Falls (ON)

Jamie Smith
Walkerton (ON)

Joe Stafford
Belleville (ON)

JDM (James) Stewart
Toronto (ON)

Cynthia Ann Weldon
Langley (CB)

Kathryn Whitfield
Toronto (ON)

LES RÉCIPENDAIRES

Antony Caruso

Aurora (Ontario)

Kim Chagnon et Mary Scott

Régina (Saskatchewan)

Jennifer Johnson-George

Calgary (Alberta)

Julie-Catherine Mercadier

Montréal (Québec)

Greg Miyanaga

Coquitlam (Colombie-Britannique)

Blake Seward

Smiths Falls (Ontario)

Julie-Catherine Mercadier : un portrait



Julie-Catherine Mercadier souhaite que ses élèves de 5e et 6e année, récemment arrivés au Canada, comprennent l'histoire qui se cache derrière le nom des rues et des sites qui les entourent. Elle a conçu un module complet sur la Nouvelle-France qui propose une approche multidisciplinaire de l'apprentissage. Elle a tout mis en oeuvre pour éveiller la curiosité de ses élèves : fabrication d'une maquette de la forteresse de Louisbourg, création de personnages grandeur nature ayant marqué l'histoire, apprentissage de chansons relatant les péripéties des ancêtres français et britanniques, et même la conception d'un spectacle en partenariat avec le Musée Stewart. Elle motive ainsi ses élèves à connaître et à comprendre l'histoire de leur pays d'accueil.

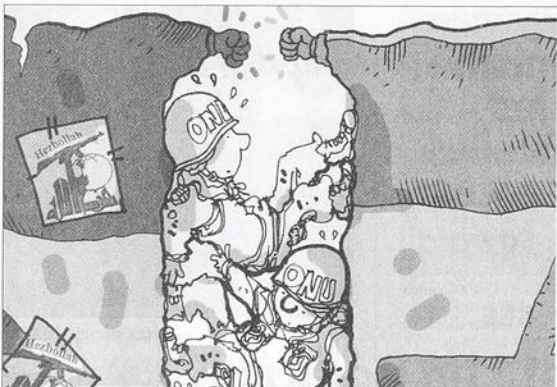
L'an dernier, Julie-Catherine Mercadier enseignait à l'école primaire Louisbourg, de la CSDM. Elle travaille maintenant à l'école primaire Terre des Jeunes, de LaSalle, dans l'ouest de l'île de Montréal.

LES « CASQUES BLEUS » ONT 50 ANS

JEAN-CLAUDE RICHARD

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

LA FORCE D'INTERVENTION DES NATIONS UNIES, QUE L'ON NOMME GÉNÉRALEMENT LES « CASQUES BLEUS » À CAUSE DE LA COULEUR AZURÉE DE LA COIFFURE DE SES MEMBRES, EST NÉE À L'AUTOMNE DE 1956, DANS LE CADRE D'UN CONFLIT DANS LEQUEL QUATRE DES CINQ MEMBRES PERMANENTS DU CONSEIL DE SÉCURITÉ ONT JOUÉ UN RÔLE DE PREMIER PLAN. NOUS RAPPELONS QUELQUES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE QUI A MENÉ À LA CRÉATION DE CET « OUTIL DE PACIFICATION » QUI, COMME L'ILLUSTRE LE DESSIN CI-DESSOUS, NE L'A PAS TOUJOURS EU FACILE AU COURS DES CINQUANTE DERNIÈRES ANNÉES.



Détail d'un dessin de Plantu publié dans L'Express, no 2876 (17 août 2006), p. 3.

En juin 1956, deux événements majeurs s'inscrivent dans l'histoire de l'Égypte moderne : les troupes du Royaume-Uni rentrent chez elles après une occupation de 74 ans et Gamal Abdel Nasser, jeune officier de l'armée égyptienne qui avait participé, en 1952, au renversement du roi Farouk, est élu à la présidence du pays avec 99,84 % des suffrages [!]. Nasser souhaite construire un barrage à Assouan pour régulariser le Nil et produire de l'électricité. Il sollicite du financement

auprès de l'Angleterre, des États-Unis, de la Banque mondiale et... de l'URSS. Il achète aussi des armes auprès de cette dernière, ce qui indispose les Occidentaux, É.-U. en tête, qui refusent alors leur aide pour Assouan. Nasser nationalise alors le canal de Suez, géré par une société internationale franco-britannique. Geste de représailles? Peut-être. Mais, surtout, source de financement, car le canal, entièrement payé, était très rentable.

La France et l'Angleterre dénoncent l'initiative de Nasser et cherchent un moyen de reprendre le contrôle du canal. La solution : pousser Israël, alors en guerre contre les pays arabes et que le renforcement militaire de l'Égypte inquiète, à

venir en pacificateurs et occuper la zone du canal pour éloigner les belligérants.

Le 29 octobre, Israël envahit le Sinaï. Le lendemain, la France et la Grande-Bretagne lancent un ultimatum à l'Égypte et à Israël : ces pays doivent maintenir leurs troupes à 10 milles (16 Km) à l'est et à l'ouest du canal que l'on dit menacé. L'ultimatum est évidemment rejeté par Nasser et, le 31, les forces franco-britanniques interviennent et occupent la zone du canal. Émoi dans le monde. Le

Conseil de sécurité des Nations Unies est saisi du dossier. Les États-Unis et l'URSS dénoncent les agressions dont l'Égypte est victime, mais ont les mains liées, les premiers par la campagne électorale à la présidence, la seconde par sa tentative de mater une

Au Conseil de sécurité, le Canada était assis entre deux chaises : il pouvait se ranger aux côtés de l'URSS et des États-Unis et condamner l'intervention franco-anglaise sur la canal, ou approuver Londres et Paris; dans les deux cas, il se met à la remorque ou des États-Unis ou de l'Angleterre. Représenté par son ministre des Affaires extérieures, Lester B. Pearson, le Canada ne vote pas. Toutefois, il propose que les Nations Unies envoie un contingent militaire international qui occuperait les deux rives du canal à la place des troupes franco-britanniques. La proposition fut acceptée et, le 21 novembre, les premiers soldats onusiens débarquent à Port-Saïd. C'est ainsi que naquirent les « Casques bleus ». Si ces troupes ne provoquent pas le règlement du conflit, elles n'en réussissent pas moins à le faire cesser.

L'intervention de Pearson dans le règlement de la crise de Suez lui valut en 1957 le prix Nobel de la paix.



Lester B. Pearson et son épouse lors de la réception du Prix Nobel de la Paix en 1957

Photo : Duncan Cameron/Bibliothèque et Archives Canada/PA- © Bibliothèque et Archives Canada c094168

attaquer cette dernière et, après le déclenchement du conflit, inter-

éclaté en Hongrie, pays situé dans sa sphère d'influence.

tié,
sis
il
co-
de-
in-
an-
ou
s et
eux
re-
ts-
le-
par
ai-
ter
da
is,
va-
un
re
ce-
es
es
ri-
sé-
21
es
ar
sé-
es
es
e-
nt
en
à

r-
nt
li
ix

POSTES – PUBLICATIONS

NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

DESTINATAIRE

2/3/1 125 xx38(U)
Bibl.nationale du Québec Sec.Dépôt légal
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3K1



POINTE-À-CALLIÈRE

Musée d'archéologie
et d'histoire de Montréal

350, place Royale
Vieux-Montréal
Tél. : (514) 872-9150
www.pacmusee.qc.ca

Montréal



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Centre
de conservation

Québec

Canada

Bob

www.bob.ca

HISTORIA

LA PRESSE

The Gazette



Peuple du maïs

Iroquoïens

7 novembre 2006

6 mai 2007

du Saint-Laurent

