

# Histoire et éducation à la citoyenneté





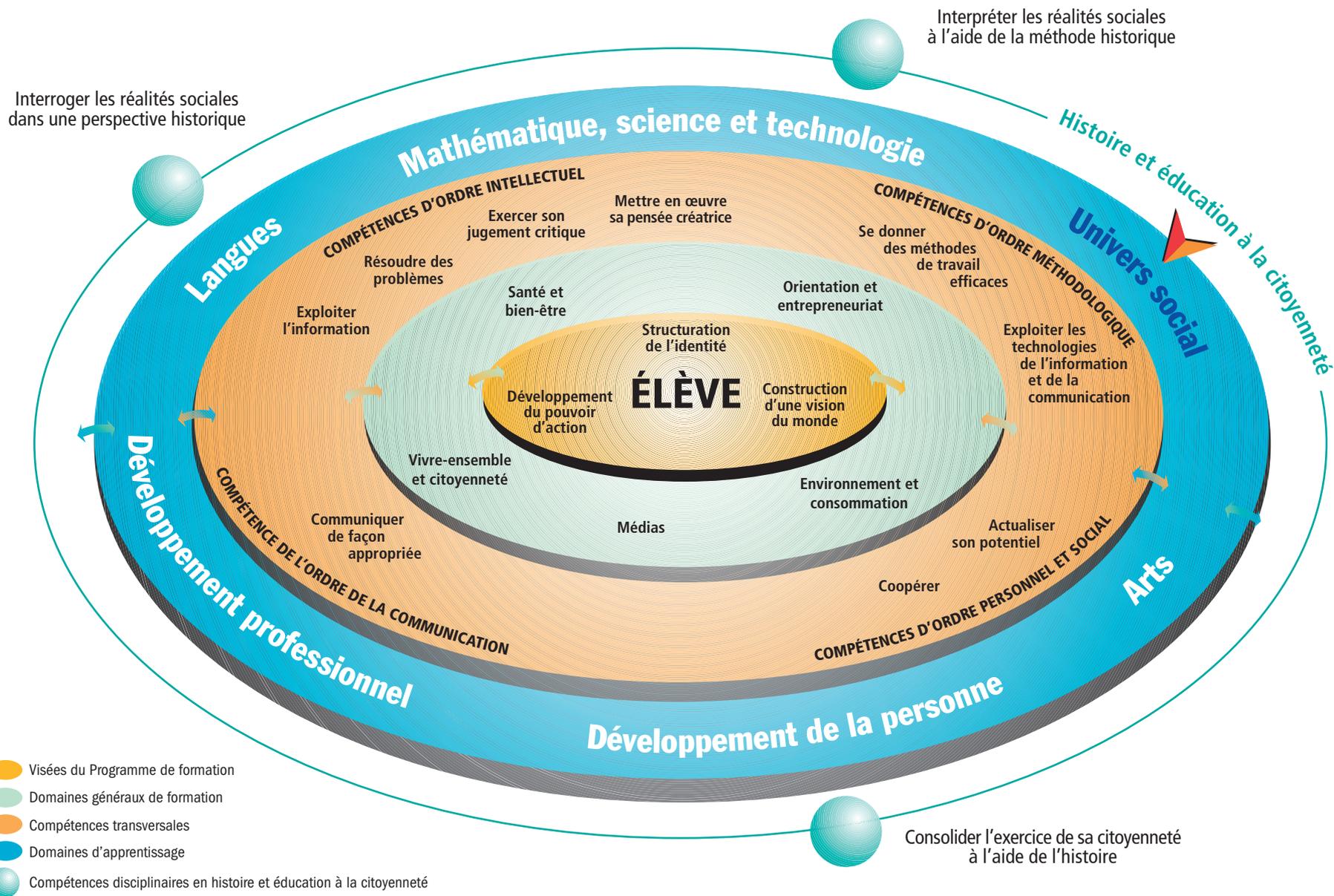
# Table des matières

<b>Présentation de la discipline</b> .....	1
Apport de la discipline à la formation des élèves .....	1
Conception de la discipline .....	1
Dynamique des compétences disciplinaires .....	1
<b>Du primaire au deuxième cycle du secondaire</b> .....	4
<b>Relations entre le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation</b> .....	5
Relations avec les domaines généraux de formation .....	5
Relations avec les compétences transversales .....	6
Relations avec les autres domaines d'apprentissage .....	6
<b>Contexte pédagogique</b> .....	8
Rôle des élèves en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté .....	8
L'enseignant : un guide et un médiateur .....	8
Des ressources multiples et variées .....	9
Des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes .....	9
Une évaluation adaptée .....	10
<b>Compétence 1 Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</b> .....	11
Sens de la compétence .....	11
Compétence 1 et ses composantes .....	13
Critères d'évaluation .....	13
Attentes de fin de cycle .....	13
Développement de la compétence .....	14
<b>Compétence 2 Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</b> .....	17
Sens de la compétence .....	17
Compétence 2 et ses composantes .....	18
Critères d'évaluation .....	18
Attentes de fin de cycle .....	18
Développement de la compétence .....	19

# Histoire et éducation à la citoyenneté

<b>Compétence 3 Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire</b> .....	22
Sens de la compétence .....	22
Compétence 3 et ses composantes .....	24
Critères d'évaluation .....	24
Attentes de fin de cycle .....	24
Développement de la compétence .....	25
<b>Structure du programme</b> .....	28
<b>Contenu de formation</b> .....	29
Schéma organisationnel .....	29
Angle d'entrée .....	31
Objets d'apprentissage .....	31
Concepts .....	31
Connaissances .....	32
« Ailleurs » .....	32
Autres ressources à exploiter pour développer les compétences disciplinaires .....	33
Repères culturels .....	33
Repères de temps .....	33
Techniques .....	33
<b>Première année du deuxième cycle</b> .....	34
Les Premiers occupants .....	36
L'émergence d'une société en Nouvelle-France .....	39
Le changement d'empire .....	43
Revendications et luttes dans la colonie britannique .....	47
La formation de la fédération canadienne .....	51
La modernisation de la société québécoise .....	55
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980 .....	60
<b>Deuxième année du deuxième cycle</b> .....	64
Population et peuplement .....	66
Économie et développement .....	70
Culture et mouvements de pensée .....	74
Pouvoir et pouvoirs .....	79
Un enjeu de société du présent .....	84
<b>Techniques</b> .....	87
<b>Tableaux et schémas</b> .....	98
<b>Bibliographie</b> .....	105

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



# Présentation de la discipline

*L'histoire est un système d'explication des réalités sociales par le temps.*

*Jacques Le Goff*

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit, au deuxième cycle, les deux visées de formation abordées au premier cycle :

- amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé;
- préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

## Apport de la discipline à la formation des élèves

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté contribue à la formation générale des élèves de plusieurs façons. La discipline les amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, elle leur apprend à chercher de l'information de même qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales<sup>1</sup>. La discipline est aussi pour eux l'occasion d'enrichir graduellement leur répertoire de connaissances et le réseau de concepts qu'ils déploient pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, elle leur permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de réaliser ainsi l'importance d'assumer leurs responsabilités de citoyens.

## Conception de la discipline

L'enseignement de l'histoire à l'école a pour but d'amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du présent, à développer des compétences et à construire des connaissances. Les unes et les autres leur permettront, d'une part, de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé et, d'autre part, d'agir en citoyens capables de jugement critique, de nuance et d'analyse.

L'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté.

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations au XIX<sup>e</sup> siècle, la généralisation de l'éducation historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait entre autres d'inculquer aux citoyens une identité nationale et la validité de l'ordre social et politique établi. De nos jours, l'éducation à la citoyenneté occupe encore une large place dans l'enseignement de l'histoire et vise à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée au sein de l'espace public, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. Le présent programme s'inscrit dans ce courant de pensée : il devrait aider les élèves à développer une éthique citoyenne considérée dans ses dimensions sociale et politique.

## Dynamique des compétences disciplinaires

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

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

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

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

---

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

---

On peut en observer le déploiement dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. Les élèves qui interrogent les réalités sociales dans une perspective historique développent des attitudes qui déterminent la façon dont ils aborderont et interpréteront ces réalités; ils s'en donnent une représentation personnelle. À l'aide de la méthode historique, ils cherchent des

réponses à leurs questions et ces réponses soulèvent à leur tour d'autres interrogations. Par ailleurs, c'est par l'interrogation et l'interprétation fréquentes des réalités sociales qu'ils établissent les assises historiques de leur citoyenneté et en consolident l'exercice.

## DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES



## Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Au primaire, les élèves sont initiés au domaine de l'univers social par le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*<sup>2</sup>, qui leur permet de s'intéresser à l'organisation des sociétés et aux questions que posent l'utilisation et l'aménagement de leur territoire dans l'espace et le temps. Ils apprennent à rechercher des liens entre le présent et le passé et à construire leur interprétation de diverses réalités sociales. Ils commencent aussi à s'approprier des concepts tels que : territoire, société, organisation, changement, diversité, durée. Ils s'intéressent à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et ils se sensibilisent à la diversité des sociétés.

Au premier cycle du secondaire, les élèves sont incités à élargir leurs horizons et à mieux saisir l'importance de l'action humaine dans le changement social<sup>3</sup>. Les apprentissages donnent lieu à la construction de nouvelles connaissances et au développement de compétences particulières en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Le programme de géographie vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire, Interpréter un enjeu territorial et Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise, pour sa part, le développement des trois compétences suivantes : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*.

---

*Les élèves sont amenés à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise.*

---

Au deuxième cycle du secondaire, les compétences se complexifient : les élèves sont invités à faire preuve d'une plus grande empathie envers les acteurs et les témoins de l'époque lorsqu'ils interrogent les réalités sociales ainsi que d'une capacité d'analyse accrue et d'un raisonnement plus nuancé lorsqu'ils les interprètent. Ils sont également amenés à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise, à comprendre et, éventuellement, à assumer la responsabilité qu'ils ont, comme citoyens, de participer à des débats de société.

Les élèves ont par ailleurs l'occasion de mettre à profit les compétences qu'ils ont développées en géographie au premier cycle, notamment lorsqu'ils recourent au langage cartographique, évaluent des propositions se rapportant à des enjeux et examinent des actions humaines dans une perspective d'avenir. De plus, le concept de territoire, tel que défini dans le programme de géographie<sup>4</sup>, constitue un des concepts communs aux réalités sociales retenues par le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle. Globalement, les élèves sont appelés à utiliser les concepts avec lesquels ils se sont familiarisés au primaire et au premier cycle du secondaire, tant en géographie qu'en histoire et éducation à la citoyenneté, tout en élargissant leur répertoire de connaissances, grâce notamment à l'introduction de nouveaux concepts et à l'étude de nouvelles réalités sociales<sup>5</sup>.

Des liens avec le programme du primaire sont maintenus grâce notamment à la similitude du cadre spatiotemporel et à l'existence d'éléments de contenu communs. Des relations peuvent aussi être établies entre certaines réalités sociales examinées au cours des deux cycles du secondaire. Par exemple, l'étude de *Revendications et luttes dans la colonie britannique* permet de réinvestir, tout en élargissant la portée de l'analyse, des savoirs construits lors de l'étude, au premier cycle, de la réalité sociale *Les révolutions américaine ou française*. Il en va de même pour l'étude de *La formation de la fédération canadienne*, qui permet de réinvestir de nombreux concepts (capitalisme, urbanisation, etc.) abordés au premier cycle pendant l'étude de *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*.

2. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* est présenté à la page 104.
3. Les réalités sociales du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du premier cycle du secondaire sont présentées à la page 101.
4. Territoire : espace social que les humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière.
5. Les réalités sociales du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle du secondaire sont présentées à la page 28.

## Relations entre le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation

---

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

### Relations avec les domaines généraux de formation

Les jeunes ne peuvent qu'être sensibles, individuellement ou collectivement, aux importantes problématiques qui touchent les différentes sphères de leur vie. Les domaines généraux de formation se rapportent à ces problématiques et servent d'ancrage au développement des compétences. C'est ainsi qu'ils facilitent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations réelles et concrètes des élèves. De plus, en histoire et éducation à la citoyenneté, l'étude des réalités sociales alimente les débats sur des enjeux de société qui sollicitent l'engagement de chacun comme citoyen et qui s'inscrivent d'emblée dans les domaines généraux de formation.

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

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

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

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

Un des axes de développement du domaine *Santé et bien-être* – conscience des conséquences de choix collectifs sur le bien-être des individus – invite les élèves à prendre connaissance d'enjeux politiques liés à la santé et à se soucier du bien-être collectif. En histoire et éducation à la citoyenneté, c'est en développant la compétence *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* que les élèves apprennent à cerner des enjeux de société, à fonder leur opinion et à la faire valoir. Le domaine peut donc, ici, servir d'ancrage au développement de cette compétence disciplinaire. De plus, si les problématiques d'ordre physique ou psychologique concernent d'abord l'individu, elles reposent souvent sur des aspects de la vie en collectivité.

---

*Les domaines généraux de formation rappellent que la vie, dans son ensemble, est objet d'apprentissage. Toute discipline étant issue de questionnements sur la réalité, elle éclaire les enjeux auxquels ces domaines font référence.*

---

Par exemple, certains comportements d'exclusion et de discrimination, voire d'agression, ont des conséquences majeures sur la santé, aussi bien physique que psychologique. En favorisant l'ouverture à une société pluraliste et à la diversité des valeurs, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté peut contribuer à contrer ces comportements. Il offre aussi aux élèves la possibilité de définir leur identité sociale dans le respect des différences.

Le présent programme favorise également l'alphabétisation sociale des élèves en les initiant au référentiel de connaissances partagées par la collectivité à laquelle ils appartiennent, référentiel sans lequel un citoyen se sentirait étranger dans sa société. Il contribue ainsi à faciliter leur insertion dans la société et rejoint, en partie du moins, l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*. De même, les élèves qui développent la compétence *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* devraient accéder à une plus grande conscience de soi et de leur potentiel et réaliser l'importance de leur pouvoir d'action et de leur participation sociale.

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

### Relations avec les compétences transversales

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

Les documents occupent une place centrale en histoire et éducation à la citoyenneté. Aussi les élèves qui développent leurs compétences dans cette discipline doivent-ils apprendre à chercher, à sélectionner et à exploiter l'information de façon systématique et critique. Leur recherche est facilitée par le recours aux technologies de l'information et de la communication,

qu'ils peuvent utiliser aussi comme support à la transmission des résultats. Ils doivent s'approprier le langage utilisé dans la discipline, y recourir afin de communiquer de diverses façons les conclusions de leurs investigations et faire fréquemment appel à leur jugement critique, notamment lorsqu'ils évaluent la pertinence des documents consultés et qu'ils prennent en considération leur propre cadre de référence et celui des auteurs qu'ils consultent. C'est le cas également lorsqu'ils empruntent le regard d'acteurs et de témoins de l'époque, lorsqu'ils cherchent à dépasser les explications monocausales ou encore lorsqu'ils fondent et font valoir leur opinion sur des enjeux de société.

Pour interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et pour analyser et réguler leur démarche au fur et à mesure qu'ils construisent leur raisonnement, les élèves doivent se donner des méthodes de travail efficaces. Ils mettent en œuvre leur pensée créatrice lorsqu'ils formulent des explications provisoires, c'est-à-dire des hypothèses, ou qu'ils explorent différentes manières de faire. Ils doivent également recourir aux stratégies de résolution de problèmes pour cerner un enjeu de société, évaluer des solutions possibles et exprimer leur opinion en l'appuyant sur des faits.

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

### Relations avec les autres domaines d'apprentissage

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

---

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

---

---

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

---

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule, à l'oral et à l'écrit, de la communication en histoire. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour construire leur interprétation des réalités sociales comme pour la communiquer, les élèves doivent se référer à des textes qui évoquent le contexte d'une époque, mobiliser leurs compétences langagières et faire appel à un ensemble de stratégies de lecture et d'écriture acquises en langue d'enseignement. En retour, les connaissances et les concepts construits en histoire et

éducation à la citoyenneté peuvent profiter à la compréhension des textes utilisés en langue d'enseignement. De plus, plusieurs des repères culturels inscrits dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se rapportent à des œuvres littéraires québécoises d'hier et d'aujourd'hui, éléments essentiels de certains programmes du domaine des langues.

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

Le fait de situer une problématique ou une application scientifique ou technologique dans son contexte social, environnemental et historique, comme l'exige la compétence *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques* du programme de science et technologie et de celui d'applications technologiques et scientifiques, permet aux élèves d'apporter un éclairage particulier à leur étude des réalités sociales. En retour, lorsqu'ils se tournent vers le passé afin d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique, ils peuvent contextualiser les développements et les activités scientifiques et technologiques et constater que la science et la technologie contribuent aux changements au sein des sociétés. De plus, lorsqu'ils cherchent à se former une opinion éclairée sur un enjeu de société, il leur faut parfois faire appel à des savoirs scientifiques et technologiques pour en analyser toutes les dimensions, comme c'est le cas pour des enjeux qui relèvent de l'environnement ou de la bioéthique.

L'expression artistique, quelle que soit sa forme (danse, arts plastiques, musique ou art dramatique), constitue une base de référence essentielle

pour les élèves qui interrogent et interprètent des réalités sociales. Les arts témoignent de l'histoire d'une société et les productions artistiques deviennent autant de documents pouvant servir à l'étude des réalités sociales. Cette relation étroite est particulièrement manifeste dans l'exploitation que l'on peut faire en classe des repères culturels. La parenté entre le domaine des arts et celui de l'univers social est encore plus marquée en deuxième année du cycle, lorsqu'on aborde la réalité sociale *Culture et mouvements de pensée*, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours.

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

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

## Contexte pédagogique

### Rôle des élèves en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté

Dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, les situations d'apprentissage et d'évaluation exigent des élèves qu'ils étudient les réalités sociales à partir du présent, c'est-à-dire de ce qu'ils connaissent, observent et perçoivent de la société au sein de laquelle ils évoluent. Ils se posent des questions sur ces réalités, cherchent à y répondre de diverses façons et expérimentent différentes stratégies de recherche pour approfondir la connaissance qu'ils en ont. Ils sont aussi encouragés à faire des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils découvrent.

---

*Les élèves étudient les réalités sociales à partir du présent, c'est-à-dire de ce qu'ils connaissent, observent et perçoivent de la société au sein de laquelle ils évoluent.*

---

Les élèves interagissent avec leurs pairs et l'enseignant et partagent avec eux leurs découvertes et leurs expériences. Leur travail, qui se fait tantôt individuellement, tantôt en équipe, doit marquer une alternance entre les moments où ils approfondissent leur recherche d'information et ceux où ils prennent du recul pour mieux mettre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs.

Les élèves effectuent des recherches et analysent différents types de documents lors de l'étude qu'ils font des réalités sociales. Ils communiquent également leurs interrogations et le fruit de leurs travaux. Ils le font oralement ou par écrit et, dans tous les cas, ils font montre de clarté et de rigueur.

Les élèves réfléchissent sur leurs façons de faire autant pendant leur démarche qu'au terme de celle-ci. Ils s'interrogent sur les moyens qu'ils ont utilisés, sur l'éventail des ressources qu'ils ont sollicitées et sur les cheminement suivis pour réaliser les tâches proposées. Ce retour réflexif, par les ajustements qu'il génère, contribue à leur assurer une meilleure connaissance et un meilleur contrôle de leur démarche. Les élèves consignent des traces de leurs productions, témoignant du résultat de leurs recherches, des stratégies et des moyens qu'ils ont utilisés. Cette consignation facilite le réinvestissement de leurs apprentissages dans des situations similaires ou dans d'autres contextes.

### L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté est un professionnel, expert de la discipline et spécialiste de l'apprentissage. Il amène ses élèves à découvrir le plaisir d'apprendre et cherche à leur faire partager sa passion pour la discipline. Il démontre concrètement sa propre motivation à apprendre et son intérêt pour les réalités sociales du présent et leur enracinement dans le passé. Son rôle consiste, notamment, à guider les élèves dans leur interrogation et leur interprétation des réalités sociales, tout comme dans l'exercice de leur citoyenneté. Il les oriente dans leurs recherches et met à leur disposition des ressources variées qui incluent des documents sources et des textes fondateurs. Il accompagne ses élèves dans leur cheminement à travers les différentes étapes de la méthode historique et les soutient dans la construction des connaissances et des concepts associés aux réalités sociales. Il les incite à la rigueur et à la cohérence et met tout en œuvre pour les assister dans leur apprentissage sans toutefois se substituer à eux.

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

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

L'enseignant agit comme médiateur entre les élèves et les savoirs historiques. Il fait en sorte que les élèves s'engagent dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points

---

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

---

de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il les aide à clarifier leur pensée et à formuler des idées au sujet des réalités sociales qu'ils explorent. Il se préoccupe aussi des stratégies métacognitives des élèves. Il les amène, par des retours réflexifs, à prendre conscience de la façon dont ils mobilisent et construisent leurs savoirs, favorisant ainsi leur activité intellectuelle et le développement de leurs capacités d'abstraction et de transfert.

### Des ressources multiples et variées

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

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

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

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

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales

prend tout son sens quand ils réalisent que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel, y compris leur environnement immédiat, leur région. La situation sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité ou à des problématiques relevant de domaines généraux de formation.

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

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

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

---

*L'étude des réalités sociales prend tout son sens quand les élèves réalisent que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel.*

---

## Une évaluation adaptée

Tel que précisé dans le document *Politique d'évaluation des apprentissages* et en continuité avec le programme du premier cycle du secondaire, l'évaluation est d'abord considérée comme un outil qui permet de soutenir l'apprentissage. En cours d'année, elle vise à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs processus et leurs productions et à les aider à progresser. Les rétroactions peuvent porter sur un apprentissage particulier lié à un aspect de la compétence aussi bien que sur la compétence elle-même. Par exemple, l'enseignant qui observerait qu'un élève éprouve de la difficulté à prendre en compte l'angle de la durée dans son interrogation des réalités sociales pourrait lui proposer des tâches qui l'amèneraient à travailler davantage cette composante de la compétence. Par contre, si un élève, dans son interprétation des réalités sociales, a de la difficulté à consolider le résultat de ses recherches, l'enseignant lui proposera une tâche orientée vers la consolidation d'un nombre limité d'éléments d'information dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qui touche l'une ou l'autre des composantes, tout en l'amenant progressivement à élargir et à diversifier ses sources d'information. Il est cependant essentiel que l'ensemble des élèves en arrive à s'engager, le plus tôt possible, dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui sollicitent simultanément les trois compétences du programme et leurs composantes.

À la fin de chacune des années du cycle, l'évaluation a une fonction de reconnaissance des compétences. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours d'année et sans constituer une simple accumulation de données, elle permet de dresser le bilan du développement des compétences disciplinaires. Les échelles des niveaux de compétence constituent des outils qui permettent à l'enseignant de porter un jugement sur les apprentissages de l'élève dans le cadre de la reconnaissance des compétences au terme du cycle. En ce sens, l'instrumentation utilisée à cet effet prend appui sur les compétences et leurs composantes. L'enseignant fait ses observations lorsque les élèves sont placés dans une situation d'évaluation qui requiert la mise en œuvre concomitante des trois compétences du programme. La réalisation des tâches

contextualisées que comporte la situation leur permet de démontrer leur capacité à mobiliser des ressources, notamment des connaissances historiques (politiques économiques, relations avec les Autochtones, etc.), des concepts (patrimoine, population, société, etc.) et des techniques (réalisation d'une ligne du temps, interprétation d'un document iconographique, etc.).

Que ce soit pour soutenir l'apprentissage des élèves en cours d'année ou pour déterminer le niveau de développement de leurs compétences en fin d'année ou de cycle, l'enseignant fonde son jugement sur les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle prescrits, lesquels doivent être considérés à la lumière des composantes.

## COMPÉTENCE 1 Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

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

**Christian Laville**

### Sens de la compétence

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'événement ou d'un enjeu de société. Cette attitude se nourrit d'intérêt, de curiosité intellectuelle et de rigueur et se caractérise par une manière particulière d'envisager les faits : la perspective historique. Celle-ci se traduit par un état d'esprit qui permet aux élèves d'être sensibles aux réalités sociales tout en adoptant une distance critique à leur égard.

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est la manière propre à l'histoire de les considérer sous l'angle de la durée en cherchant à les saisir dans leur complexité. Il s'agit d'un mode de questionnement qui dépasse une lecture superficielle et qui s'avère essentiel, la vie durant, pour comprendre les réalités sociales du présent et du passé.

En adoptant cette perspective, les élèves développent le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent. Il importe de les amener à constater que toute réalité sociale est complexe, s'explique rarement par elle-même et que, pour la comprendre, il faut s'interroger sur ses multiples aspects et sur la dynamique de leurs interactions. Devant une réalité sociale, qu'elle soit du présent ou du passé, les élèves doivent apprendre à se demander quelles en sont les origines, à s'enquérir de son contexte et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs et des témoins. Ils doivent chercher à la saisir dans la durée en considérant des éléments de continuité et de changement. Ils réalisent ainsi que perspective historique et conclusions hâtives ne vont pas de pair.

Passé, durée et complexité constituent donc les trois composantes de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*. C'est sur la conjugaison de ces composantes, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

---

*Passé, durée et complexité constituent les trois composantes de la compétence Interroger les réalités sociales dans une perspective historique. C'est sur la conjugaison de ces composantes, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.*

---

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

Au deuxième cycle du secondaire, la compétence se complexifie. Les élèves, au cours de la première année du cycle, empruntent le regard d'acteurs et de témoins pour chercher à en comprendre le point de vue. Cela implique qu'ils considèrent la réalité sociale de l'intérieur et se demandent comment on pensait alors. Ils s'interrogent sur les motifs, les intentions, les espoirs, les craintes et les intérêts d'acteurs et de témoins de l'époque en cause.

Constituées de phénomènes économiques, politiques, culturels et sociaux, les réalités sociales ne peuvent s'expliquer par une cause unique. Les élèves du deuxième cycle qui les envisagent dans leur complexité doivent chercher au delà de l'explication unique. Dans leur interrogation, il leur faut s'intéresser aussi, et de façon plus marquée au cours de la deuxième année du cycle, à la diachronie des réalités sociales et aux changements dans la durée, se préoccupant alors davantage de l'antériorité et de la postériorité.

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

## Compétence 1 et ses composantes

### Explorer les réalités sociales à la lumière du passé

Se tourner vers les origines des réalités sociales

- S'enquérir de leur contexte
- Se questionner sur des croyances, des attitudes et des valeurs
- Chercher à comprendre le point de vue des acteurs et des témoins de la réalité sociale du passé

### Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité)

- Tenir compte de la synchronie et de la diachronie des réalités sociales
- S'enquérir d'éléments de continuité et de changement

## Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

### Porter un regard critique sur sa démarche

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

### Envisager les réalités sociales dans leur complexité

S'enquérir des divers aspects des réalités sociales

- Se préoccuper d'avoir une vision globale
- Chercher au delà des explications monocausales

## Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la perspective temporelle, l'élève :

- se réfère à des repères de temps;
- considère la synchronie et la diachronie;
- se réfère au présent.

Sur le plan de la pertinence, l'élève :

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

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

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

## Critères d'évaluation

- Prise en compte de la perspective temporelle
- Pertinence de l'interrogation
- Analyse critique de la démarche

## Développement de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*

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

Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation	
Au début du cycle	Vers la fin du cycle
Les documents fournis par l'enseignant sont variés et pertinents.	Les documents fournis par l'enseignant sont variés; l'élève juge s'ils sont pertinents ou non.
Les documents comportent des clés de lecture explicites (titres, par exemple).	Les documents comportent des clés de lecture implicites.
Les documents font état de tous les aspects de société de la réalité sociale.	Les documents ne font pas état de tous les aspects de société de la réalité sociale : l'élève effectue une recherche documentaire.
Des traces explicites de l'interrogation posée par l'élève sont contenues dans la production et constituent des énoncés formels.	Des traces implicites de l'interrogation posée par l'élève sont contenues dans la production sans être énoncées formellement.
Les énoncés de l'interrogation sont regroupés selon les aspects de société.	L'interrogation fait état de liens entre des aspects de société.

Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser	
En première année du cycle	En deuxième année du cycle
Les réalités sociales sont abordées de manière chronologique.	Les réalités sociales sont abordées de manière thématique dans la longue durée.
Les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours.	Les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle, en première année du cycle et pendant l'année en cours.
L'interrogation porte sur une réalité sociale du présent et du passé à l'exclusion de l'interrogation relative aux points de vue des acteurs et des témoins qui ne porte que sur le passé.	L'interrogation porte sur une réalité sociale du présent.
L'interrogation du présent conduit de manière explicite à une interrogation du passé.	L'interrogation du présent conduit de manière implicite à l'objet d'interprétation.
L'interrogation du passé conduit de manière explicite à l'objet d'interprétation.	

Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève	
Au début du cycle	Vers la fin du cycle
L'enseignant fait fréquemment des temps d'arrêt pour permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche.	L'élève fait lui-même des temps d'arrêt pour porter un regard critique sur sa démarche et en rendre compte.
La SAE est segmentée en tâches simples et courtes.	La SAE est segmentée en tâches plus globales.
L'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche.	L'élève choisit lui-même les outils d'évaluation de sa démarche parmi ceux qui sont mis à sa disposition et il justifie ses choix.
L'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne ses forces, ses faiblesses et des pistes de solution.	L'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, identifie et consigne ses forces, ses faiblesses et des pistes de solution.
L'enseignant guide l'élève dans sa façon de mettre à l'essai des solutions envisagées.	L'enseignant valide cette consignation et contrôle la mise en œuvre des solutions retenues dans la production de l'élève.

## COMPÉTENCE 2 Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

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

### Sens de la compétence

Interpréter une réalité sociale, c'est apporter des réponses aux interrogations qu'elle suscite, l'expliquer et lui donner un sens. Pour y arriver, les élèves s'appuient sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Pour développer cette compétence, ils doivent apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier leur interprétation par l'argumentation.

Dans l'interprétation d'une réalité sociale, les élèves sont amenés à déterminer des circonstances qui la caractérisent. Pour ce faire, ils doivent recueillir de l'information dans des documents qu'ils sélectionnent et analysent rigoureusement. C'est ainsi qu'ils en arrivent à préciser les actions à l'origine de la réalité sociale et à identifier les personnes concernées soit comme acteurs, soit comme témoins. Ils déterminent les facteurs qui pourraient expliquer cette réalité sociale en considérant divers aspects de société. Ils établissent des liens entre ces facteurs. Les élèves forment des explications provisoires, c'est-à-dire des hypothèses. Ils recherchent des conséquences dans la durée. Ils élaborent une interprétation qu'ils ajustent et nuancent en évitant les généralisations hâtives et en prenant une distance critique à l'égard de leurs représentations, valeurs, croyances et opinions. Selon l'angle d'entrée retenu, ils établissent des similitudes et des différences entre la société à l'étude et une autre société de la même époque, apprenant ainsi à considérer le caractère singulier de toute réalité sociale. Ils s'assurent enfin de tenir compte de l'origine et des intérêts particuliers des auteurs qu'ils consultent et veillent à diversifier leurs sources documentaires.

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

Cette compétence comporte également une composante métacognitive qui implique un retour réflexif des élèves sur leur démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de l'étude d'une réalité sociale. Ce retour réflexif est l'occasion de prendre conscience de leur façon d'interpréter une réalité sociale, du cheminement suivi pour conduire cette interprétation ainsi que des difficultés rencontrées. Cela les amène à mesurer leurs acquis et leurs forces et à réfléchir à des façons de remédier aux difficultés rencontrées.

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

Dans leur interprétation d'une réalité sociale, les élèves trouvent des réponses à leurs interrogations.

Cela les amène, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions dont les réponses leur permettront de nuancer davantage le sens attribué à cette réalité sociale. Cette façon de faire leur fournit également des outils pour consolider l'exercice de leur citoyenneté, puisqu'elle les amène à examiner les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et à découvrir les racines de leur propre identité sociale. Ils établissent des liens entre l'action humaine et le changement social et découvrent les valeurs à l'origine de la démocratie et les principes qui en découlent, de façon à se situer au regard d'enjeux de société du présent.

---

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

---

## Compétence 2 et ses composantes

### Établir les faits des réalités sociales

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

### Expliquer les réalités sociales

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

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

### Porter un regard critique sur sa démarche

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

### Relativiser son interprétation des réalités sociales

Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié

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

## Attentes de fin de cycle

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

- tient compte de son interrogation;
- établit des faits;
- met en relation des concepts et des faits appropriés;
- argumente à partir de faits;
- conclut de façon cohérente.

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

- relève des similitudes ou des différences entre des sociétés;
- se réfère à des éléments de son propre cadre de référence;
- appuie son interprétation sur diverses sources;
- se réfère au cadre de référence des auteurs.

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

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

## Critères d'évaluation

- Rigueur du raisonnement
- Distance critique
- Analyse critique de la démarche

## Développement de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*

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

Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation	
Au début du cycle	Vers la fin du cycle
Les documents fournis par l'enseignant sont variés; ils sont pertinents ou non.	
La discrimination des documents est encadrée de près par l'enseignant.	La discrimination des documents, balisée par l'enseignant, se fait de manière plus autonome.
Les documents font état de différents points de vue d'acteurs, de témoins, d'historiens : ils suffisent à la tâche.	Les documents font état d'un seul point de vue : la situation exige que l'élève réalise une recherche documentaire pour connaître d'autres points de vue.
L'interprétation attendue repose sur un réseau conceptuel simple.	L'interprétation attendue repose sur un réseau conceptuel complexe.
Des résultats de recherche doivent être communiqués au moyen de deux techniques.	Des résultats de recherche doivent être communiqués au moyen de plusieurs techniques.

Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser	
En première année du cycle	En deuxième année du cycle
Les réalités sociales sont abordées de manière chronologique.	Les réalités sociales sont abordées de manière thématique dans la longue durée.
Les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours.	Les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle, en première année du cycle et pendant l'année en cours.
Le problème posé par l'objet d'interprétation se rapporte à une conjoncture historique.	Le problème posé par l'objet d'interprétation se rapporte à une thématique dans la longue durée.
Des similitudes et des différences doivent être relevées, selon l'angle d'entrée, entre la société québécoise et une société « d'ailleurs » à une époque déterminée par la réalité sociale à l'étude.	Des similitudes et des différences doivent être relevées, selon l'angle d'entrée, entre la société québécoise et une société « d'ailleurs », aujourd'hui.

Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève	
Au début du cycle	Vers la fin du cycle
L'enseignant fait fréquemment des temps d'arrêt pour permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche.	L'élève fait lui-même des temps d'arrêt pour porter un regard critique sur sa démarche et en rendre compte.
La SAE est segmentée en tâches simples et courtes.	La SAE est segmentée en tâches plus globales.
L'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche.	L'élève choisit lui-même les outils d'évaluation de sa démarche parmi ceux qui sont mis à sa disposition et il justifie ses choix.
L'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne ses forces, ses faiblesses et des pistes de solution.	L'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, identifie et consigne ses forces, ses faiblesses et des pistes de solution.
L'enseignant guide l'élève dans sa façon de mettre à l'essai des solutions envisagées.	L'enseignant valide cette consignation et contrôle la mise en œuvre des solutions retenues dans la production de l'élève.

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

**Robert Martineau**

### Sens de la compétence

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

Au deuxième cycle, le programme permet aux élèves de consolider l'exercice de leur citoyenneté à l'aide de l'histoire. L'exercice d'une citoyenneté responsable est fortement marqué par la capacité de prendre du recul à l'égard des réalités sociales. Le programme permet donc aux élèves d'établir les balises historiques de leur citoyenneté. Il leur donne ainsi la possibilité de comprendre des enjeux du présent qui prennent véritablement leur sens quand ils sont envisagés dans une perspective historique.

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier diversité des identités sociales et appartenance commune. Chaque élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences et à se définir par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. La prise en compte de l'altérité se révèle donc essentielle au processus d'identification. Cela permet de constater que la diversité des identités n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, entre autres celles qui se rattachent à la démocratie.

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

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

En reconnaissant la nature, l'origine et la fonction des institutions publiques, les élèves sont à même de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine et qu'ils doivent se préparer à assumer leur rôle de citoyens, capables de s'engager dans des débats portant sur des enjeux de société. Les microsociétés que constituent la classe et l'école présentent déjà de bonnes occasions d'échanges et

d'interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples questions de nature citoyenne qui y surgissent fréquemment. Les élèves ont ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen, consolidant ainsi l'exercice de leur citoyenneté.

Identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique constituent donc les cinq composantes de la compétence *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*. C'est sur la conjugaison de ces composantes, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence.

Cette compétence comporte également une composante métacognitive qui implique un retour réflexif des élèves sur leur démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de l'étude d'une réalité sociale. Ce retour réflexif est l'occasion, pour les élèves, de prendre conscience de leur façon de procéder pour exercer leur citoyenneté, du cheminement suivi pour conduire cet exercice ainsi que des difficultés rencontrées. Cela les amène à mesurer leurs acquis et leurs forces et à réfléchir à des façons de remédier aux difficultés rencontrées.

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

Les élèves qui interrogent et interprètent des réalités sociales s'approprient de nombreux concepts. Un transfert adéquat de ces concepts dans le contexte du présent favorise la consolidation de l'exercice de la citoyenneté. De plus, le fait d'établir l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique d'aujourd'hui les amène à se poser des questions qui, à leur tour, suscitent de nouvelles interprétations de ces mêmes réalités, tant celles du présent que celles du passé. La mobilisation des compétences à interroger et à interpréter les réalités sociales les aide ainsi à consolider l'exercice de leur citoyenneté.

## Compétence 3 et ses composantes

### Rechercher les fondements de son identité sociale

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

### Porter un regard critique sur sa démarche

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

### Établir les bases de la participation à la vie collective

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

### Débattre d'enjeux de société

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

## Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

### Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique

Cerner des valeurs et des principes • Reconnaître des lieux d'application de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique • Déterminer la portée de la conquête des droits

### Comprendre l'utilité d'institutions publiques

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

## Critères d'évaluation

- Transfert des savoirs historiques
- Considération du vivre-ensemble
- Considération du caractère pluraliste d'une société
- Débat sur un enjeu de société
- Analyse critique de la démarche

## Attentes de fin de cycle

Sur le plan du transfert des savoirs historiques, l'élève :

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

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

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

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

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

Lorsqu'il débat sur un enjeu de société, l'élève :

- établit les éléments constitutifs;
- dégage les avantages et les inconvénients de chaque position;
- justifie son opinion à l'aide de faits.

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

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

## Développement de la compétence *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*

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

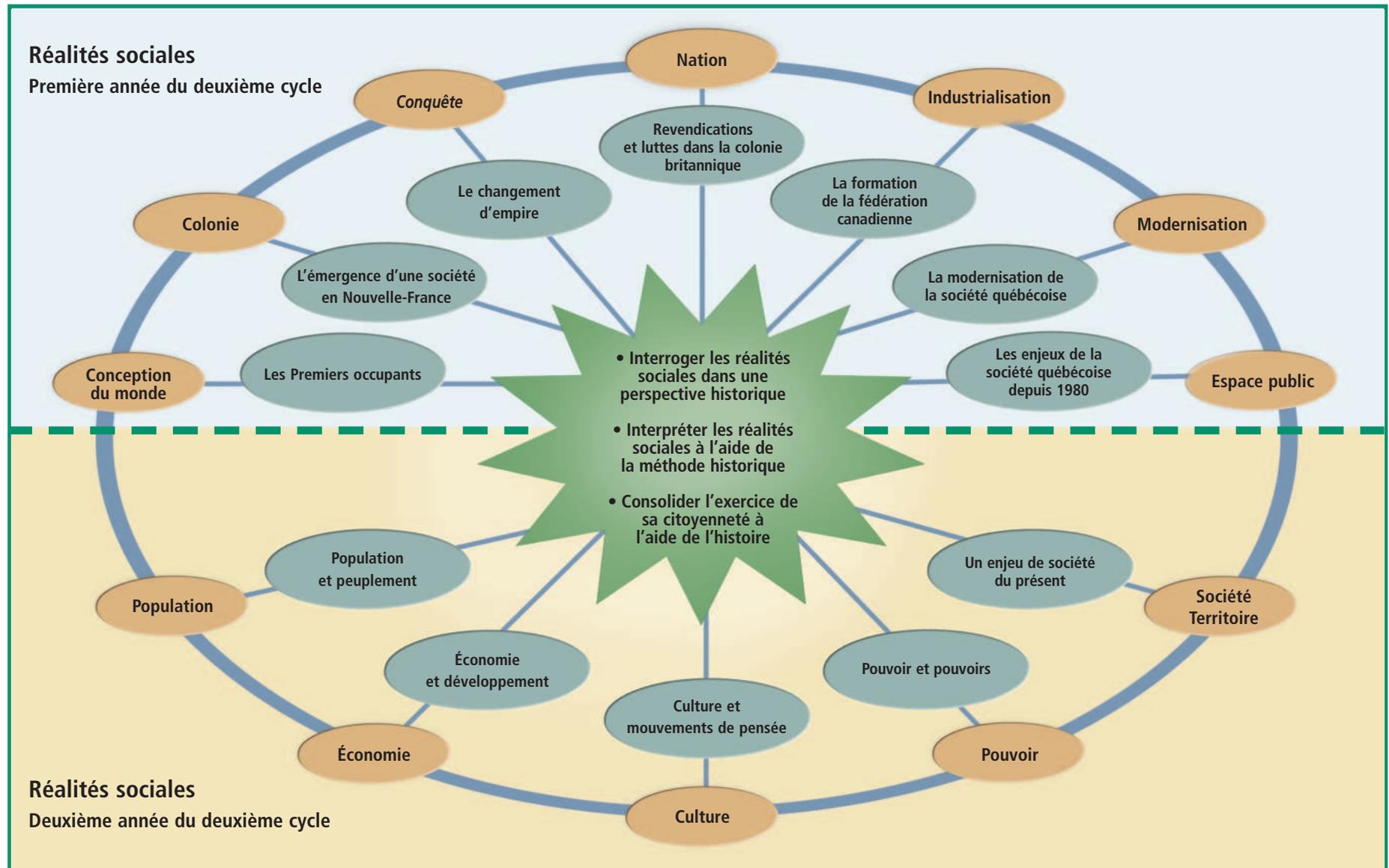
Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation	
Au début du cycle	Vers la fin du cycle
Les documents fournis par l'enseignant sont en nombre suffisant.	Les documents ne sont pas tous fournis : une recherche documentaire, balisée par l'enseignant, est nécessaire.
L'argument justifiant l'opinion s'appuie sur les documents fournis.	L'argumentation justifiant l'opinion s'appuie sur des documents pertinents sélectionnés par l'élève.
L'expression de l'opinion repose sur l'énonciation d'un argument pertinent.	L'expression de l'opinion repose sur la combinaison de plus d'un argument pertinent (enchaînement logique).
La mise en relation du passé et du présent fait état de liens simples.	La mise en relation du passé et du présent est élaborée et fait état de liens plus complexes.

Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser	
En première année du cycle	En deuxième année du cycle
Les réalités sociales sont abordées de manière chronologique.	Les réalités sociales sont abordées de manière thématique dans la longue durée.
Les tâches permettent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours.	Les tâches permettent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle, en première année du cycle et pendant l'année en cours.
L'état des rapports sociaux, relevés au cours de l'étude d'une réalité sociale portant sur une conjoncture historique, est examiné dans la société actuelle.	L'état des rapports sociaux, relevés au cours de l'étude d'une réalité sociale portant sur une période de plusieurs siècles, est examiné dans la société actuelle.
Un plan d'action doit être élaboré afin de faire valoir une ou des opinions; des mesures sont envisagées pour actualiser ce plan.	

Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève	
Au début du cycle	Vers la fin du cycle
L'enseignant fait fréquemment des temps d'arrêt pour permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche.	L'élève fait lui-même des temps d'arrêt pour porter un regard critique sur sa démarche et en rendre compte.
La SAE est segmentée en tâches simples et courtes.	La SAE est segmentée en tâches plus globales.
L'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche.	L'élève choisit lui-même les outils d'évaluation de sa démarche parmi ceux qui sont mis à sa disposition et il justifie ses choix.
L'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne ses forces, ses faiblesses et des pistes de solution.	L'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, identifie et consigne ses forces, ses faiblesses et des pistes de solution.
L'enseignant guide l'élève dans sa façon de mettre à l'essai des solutions envisagées.	L'enseignant valide cette consignation et contrôle la mise en œuvre des solutions retenues dans la production de l'élève.

## STRUCTURE DU PROGRAMME

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



## Contenu de formation

---

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

Les compétences disciplinaires prescrites dans le programme se développent à partir d'un ensemble de réalités sociales. Chacune de ces réalités est présentée dans un court texte. Ce texte est suivi d'un schéma organisationnel et de tableaux indiquant d'autres ressources à exploiter afin de développer les compétences disciplinaires. Ce contenu de formation a été conçu pour une durée de deux ans, à raison de 100 heures par année, tel que précisé au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Rappelons que l'expression « réalité sociale » se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Une réalité sociale intègre tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit. Chacune des réalités sociales retenues pour la première année du cycle est présentée de manière chronologique. La première de ces réalités est de nature anthropologique : elle aborde les représentations et la conception du monde des premières sociétés ayant peuplé le territoire actuel du Québec; les suivantes correspondent à d'importantes transformations sociales dans l'histoire du Québec, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au présent. Quant aux réalités sociales étudiées en deuxième année, elles se rapportent à des thématiques diachroniques qui permettent aux élèves d'appréhender l'histoire dans la longue durée. Par une approche thématique de l'histoire de la société québécoise, l'étude des réalités sociales retenues en deuxième année du cycle donne aux élèves la possibilité d'aborder de nouvelles connaissances et leur permet de réinvestir le contenu de formation de la première année.

### Schéma organisationnel

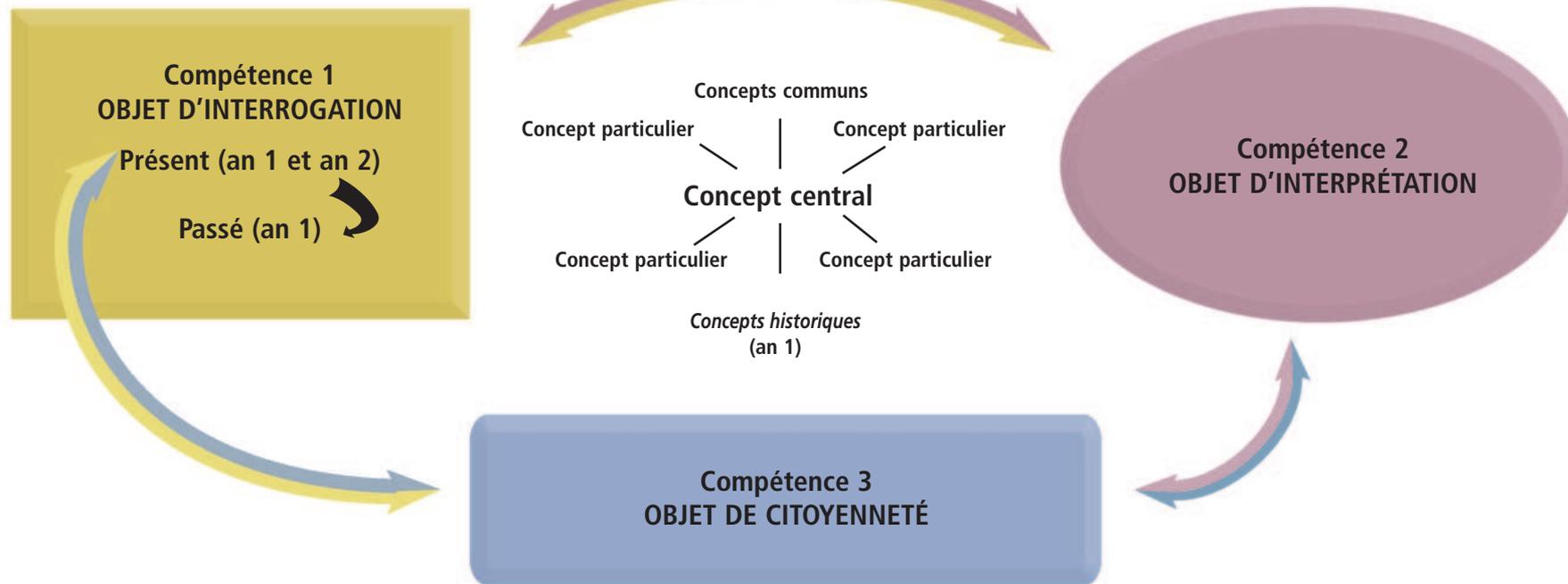
Le schéma ci-après illustre l'organisation des compétences disciplinaires et des éléments prescrits du contenu de formation. Il présente les liens à établir entre :

- l'angle d'entrée;
- les objets d'apprentissage;
- les concepts;
- les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation;
- les « Ailleurs ».

# ORGANISATION DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET DES ÉLÉMENTS PRESCRITS DU CONTENU DE FORMATION

RÉALITÉ SOCIALE

ANGLE D'ENTRÉE



CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION

- 
- 
- 
- 
- 
- 

Ailleurs – an 1 : vers la même époque  
Ailleurs – an 2 : aujourd'hui

## Angle d'entrée

Un angle d'entrée balise l'étude de chaque réalité sociale. Il privilégie la dimension de la réalité sociale qui doit être prise en compte dans l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, permettant ainsi d'éviter la dispersion encyclopédique. En deuxième année du cycle, les réalités sociales étudiées se rapportent à de vastes thématiques diachroniques portant, comme en première année, sur l'histoire de la société québécoise de ses origines à nos jours. Toutefois, c'est l'angle d'entrée de ces thématiques qui permet d'aborder un contenu de formation différent.

## Objets d'apprentissage

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

En première année du cycle, le contenu de formation présente des réalités sociales abordées de manière chronologique. L'objet d'interrogation est constitué de deux parties. La première de ces parties indique la réalité sociale du présent que les élèves interrogent dans une perspective historique. Cette interrogation les conduit à la seconde partie de l'objet, soit la réalité sociale du passé qu'ils doivent aussi interroger. En deuxième année du deuxième cycle, le contenu de formation se présente sous la forme de thématiques qui s'inscrivent dans la longue durée, du XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui. C'est pourquoi l'objet d'interrogation porte sur une réalité sociale du présent, laquelle ouvre sur des faits du passé qui sont essentiels à la compréhension de ce présent. L'objet d'interprétation est déterminé par la réalité sociale à l'étude considérée sous l'angle d'entrée qui délimite le cadre de cette étude. L'objet de citoyenneté a trait à un enjeu de société relatif à des rapports sociaux. Les élèves relèvent ces rapports sociaux dans des sociétés du passé lors de l'interprétation et en examinent l'état dans la société actuelle. Cette réflexion devrait les amener à s'interroger à nouveau sur la réalité sociale du présent.

## Concepts

La compréhension des réalités sociales implique le développement de concepts et de réseaux de concepts. Un concept est une représentation mentale d'un

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

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

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des concepts doivent permettre aux élèves d'effectuer le passage d'une idée préalable à un concept formel et opératoire. Il est rare que les élèves n'aient pas déjà une certaine représentation – même erronée ou incomplète – des concepts en cause. L'enseignant se réfère aux concepts, au moyen de stratégies variées, en ayant pour objectif d'amener les élèves à passer d'une compréhension élémentaire à une compréhension plus élaborée de ces concepts. Le concept de démocratie peut être initialement abordé sous l'angle de la représentation, pour ensuite être associé à l'idée de régime politique, de principe, de valeur, etc., à l'aide de l'une ou plusieurs des stratégies suivantes :

- La spirale : revenir sur le même concept, mais en élaborant chaque fois davantage.
- L'analogie : la démocratie, c'est comme...
- La comparaison : qu'est-ce qui fait que le régime X est plus démocratique que...?
- Le contre-exemple : en quoi cette situation n'est-elle pas démocratique?
- L'induction : comment qualifier une situation qui comprendrait les éléments suivants...?
- La déduction : cette situation est démocratique parce que...

Pour chaque réalité sociale à l'étude, un concept central, indiqué en caractères gras, est ciblé. Il est étayé par des concepts particuliers que les élèves explorent et mobilisent au cours de leur apprentissage. Ils apparaissent tout autour du concept central dans le schéma. Pour la première année du cycle, s'ajoutent des concepts historiques découlant de l'usage historiographique. Ils sont en caractère italique. Dans le schéma figurent également des concepts qualifiés de communs parce qu'ils sont mobilisés dans l'étude de toutes les réalités sociales. Il s'agit des concepts d'enjeu, de société et de territoire. Les concepts centraux des réalités sociales à l'étude en deuxième année du cycle ont tous déjà été abordés en première année à titre de concepts particuliers<sup>6</sup>.

La liste des concepts du programme du deuxième cycle n'est pas restrictive. Viennent d'abord s'ajouter ceux qui ont été abordés au premier cycle<sup>7</sup>, puis ceux qui, sans être prescrits, peuvent être utiles à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Le concept de représentation, par exemple, appelle les concepts de suffrage, de vote, de député, etc.

### Connaissances

Les élèves qui développent les compétences disciplinaires prescrites acquièrent des connaissances. Les connaissances liées au développement des compétences *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* et *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* sont déterminées par leurs composantes. Dans le cas de la première compétence, il peut s'agir, par exemple, d'éléments de connaissance ayant un lien avec l'interrogation d'une réalité sociale à l'aide de repères de temps ou d'éléments liés à l'interrogation à propos des acteurs ou des témoins d'une réalité sociale du passé. Dans le cas de la compétence *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*, il peut s'agir, par exemple, d'éléments de connaissance liés aux institutions publiques, aux principes et aux valeurs à la base de la vie démocratique ou encore liés aux droits reconnus aux citoyens et aux collectivités.

Des connaissances sont également prescrites pour le développement de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Ce sont les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation. Elles sont présentées de manière globale. Ce mode de présentation vise à respecter

l'autonomie professionnelle de l'enseignant dans la mesure où il lui appartient de choisir l'éventail des faits se rapportant à chacun de ces énoncés de connaissances. Cette présentation des connaissances historiques laisse aussi à l'enseignant la possibilité d'aborder des contenus relevant de l'histoire régionale. Cela permet en outre, dans un esprit de différenciation pédagogique, de respecter les caractéristiques et les besoins des élèves.

L'acquisition de connaissances, qu'elles se rapportent au présent ou qu'elles soient d'ordre historique, est tributaire du nombre, de la richesse et de la variété des documents à l'étude lors de la réalisation des tâches que comportent les situations d'apprentissage et d'évaluation.

### « Ailleurs »

À l'aide des « Ailleurs », les élèves relativisent leur interprétation des réalités sociales, tel qu'il est précisé dans la deuxième compétence du programme. Dans des situations d'apprentissage et d'évaluation, les élèves sont amenés à poser un regard comparatif sur une autre société, ailleurs dans le monde, afin d'établir des similitudes et des différences. En première année du cycle, ils doivent comparer, selon l'angle d'entrée retenu, la société québécoise avec une autre société, vers la même époque. En deuxième année, alors que chacune des réalités sociales est étudiée dans la longue durée (cinq siècles), l'angle d'entrée détermine toujours la comparaison, qui ne porte toutefois que sur des sociétés d'aujourd'hui. Dans l'un et l'autre cas, l'objectif de la comparaison est non seulement d'amener les élèves à relativiser leur interprétation des réalités sociales mais aussi de leur permettre de faire des apprentissages d'ordre culturel et de prendre conscience qu'il existe ailleurs d'autres modèles d'organisation sociale. C'est aussi pour eux l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat.

6. Les concepts prescrits au deuxième cycle sont présentés à la page 100. Les concepts ayant déjà été abordés lors de l'étude d'une réalité sociale antérieure, que ce soit au premier ou au deuxième cycle, font l'objet d'une marque distinctive : un astérisque (\*).

7. Les concepts prescrits au premier cycle sont présentés aux pages 102 et 103.

## Autres ressources à exploiter pour développer les compétences disciplinaires

D'autres ressources comme des repères culturels, des repères de temps et des techniques<sup>8</sup> doivent être mobilisées afin de développer les compétences disciplinaires. Pour chacune des réalités sociales à l'étude, des tableaux présentent des exemples de repères culturels et de repères de temps. Ces tableaux sont mis à la disposition des enseignants afin de les soutenir dans l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation.

### Repères culturels

Les tableaux des repères culturels comportent des exemples qui font référence soit à la réalité sociale à l'étude, soit aux sociétés d'ailleurs. Ils ont été sélectionnés en fonction de l'angle d'entrée. Bien qu'ils ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques, l'exploitation en classe de repères culturels est prescriptive et permet aux élèves d'élargir leur vision du monde et leur compréhension des réalités sociales en leur offrant l'occasion de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ces repères peuvent prendre diverses formes – événement, produit médiatique, objet de la vie courante – et se rapporter indifféremment à un personnage, une réalisation artistique, une référence territoriale, une œuvre littéraire, une découverte scientifique, un mode de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. En histoire et éducation à la citoyenneté, ces repères renvoient parfois à des éléments du patrimoine et acquièrent alors le statut de documents auxquels se référer.

### Repères de temps

Les tableaux des repères de temps comportent des exemples qui servent à situer dans le temps des événements liés aux réalités sociales à l'étude. Pour la première année du cycle, les première et dernière colonnes du tableau permettent d'établir des rapports d'antériorité et de postériorité avec d'autres réalités sociales. En deuxième année, étant donné que les réalités sociales se rapportent à des thématiques diachroniques, les repères de temps sont répartis selon une périodisation traditionnelle de l'histoire du Québec.

Les repères de temps font référence à diverses réalités historiques : événements, documents sources, actions de personnes ou de groupes. Plusieurs revêtent, sur le plan historique, une signification particulière pour la société québécoise. C'est pourquoi ils ne sauraient être évacués des apprentissages, bien qu'ils ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques. Il importe d'en faire l'exploitation en classe afin d'amener les élèves à mieux comprendre l'évolution de la société québécoise et à en situer les étapes marquantes.

### Techniques

L'étude des réalités sociales requiert l'usage de techniques qui constituent aussi des ressources à exploiter dans les situations d'apprentissage et d'évaluation :

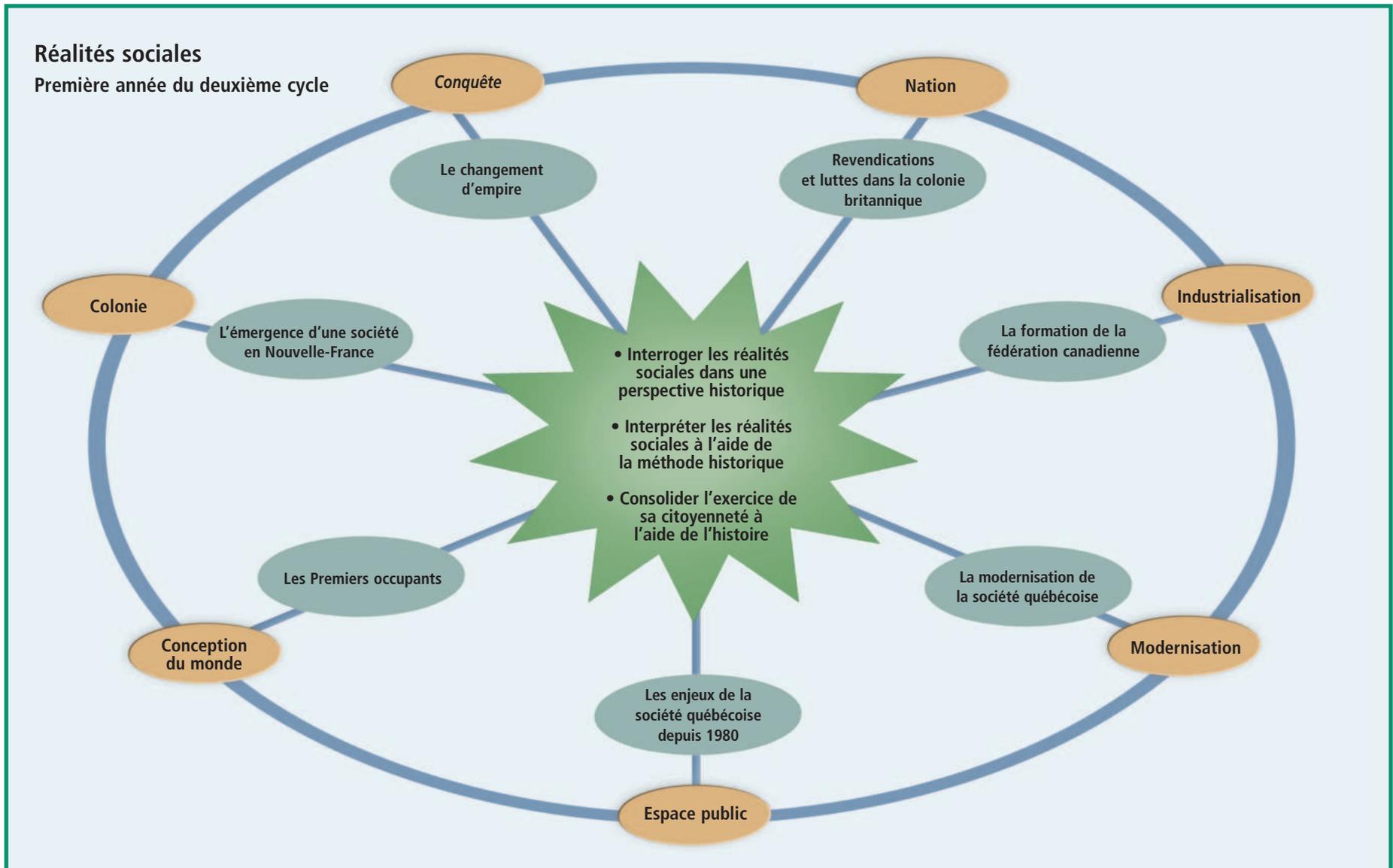
- Interprétation et réalisation d'une ligne du temps;
- Interprétation et réalisation d'une carte;
- Interprétation d'un document écrit;
- Interprétation d'un document iconographique;
- Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples;
- Interprétation et réalisation d'un diagramme.

Ces techniques permettent autant l'accès à l'information (interprétation) que la transmission des résultats de recherche (réalisation).

8. Les différentes techniques liées à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté sont présentées aux pages 87 et suivantes.

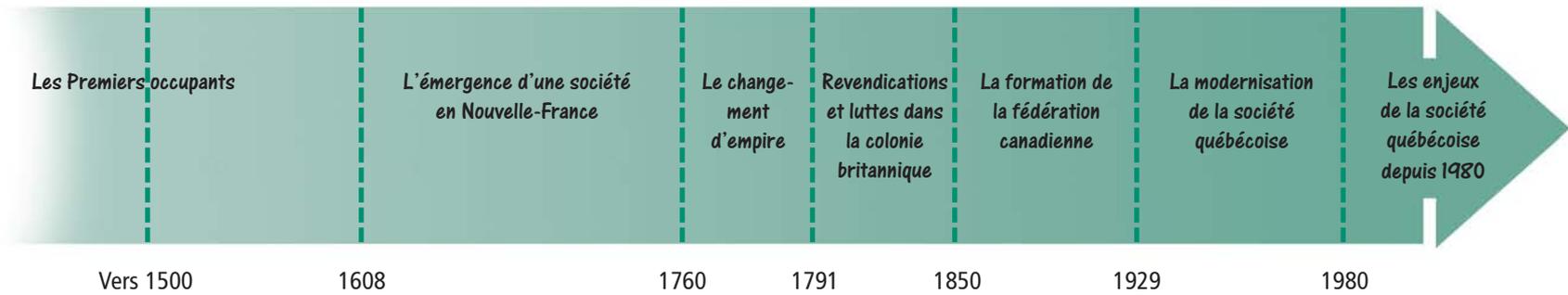
## Première année du deuxième cycle

Le schéma ci-dessous présente les compétences disciplinaires auxquelles se greffent les réalités sociales retenues pour la première année du cycle ainsi que le concept central qui est associé à chacune d'elles.



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

### Première année du deuxième cycle



## Les Premiers occupants

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

La présence autochtone en Amérique est plusieurs fois millénaire. Selon la théorie des migrations asiatiques, c'est en empruntant le passage de la Béringie que des groupes de chasseurs nomades ont migré vers l'Amérique, il y a au moins 30 000 ans<sup>9</sup>. Des vagues successives de migration ont suivi cette première traversée. L'état actuel des connaissances permet de penser qu'au Québec les traces humaines les plus anciennes remontent à environ 12 000 ans<sup>10</sup>. Bien avant l'arrivée des Européens, des Autochtones occupaient, dans la vallée du Saint-Laurent, un espace organisé en territoires mis en valeur par l'agriculture et l'implantation de réseaux d'échanges complexes.

Bien que diverses, les premières sociétés – algonquiennes et iroquoiennes – avaient développé un ensemble de représentations communes constituant leur conception du monde. Celle-ci revêtait un caractère holistique où subsistance, mode de vie, croyances et traditions étaient étroitement liés et indissociables de l'environnement naturel. Il s'agit d'un rapport de réciprocité établi entre tous les êtres qui s'appuie sur l'obligation de donner, de rendre et de recevoir : le don et le contre-don.

Cette conception du monde se traduit par l'image d'un grand cercle qui symbolise l'interdépendance des différents aspects de la vie et l'interrelation perpétuelle entre tous les êtres, qu'ils soient animés ou inanimés. Elle s'exprime dans les traditions, les cérémonies, les usages, les conduites sociales aussi bien que dans les valeurs, les mythes et les récits. Par exemple, dans les sociétés autochtones, un récit rend compte de leur présence en Amérique depuis le commencement du monde en des temps immémoriaux. En fait, la conception du

monde influence toute l'organisation sociale : mode de vie, échanges économiques, rôles sociaux, structure décisionnelle, etc. Dans chaque communauté, la conception du monde se transmet par l'intermédiaire d'une chaîne de mémoire vivante au sein de laquelle les *Aînés* jouent un rôle important. Des générations successives perpétuent les légendes, notamment celles qui racontent l'origine de chaque peuple. La persistance de la conception du monde fait donc appel à la tradition orale et à la pérennité de conduites sociales.

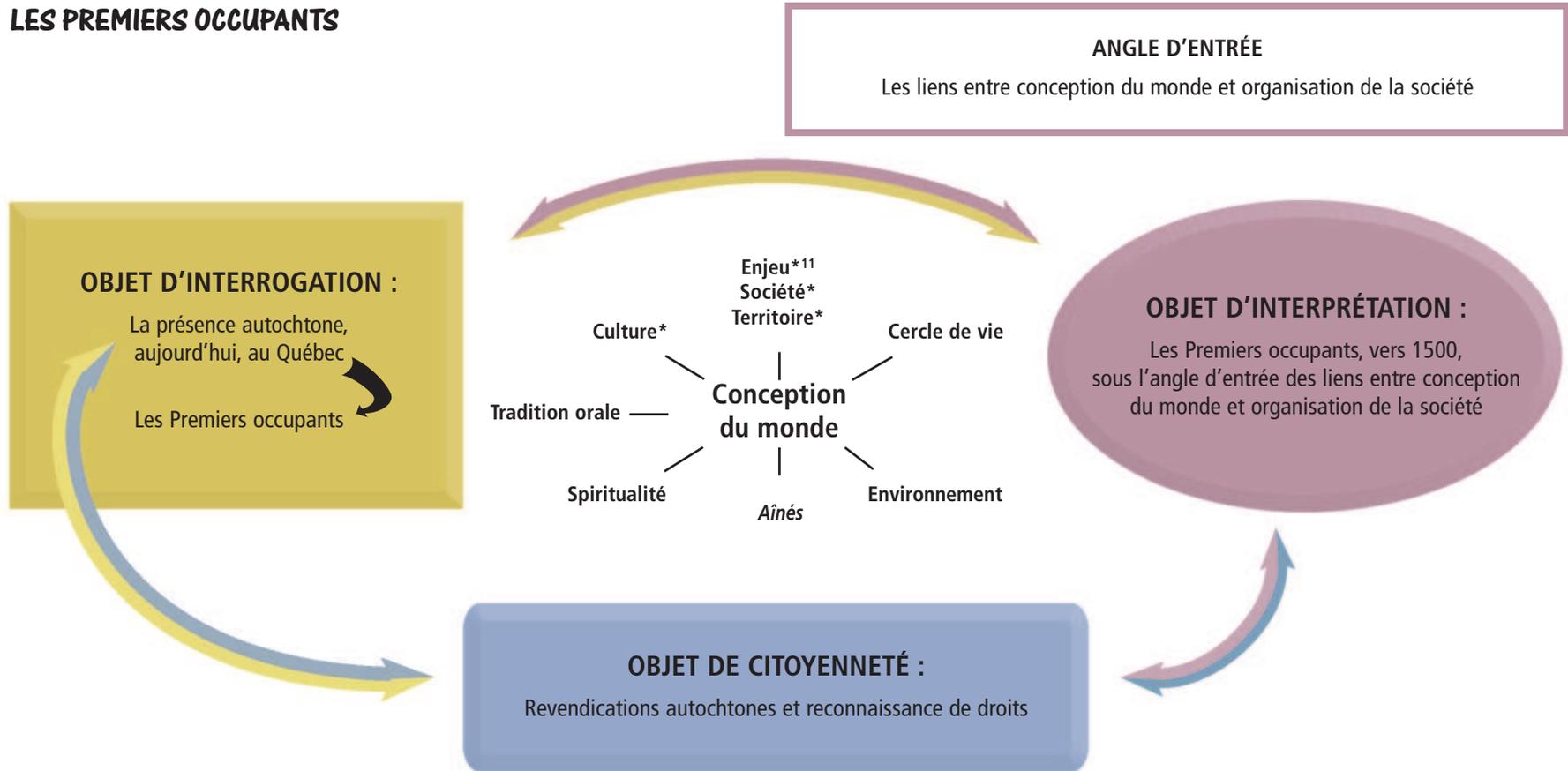
Vers 1500, avant l'arrivée des premiers colons européens, les sociétés autochtones partagent une conception du monde où le rapport à l'Univers est comparable, même si leurs organisations sociales et culturelles respectives comportent certaines différences. C'est donc sous l'angle d'entrée des liens entre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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la présence autochtone (Amérindiens et Inuits), aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur les Premiers occupants, vers 1500. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils interprètent cette réalité sociale à la lumière des connaissances actuelles. Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à saisir les fondements culturels des revendications autochtones actuelles. C'est là un exercice formateur de citoyenneté.

9. Selon l'état des connaissances actuelles.

10. Selon les enquêtes archéologiques menées par l'École de fouilles du Département d'anthropologie de l'Université de Montréal, la présence humaine sur le territoire du Méganticois remonte à la période paléo-indienne ancienne.

## LES PREMIERS OCCUPANTS



### CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION

- Activités économiques
- Expression du sacré
- Mouvements migratoires
- Rapport à l'Univers
- Rapports sociaux

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

11. Dans les schémas organisationnels, les concepts ayant déjà été abordés lors de l'étude d'une réalité sociale, que ce soit au premier ou au deuxième cycle, sont suivis d'un astérisque (\*).

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS		
	<p><b>Les Premiers occupants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentations de plantes et d'animaux</li> <li>• Représentations de la mort</li> <li>• Représentations des saisons</li> <li>• Représentations de la Terre</li> </ul>	<p><b>Aztèques du Mexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenochtitlan</li> <li>• La Piedra del Sol</li> <li>• Quetzalcoatl</li> </ul>	<p><b>Haïdas du Canada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le potlatch</li> <li>• Le mât totémique</li> <li>• Les pirogues de mer</li> </ul>	<p><b>Maoris de la Nouvelle-Zélande</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rangî et Papa</li> <li>• Le tapu (tabou)</li> <li>• Les montagnes du Parc national Tongariro</li> </ul>

VERS 1500			
REPÈRES DE TEMPS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -30 000 : migrations par le passage de la Béringie<sup>12</sup></li> <li>• -10 000 : plus anciennes traces d'occupation humaine au Québec<sup>13</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pêcheries européennes</li> <li>• 1492 : Colomb en Amérique</li> <li>• 1497 : Cabot en Amérique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1524 : Verrazano en Amérique</li> <li>• 1534 : Cartier à Gaspé</li> <li>• 1536 : Cartier à Cap-Rouge</li> <li>• 1541 : Cartier et Roberval à Cap-Rouge</li> </ul>

12. Selon l'état des connaissances actuelles.

13. Selon l'état des connaissances actuelles.

## L'émergence d'une société en Nouvelle-France

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

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

Malgré l'élan donné aux grandes explorations à l'époque de la Renaissance et contrairement à d'autres couronnes européennes (anglaise, espagnole et portugaise), la France ne pouvait ouvertement se réclamer d'un territoire en Amérique. Ce n'est qu'en 1534, à Gaspé, que Cartier prend officiellement possession du territoire au nom du roi François I<sup>er</sup>. Dans la décennie suivante, les tentatives de colonisation se révèlent infructueuses<sup>14</sup>.

Pendant la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, les tentatives européennes de s'installer de façon permanente au nord de la Floride sont vaines. Ce siècle en est un d'exploration : on cherche encore une nouvelle route vers l'Asie par l'ouest. C'est également un siècle de cartographie; les relevés sont très utiles aux explorateurs qui se succèdent.

Les missions de colonisation française reprennent au début du XVII<sup>e</sup> siècle en Acadie, avec De Monts, et dans la vallée du Saint-Laurent. L'État, les Compagnies et l'Église ont la même intention : coloniser. Toutefois, leurs intérêts particuliers diffèrent et, parfois, leurs programmes de colonisation se font même concurrence.

Les relations entre la Nouvelle-France et la France sont clairement définies. Dans le cadre du mercantilisme, politique économique de l'époque, le développement de la colonie est tributaire des intérêts de la métropole. Champlain, lieutenant dans la colonie, propose d'ailleurs au roi de France,

Louis XIII, un programme de colonisation avec des visées lucratives basées sur l'exploitation des ressources naturelles de la Nouvelle-France. La principale ressource de la colonie est le castor. La traite des fourrures marque non seulement les relations politiques et commerciales entre les Autochtones et les Français, mais aussi entre les sociétés autochtones elles-mêmes. Ces nouveaux rapports laissent leur empreinte et affectent la culture et les conditions de vie des uns et des autres.

Le commerce des fourrures entraîne l'expansion territoriale de la Nouvelle-France. Au maximum de son expansion, en 1712, la Nouvelle-France comprend la baie d'Hudson, le Labrador, Terre-Neuve, l'Acadie, le Canada et la Louisiane. Les colonies anglaises convoitent d'ailleurs la même ressource et des parties de ce territoire, ce qui fait l'objet de nombreux conflits et guerres au cours desquels les intérêts des Français, des Autochtones et des Anglais se heurtent.

En Nouvelle-France, une nouvelle société d'origine européenne s'enracine dans la vallée du Saint-Laurent, la population autochtone demeurant tout de même plus nombreuse. S'y installent progressivement, mais de manière plus marquée à partir de 1663, colons, engagés, Filles du roi, missionnaires, militaires, administrateurs et commerçants. Des rapports sociaux particuliers s'y déploient. Cette société développe, au cours des 150 années de colonisation française, des caractéristiques originales qui perdurent aujourd'hui concernant, entre autres, la langue, la culture et l'aménagement du territoire. Les descendants de Français deviennent, au fil du temps, des *Canadiens*<sup>15</sup>. Dans la colonie, les habitants adaptent leur manière de vivre à un nouveau milieu physique où hydrographie, climat et ressources jouent un rôle primordial. La présence autochtone, qui se manifeste et s'exprime de diverses manières, marque cette adaptation et contribue à assurer la survie des colons.

14. Cependant, deux forts ont été érigés à Cap-Rouge, entre 1541 et 1543, par Cartier et Roberval. Des fouilles archéologiques ont permis de mettre à jour les vestiges de ces forts.

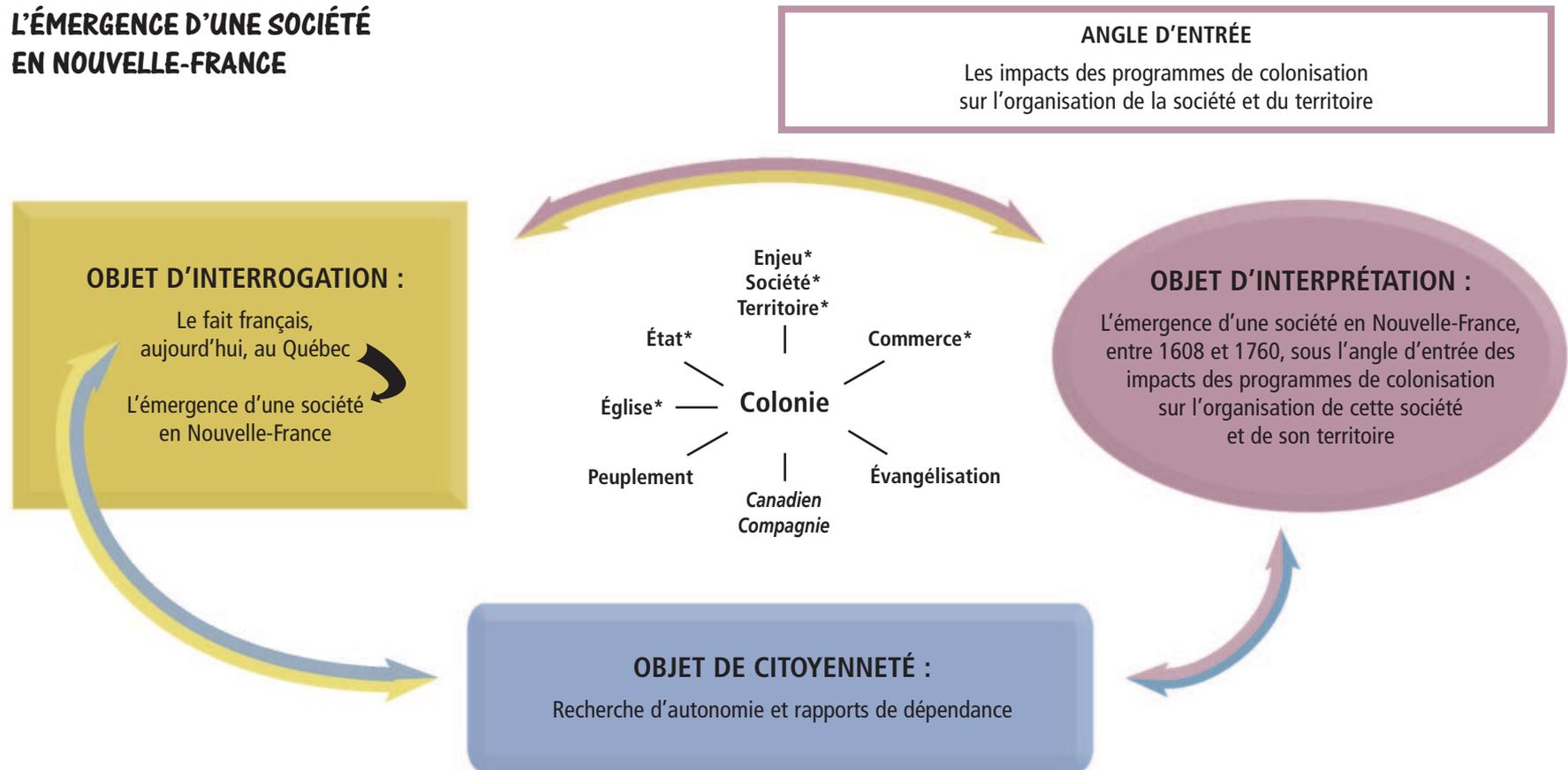
15. Le Canada constitue la région la plus peuplée de la Nouvelle-France. Les colons français établis dans la vallée du Saint-Laurent se définissent eux-mêmes comme des *Canadiens* ou des *Habitants*. Une importante proportion des francophones québécois actuels sont des descendants de ces premiers colons venus de France au cours des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet du fait français, aujourd'hui, au Québec<sup>16</sup>, pour s'interroger ensuite sur l'émergence d'une société en Nouvelle-France. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, les élèves interprètent la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à comprendre que, dans une société, il existe des rapports de dépendance. De tels rapports se retrouvent par exemple, aujourd'hui comme en Nouvelle-France, entre groupes sociaux, instances gouvernementales, institutions, etc. Chercher à comprendre comment ces liens peuvent être conciliables ou non avec une recherche d'autonomie, c'est là un exercice formateur de citoyenneté.

16. Les documents fournis par l'enseignant pourraient, en plus, amener les élèves à s'interroger au sujet du fait français aujourd'hui au Canada ou encore en Amérique.

## L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIÉTÉ EN NOUVELLE-FRANCE



### CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION

- Activités économiques
- Administration interne de la colonie
- Effets des politiques de peuplement
- Expansion territoriale
- Influence de l'Église
- Régime seigneurial
- Relations avec les Autochtones
- Relations avec la métropole
- Relations entre la Nouvelle-France et les colonies anglo-américaines

**Ailleurs :** Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, dans une autre colonie, des programmes de colonisation sont établis : le Brésil ou les Indes françaises ou les Moluques ou la Virginie.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS			
	<p><b>L'émergence d'une société en Nouvelle-France</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tadoussac</li> <li>• <i>Mémoire à Louis XIII et Mémoire à la Chambre de Commerce</i>, de Champlain</li> <li>• La chapelle des Ursulines de Québec</li> <li>• <i>Relations</i>, des Jésuites</li> <li>• Colbert</li> <li>• La maison Saint-Gabriel</li> <li>• La seigneurie</li> <li>• La baie d'Hudson</li> <li>• La compagnie des Indes occidentales</li> </ul>	<p><b>Brésil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le bois-brésil et Pernambuco</li> <li>• Le système des capitaines-donataires</li> <li>• La Compagnie de Jésus</li> </ul>	<p><b>Indes françaises</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pondichéry</li> <li>• Colbert</li> <li>• La Compagnie de Jésus</li> </ul>	<p><b>Moluques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La muscade et le clou de girofle</li> <li>• La Compagnie hollandaise des Indes orientales (V.O.C.)</li> <li>• <i>Les Iles Moluques, tres exactemant representees selon les plus nouvelles observations des meilleurs geographes</i></li> </ul>	<p><b>Virginie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Virginia Company of London</li> <li>• Jamestown et John Smith</li> <li>• Tabac</li> </ul>

REPÈRES DE TEMPS	1608				1663				1760			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1534 : Cartier à Gaspé</li> <li>• Début XVII<sup>e</sup> siècle : établissements français en Acadie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1608 : fondation de Québec</li> <li>• 1615 : arrivée des Récollets</li> <li>• 1625 : arrivée des Jésuites</li> <li>• 1627 : Compagnie des Cent-Associés</li> <li>• 1634 : fondation de Trois-Rivières</li> <li>• 1639 : arrivée des Ursulines et des Hospitalières</li> <li>• 1642 : fondation de Ville-Marie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1663 : Gouvernement royal</li> <li>• 1665 : Talon, intendant</li> <li>• 1672 : Frontenac, gouverneur</li> <li>• 1674 : Monseigneur de Laval, évêque</li> <li>• 1672-1682 : exploration du Mississipi</li> <li>• 1689 : Frontenac, gouverneur</li> <li>• 1701 : Grande Paix de Montréal</li> <li>• 1713 : Traité d'Utrecht</li> <li>• 1713 : Hocquart, intendant</li> <li>• 1759 : Bataille des Plaines d'Abraham</li> <li>• 1760 : capitulation de Montréal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1763 : Traité de Paris</li> </ul>								

## Le changement d'empire

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

### **Ordonnance de 1766**

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

En Europe, un conflit armé, la Guerre de Sept Ans, oppose des empires dont la France et la Grande-Bretagne. L'affrontement franco-britannique se déroule surtout en mer et dans les colonies, dont celles d'Amérique du Nord. Dans ces colonies, c'est dès 1754 qu'un conflit, connu sous le nom de Guerre de la Conquête, éclate. Les enjeux de cette guerre reposent sur le contrôle du commerce des fourrures, l'occupation territoriale au-delà de la chaîne des Appalaches et le contrôle des pêcheries de l'Atlantique.

Avec le siège de Québec, en 1759, puis la capitulation de Montréal, en 1760, la guerre en Nouvelle-France se termine et les Britanniques en sont les vainqueurs. Elle se poursuit cependant en Europe et ailleurs dans le monde. En attendant la signature d'un traité de paix, c'est un gouvernement militaire qui dirige la colonie. En 1763, en signant le Traité de Paris, la France cède à la Grande-Bretagne ses colonies nord-américaines et la Grande-Bretagne concède à la France les îles Saint-Pierre et Miquelon. La Nouvelle-France devient ainsi une colonie britannique et les *Canadiens* doivent composer avec un changement d'empire. La *Conquête* a des effets sur le territoire, le peuplement, la culture et les institutions marqués par 150 ans de présence française.

Avec la Proclamation royale de 1763, le souverain George III fait connaître les intentions de la nouvelle métropole aux sujets anciens et nouveaux de sa colonie. Sur le plan territorial, la colonie est réduite à la vallée du Saint-Laurent et devient la *Province of Quebec*. Un vaste territoire, au sud des Grands Lacs, est réservé aux Autochtones<sup>17</sup>. Plus tard, un nouveau mode de division des terres, les *Townships*, sera instauré. Sur le plan politique, un gouverneur représentant le roi nomme un conseil, mais une chambre d'assemblée élue doit être constituée dès que les conditions le permettront. Les lois civiles et criminelles britanniques sont désormais en vigueur.

De plus, sur le plan économique, après la *Conquête*, le commerce des fourrures passe sous le contrôle des marchands britanniques. Sur le plan démographique, l'immigration française cesse et la nouvelle administration autorise les personnes qui le souhaitent à partir vers la France. La nouvelle métropole, Londres, compte alors sur l'immigration pour arriver à donner un caractère britannique à la colonie.

Sous le gouvernement militaire, les *Canadiens* doivent prêter un serment d'allégeance et de fidélité au roi. À partir de 1764, les autorités britanniques exigent que tout fonctionnaire prête aussi le Serment du Test, une abjuration de plusieurs éléments de la foi catholique. La majorité des *Canadiens* sont donc exclus de toute charge politique ou administrative. De plus, Londres ne reconnaît pas l'autorité de Rome dans la nomination des évêques.

Cependant, Murray, premier gouverneur de la colonie, prend le parti d'appliquer avec souplesse les demandes de Londres. Un conseil formé d'hommes favorables au compromis est mis en place au lieu d'une chambre d'assemblée élective où aucun *Canadien* ne pourrait siéger. Deux cours de justice cohabitent, l'une pour certaines causes civiles jugées selon la *Coutume de Paris* et l'autre, pour les causes criminelles jugées selon le droit britannique. Toutefois, la minorité anglaise de la colonie, qui n'approuve pas cette décision, souhaite prohiber l'usage de la langue, des coutumes et des lois françaises au sein de l'administration de la justice. Cela incite 95 notables canadiens à faire parvenir à George III une pétition demandant le maintien des lois civiles françaises.

17. La Proclamation royale de 1763 sert d'assise légale à la reconnaissance des droits des Autochtones du Canada.

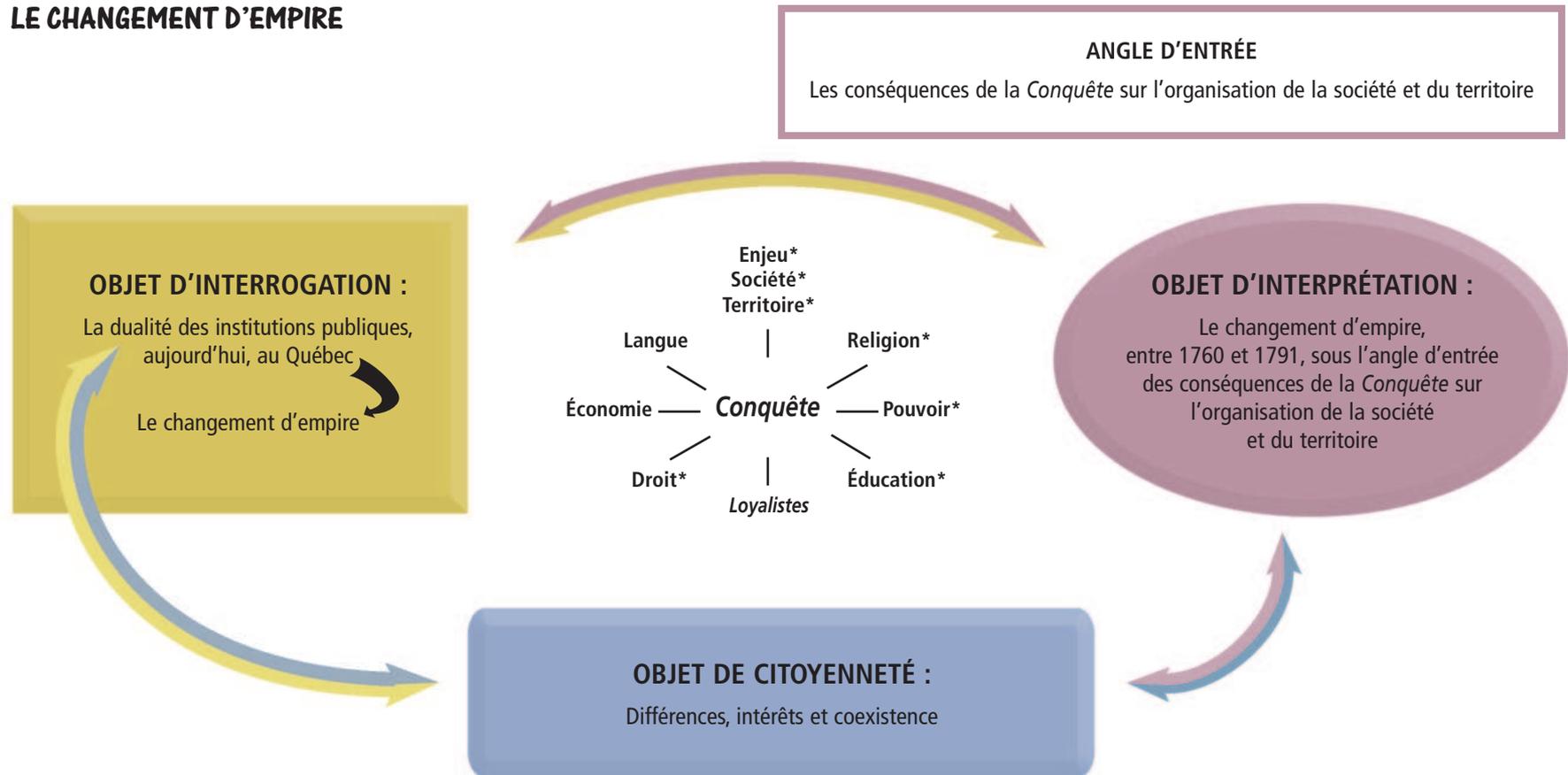
L'intégration de l'ex-colonie française à l'empire britannique d'Amérique ne se fait pas sans conflit. Les marchands britanniques, insatisfaits des mesures de conciliation mises en place par les premiers gouverneurs, exigent une chambre d'assemblée élective. Les *Canadiens* réclament davantage de pouvoir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

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

La réalité sociale abordée ici, *Le changement d'empire*, entraîne des répercussions majeures au point de vue territorial, politique, social et économique. C'est donc sous l'angle d'entrée des conséquences de la *Conquête* sur l'organisation de la société et du territoire que les élèves sont appelés à en faire l'étude.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur le changement d'empire, soit le passage de l'empire français à l'empire britannique. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, les élèves interprètent la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à réfléchir comment, dans la société actuelle, concilier différences, intérêts et coexistence. C'est là un exercice formateur de citoyenneté.

## LE CHANGEMENT D'EMPIRE



### CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION

- Activités économiques
- Administration interne de la colonie
- Effets de la Révolution américaine
- Mouvements migratoires

- Organisation et occupation du territoire
- Organisation sociale
- Relations avec les Autochtones
- Relations entre les *Canadiens* et les Britanniques

**Ailleurs :** Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, un changement de métropole affecte l'organisation d'une autre société : les Indes ou La Dominique ou la Louisiane.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS		
	<p><b>Le changement d'empire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lettre adressée aux Habitants de la province de Québec ci-devant le Canada</i></li> <li>• La famille Baby</li> <li>• <i>La Gazette de Québec</i> <i>The Quebec Gazette</i></li> <li>• La chapelle des Cuthbert</li> </ul>	<p><b>Indes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warren Hastings</li> <li>• Empire marathe</li> <li>• Les ghâts</li> </ul>	<p><b>La Dominique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mer des Caraïbes</li> <li>• Indiens Caraïbes</li> <li>• Sucre</li> </ul>	<p><b>Louisiane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Mississippi</li> <li>• Duc de Choiseul</li> <li>• Créoles blancs</li> </ul>

REPÈRES DE TEMPS	1760		1774		1791
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1755 : déportation des Acadiens</li> <li>• 1756-1763 : Guerre de Sept Ans</li> <li>• 1759 : Bataille des Plaines d'Abraham</li> <li>• 1760 : capitulation de Montréal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1763 : Traité de Paris</li> <li>• 1763 : Proclamation royale</li> <li>• 1763 : Instructions à Murray</li> <li>• 1763 : révolte de Pontiac</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1774 : Acte de Québec</li> <li>• 1775 : invasion américaine de la <i>Province of Quebec</i></li> <li>• 1776 : Déclaration d'indépendance américaine</li> <li>• 1783 : Traité de Paris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1791 : Acte constitutionnel</li> <li>• 1792 : premières élections</li> </ul>	

## Revendications et luttes dans la colonie britannique

*En résumé,  
si nous opposons une résistance rigoureuse aux forces métropolitaines qui se déploient,  
laquelle résistance ne peut avoir lieu sans un soulèvement général et spontané,  
nous courons bien les risques de tout perdre,  
libertés politiques et droits nationaux,  
mais nous conservons notre honneur;  
si nous n'opposons aucune résistance, ou une résistance toute faible,  
nous perdons nos libertés politiques et nos droits nationaux,  
et de plus nous perdons notre honneur.*

**Étienne Parent**

Dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'Europe est en plein bouillonnement intellectuel. Des idées libérales s'expriment et circulent alors ouvertement dans des mouvements de diverses tendances. Les milieux financiers et politiques sont influencés par ce libéralisme qui anime les courants d'opinion. Le libéralisme est constitué par un ensemble de doctrines qui tendent à garantir aux individus des droits et des libertés dans la société. Avec l'avènement du libéralisme, des mouvements de revendication voient le jour. Leur objectif est de circonscrire le pouvoir politique et de faire reconnaître certains droits. C'est dans le contexte de ce courant libéral que se fait la Révolution américaine aux portes mêmes de la *Province of Quebec*. Aux États-Unis, comme dans les jeunes nations d'Europe et d'Amérique du Sud, la souveraineté du peuple s'oppose au pouvoir de la monarchie.

Dans la province, le contrôle colonial britannique demeure, mais les idées libérales font leur chemin. Sur le plan politique, des groupes revendiquent davantage de pouvoir et des luttes sont entreprises, comme le mouvement qui, en 1784, réclame une chambre d'assemblée et fait circuler *L'humble pétition des sujets anciens et nouveaux de Votre Majesté, habitants de la Province de Québec*. La conjoncture politique et économique européenne incite la métropole à céder du terrain. Alors qu'elle avait été autorisée dès 1763, une chambre d'assemblée, élue par le peuple, est créée en 1791, concrétisant les principes du parlementarisme et de la représentation. La démocratie n'est pourtant pas véritablement établie. Les membres des conseils exécutif et législatif, non élus, sont nommés par le gouverneur, qui détient

un droit de veto lui permettant de désavouer une loi jusqu'à deux ans après son adoption. Il manque aussi à ce premier parlement l'élément essentiel qu'est la responsabilité de l'exécutif devant la Chambre.

En 1792, aux premières élections, les membres de la bourgeoisie professionnelle canadienne-française sont majoritaires en chambre. Ils revendiquent davantage de pouvoir. Dès les premières réunions de l'assemblée, les députés s'affrontent à propos de questions linguistiques. Deux partis, le Parti canadien, qui deviendra plus tard le Parti patriote, et le British Party, s'opposent aussi lors de crises parlementaires importantes. Des enjeux, comme le financement de la construction des prisons et le contrôle des dépenses publiques et des subsides, entraînent des revendications et des luttes soutenues. Cela permet à l'éloquence politique et au journalisme d'opinion de s'épanouir. Par exemple, Louis-Joseph Papineau, président de la Chambre, Étienne Parent, directeur du journal *Le Canadien*, Edmund Bailey O'Callaghan, rédacteur du *Vindicator and Canadian Advertiser* et député, ainsi qu'Adam Thom, rédacteur en chef du *Montreal Herald*, s'emploient résolument à faire valoir leurs opinions.

Ces revendications et ces luttes s'inscrivent par ailleurs dans une situation économique elle-même en pleine mutation. Au Bas-Canada, le commerce des fourrures est progressivement remplacé par celui du bois dont la demande s'accroît à la suite de la guerre qui oppose la France et la Grande-Bretagne. Dans la colonie, les activités commerciales et financières se développent. C'est à Montréal qu'est fondée la première banque canadienne. Pour les membres de la bourgeoisie d'affaires, majoritairement anglophone, la construction de canaux jugée essentielle aux échanges commerciaux avec le Haut-Canada est une priorité. Ses membres demandent à la Chambre d'assemblée du Bas-Canada d'en financer le creusement. Ces gens d'affaires ont donc besoin du soutien de l'État. Cependant, les députés autorisent la construction des canaux de Lachine et de Chambly, afin de favoriser le développement économique du Bas-Canada, mais refusent de financer d'autres travaux vers le Haut-Canada.

Dans ce contexte et en s'inspirant de mouvements voués à la libération nationale ailleurs dans le monde, principalement aux États-Unis et en Europe, les *Patriotes* rédigent les *92 Résolutions* dénonçant les actions du gouverneur et des conseils. Ils réclament notamment une plus grande autonomie de la Chambre, la responsabilité ministérielle, une présence plus importante des

Canadiens français au sein de la fonction publique et la protection de la langue et du droit français. La même année, dans le Haut-Canada, l'Assemblée s'adresse aussi à la métropole. Plusieurs de ses revendications s'apparentent à celles des *Patriotes*.

Les autorités métropolitaines et le gouverneur craignent cette affirmation nationale et le trop grand pouvoir exercé par la Chambre du Bas-Canada. Les *Résolutions Russel* rejettent les demandes des *Patriotes* et celles de l'Assemblée du Haut-Canada. Au Bas-Canada, ces résolutions permettent, entre autres, aux membres des Conseils de dépenser les fonds réservés à la Chambre sans considérer l'opinion des députés.

Ces décisions sont dénoncées lors de nombreuses assemblées populaires organisées par les *Patriotes*. Les conflits dégénèrent en luttes armées lors des Rébellions de 1837 et 1838. Les dirigeants religieux, déjà défavorables aux institutions démocratiques instaurées en 1791, s'opposent aux *Patriotes*. En 1837, dans un mandement, Monseigneur Lartigue, alors évêque de Montréal, appelle ses ouailles à l'obéissance et les incite à ne pas se « laisser séduire à la rébellion contre le gouvernement établi ».

L'insurrection de 1837-1838 se solde par la défaite des *Patriotes*. Les autorités métropolitaines décrètent la suspension de la constitution du Bas-Canada et l'abolition de la Chambre d'assemblée. Le nouveau gouverneur, Durham, doit enquêter sur les rébellions et proposer des solutions aux problèmes des colonies du Bas-Canada et du Haut-Canada où des luttes armées ont aussi eu lieu. Dans son rapport, Durham propose l'union des deux Canadas, souhaitant aussi dans l'avenir l'union de toutes les colonies britanniques d'Amérique du Nord. Il propose également l'instauration du principe de la responsabilité ministérielle. L'établissement de cette mesure, devant apaiser les tensions politiques, est refusé par les autorités métropolitaines qui approuvent toutefois, en 1840, l'Acte d'Union qui crée le Canada-Uni. Dans la nouvelle Chambre d'assemblée, l'anglais est la seule langue officielle et les Canadiens français n'y détiennent plus la majorité.

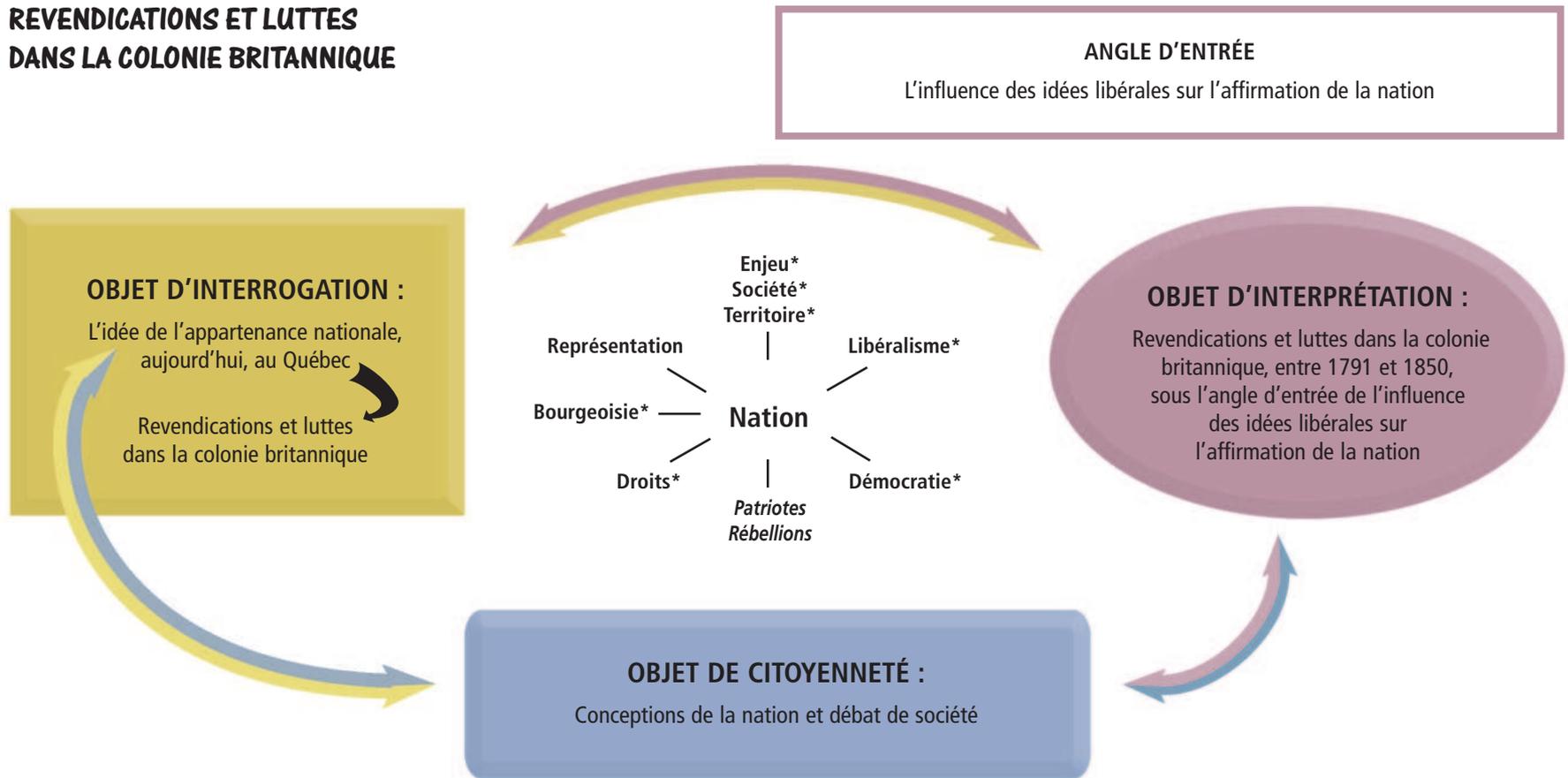
Aux élections de 1841, une alliance des Réformistes du Haut-Canada et du Bas-Canada, résultat d'intérêts différents alliés dans un but commun, remporte la majorité des sièges. Cette alliance influencée par le libéralisme européen, conjuguée à l'abandon du protectionnisme par la Grande-Bretagne, mène la colonie britannique à l'obtention de la responsabilité ministérielle en 1848. Même si le droit de vote n'est accordé qu'à une partie de la population du Canada-Uni<sup>18</sup>, l'établissement d'une démocratie parlementaire se trouve confirmé.

L'affirmation nationale, les mouvements libéraux et la reconnaissance des droits fondamentaux qui s'observent entre 1770 et 1830 aux États-Unis, en Europe et en Amérique du Sud modifient la conception de l'autorité. C'est dans cette conjoncture qu'un mouvement d'affirmation nationale émerge dans la colonie britannique. C'est donc sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Revendications et luttes dans la colonie britannique*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de l'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur les revendications et les luttes dans la colonie britannique. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à prendre conscience que la conception de la nation n'est pas la même pour tous les citoyens et que cela est encore, aujourd'hui, source de débats de société. Les élèves travaillent ici à définir leur propre conception de la nation, ce qui constitue un exercice formateur de citoyenneté.

18. L'Acte constitutionnel qui n'accordait la qualité d'électeur qu'à certains propriétaires et locataires, sans distinction de sexe, a permis à certaines femmes de se prévaloir du droit de vote. Cependant, en 1849, sous le gouvernement Baldwin-La Fontaine, il sera interdit aux femmes de voter, et ce, jusqu'en 1918.

## REVENDIGATIONS ET LUTTES DANS LA COLONIE BRITANNIQUE



### CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION

- Idées libérales
- Intérêts des groupes sociaux
- Mouvements démographiques
- Organisation politique
- Politiques économiques

- Relations entre la métropole et la colonie
- Relations entre l'Église et l'État
- Tensions politiques et sociales
- Transmission des idées

**Ailleurs** : Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, des idées libérales concourent à l'affirmation nationale dans une autre société : l'Irlande ou l'Italie ou une société au choix en Amérique du Sud.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS		
	<p><b>Revendications et luttes dans la colonie britannique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Deuxième mandement à l'occasion des troubles de 1837</i>, de Monseigneur Lartigue</li> <li>• Ezekiel Hart</li> <li>• <i>Un vieux de 37</i>, dessin de Henri Julien</li> <li>• Louis-Joseph Papineau</li> <li>• James McGill et John Molson</li> <li>• <i>L'incendie du Parlement à Montréal</i>, peinture attribuée à Joseph Légaré</li> </ul>	<p><b>Irlande</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theobald Wolfe Tone</li> <li>• Comté de Wexford</li> <li>• <i>Boulavogue</i>, de P. J. McCall</li> </ul>	<p><b>Italie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Carbonari</li> <li>• Giuseppe Mazzini</li> <li>• Cristina Trivulzio, princesse de Belgiojoso</li> </ul>	<p><b>Une société au choix en Amérique du Sud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voir, à la page 33, la définition de « repères culturels »</li> </ul>



## La formation de la fédération canadienne

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

Après l'Acte d'Union, la politique de libre-échange adoptée par la Grande-Bretagne en 1846 et l'application du principe de la responsabilité ministérielle sous Lord Elgin en 1848, des difficultés économiques et politiques surgissent au Canada-Uni. L'expansionnisme économique et territorial des États-Unis menace les frontières coloniales vers l'Ouest. Sur le plan politique, l'alliance entre les Réformistes du Canada-Ouest et du Canada-Est s'effrite. L'application du principe de la double majorité s'avère de plus en plus difficile et la représentation en Chambre des populations des deux Canadas n'est pas proportionnelle. L'instabilité ministérielle s'installe. Des instances économiques et politiques avancent la nécessité d'une nouvelle structure politique. Elles soutiennent l'idée de la formation d'un grand ensemble économique dirigé par un gouvernement fort et érigé sur de solides bases financières dans un marché unifié des colonies maritimes et du Canada-Uni.

Dans plusieurs sociétés occidentales de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, de profondes transformations économiques et sociales accompagnent la montée du capitalisme industriel. Le libéralisme économique est en pleine expansion. Au Canada, une première phase d'industrialisation s'effectue; elle est axée sur l'exploitation de certaines ressources du territoire, sur la fabrication, entre autres, de textiles, de vêtements et de matériel ferroviaire et sur la production alimentaire. Dans l'industrie, les conditions de travail sont difficiles pour tous, particulièrement pour les enfants, comme le confirment les témoins entendus à la Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail, dont le rapport est publié en 1889.

Dans la foulée de cette industrialisation, des gens d'affaires cherchent à s'allier au pouvoir politique. D'importants groupes d'intérêts économiques britanniques et canadiens sont associés à la construction d'une voie ferrée intercoloniale qu'ils considèrent essentielle au développement industriel et commercial. Leurs dirigeants soutiennent un projet de fédération des colonies

britanniques. Des opposants à ce projet se manifestent notamment dans les Maritimes et au Canada-Est. Au Canada-Est, le Parti rouge craint que l'union fédérale envisagée ne constitue qu'une union législative masquée menaçant la survivance des Canadiens français. Pour ces opposants à la fédération, le projet ne viserait qu'à faire financer par la population la construction d'un chemin de fer intercolonial. Antoine-Aimé Dorion, chef du parti, estime que la population devrait être consultée à ce sujet.

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

En 1867, les colonies du Canada-Uni, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse s'unissent pour former le Dominion du Canada. Les quatre premières provinces sont ainsi créées : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et le Québec. Peu après la *Confédération*, trois autres provinces sont constituées : le Manitoba (1870), la Colombie-Britannique (1871) et l'Île-du-Prince-Édouard (1873). Sous le gouvernement Laurier, la population du Canada dans l'Ouest augmente considérablement à cause d'une importante immigration européenne alliée à la croissance naturelle. En 1905, les provinces de l'Alberta et de la Saskatchewan sont créées<sup>19</sup>.

Cependant l'expansion territoriale du Canada ne se fait pas sans heurter les droits des Métis. Deux soulèvements ont lieu, le premier au Manitoba en 1869 et le second en Saskatchewan en 1885. Des groupes d'intérêts s'opposent aux Métis qui souhaitent conserver leurs terres fertiles et leur territoire de chasse et préserver leur mode de vie. Pour leur part, les promoteurs industriels estiment essentiel de prolonger le chemin de fer et le gouvernement sollicite de nouveaux colons pour qu'ils s'établissent dans l'Ouest. Le soulèvement de 1885, réprimé par les troupes fédérales, et le procès du chef métis Louis Riel engendrent une crise majeure entre Canadiens français et

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

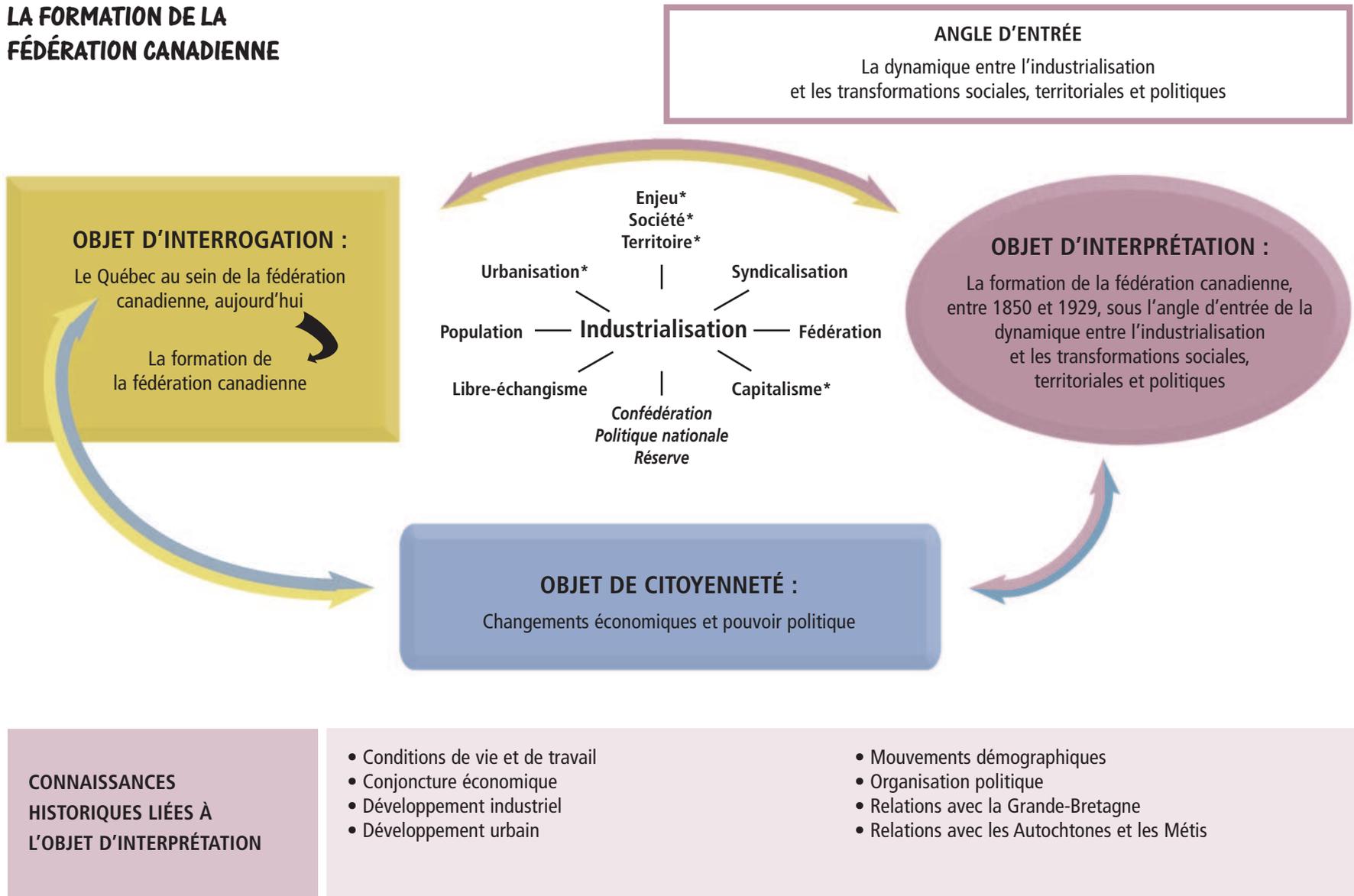
Canadiens anglais. Au Québec, Honoré Mercier, alors chef du Parti libéral, table sur le mécontentement populaire et fonde le Parti national, qui promeut l'autonomie provinciale.

Au début du xx<sup>e</sup> siècle, une deuxième phase d'industrialisation s'amorce dans le contexte de la Première Guerre mondiale au cours de laquelle une loi sur la conscription est votée. De nouvelles ressources naturelles sont alors exploitées, les usines sont de plus grande taille, la production est davantage dédiée à l'exportation et le mouvement syndical s'intensifie. La Loi des syndicats ouvriers, adoptée en 1872 par le gouvernement fédéral, en avait d'ailleurs reconnu l'existence légale. Les conditions de vie des familles changent. Les villes prennent de l'expansion et se modernisent. Elles attirent immigrants et population rurale dans des quartiers qui ne bénéficient toutefois pas de cette modernisation. Les logements sont surpeuplés. Les conditions sanitaires sont déficientes et la mortalité infantile demeure élevée. Cependant, il ne manque pas de travail et une prospérité relative s'installe jusqu'à la rupture des années 1930.

La réalité sociale abordée ici porte sur la façon dont la métropole, à partir des années 1840, adopte des politiques plus libérales et redéfinit la nature des relations qu'elle entretient avec ses colonies. Cela entraîne des répercussions majeures sur le plan économique. C'est donc sous l'angle d'entrée de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques, notamment la mise en place des institutions politiques fédérales, que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *La formation de la fédération canadienne*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet du Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui, pour s'interroger ensuite sur la formation de la fédération canadienne. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à prendre conscience que, au sein de la société actuelle, affectée elle aussi par des transformations économiques, le pouvoir politique a un rôle à jouer et qu'il appartient au citoyen de contribuer à le définir. C'est là un exercice formateur de citoyenneté.

## LA FORMATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE



**Ailleurs :** Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, une autre société connaît d'importantes transformations économiques ayant des incidences sociales, territoriales et politiques : l'Allemagne ou l'Argentine ou les États-Unis ou la Suisse.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS			
	<p><b>La formation de la fédération canadienne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les Pères de la Confédération</i>, de Robert Harris</li> <li>• Le Canadien Pacifique</li> <li>• La Colline du Parlement</li> <li>• Les Chevaliers du travail</li> <li>• La Dominion Textile</li> <li>• Le port de Montréal</li> </ul>	<p><b>Allemagne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otto von Bismarck</li> <li>• Le Rhin</li> <li>• Richard Wagner</li> </ul>	<p><b>Argentine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buenos Aires</li> <li>• Indiens Pampas</li> <li>• Hipólito Yrigoyen</li> </ul>	<p><b>États-Unis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ruée vers l'or</li> <li>• Harriet Tubman</li> <li>• Le coton</li> </ul>	<p><b>Suisse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Palais fédéral</li> <li>• Les Chemins de fer fédéraux suisses (CFF)</li> <li>• L'industrie horlogère</li> </ul>

	1850	1867	1896	1929	
REPÈRES DE TEMPS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1840 : Acte d'union</li> <li>• 1846 : abolition des <i>Corn Laws</i></li> <li>• 1848 : application du principe de la responsabilité ministérielle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1854 : Traité de réciprocité</li> <li>• 1864 : Conférence de Charlottetown et Conférence de Québec</li> <li>• 1866 : Conférence de Londres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1867 : Acte de l'Amérique du Nord britannique</li> <li>• 1867 : élection du gouvernement Macdonald</li> <li>• 1876 : Loi sur les Indiens</li> <li>• 1878 : <i>Politique nationale</i></li> <li>• 1885 : parachèvement du Canadien Pacifique</li> <li>• 1885 : pendaison de Louis Riel</li> <li>• 1887 : élection du gouvernement Mercier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1896 : élection du gouvernement Laurier</li> <li>• 1914-1918 : Première Guerre mondiale</li> <li>• 1921 : Confédération des travailleurs catholiques du Canada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1929 : krach boursier à New York</li> <li>• 1931 : Statut de Westminster</li> <li>• 1936 : élection du gouvernement Duplessis</li> <li>• 1939-1945 : Seconde Guerre mondiale</li> </ul>

## La modernisation de la société québécoise

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

**Jean Lesage**

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

Avant la crise de 1929, l'État ne faisait que de brèves incursions dans le domaine privé et n'intervenait que ponctuellement dans le secteur social, confié jusque-là aux Églises et aux associations caritatives. La dépression et, ultérieurement, la Seconde Guerre mondiale amènent désormais l'État à intervenir plus spécifiquement : des mesures sociales temporaires soulagent quelque peu la misère engendrée par la crise économique. Ce sont les prémices de l'État-providence.

Paradoxalement, malgré l'important ralentissement de l'économie, c'est pendant les années de crise que s'amorcent les mutations qui affecteront la société québécoise. Le domaine des communications de masse – radio, presse, téléphonie et cinéma – prend de l'expansion et l'influence américaine est de plus en plus présente. L'opposition au conservatisme politique, social et religieux et l'ouverture au changement social se manifestent et s'affirment au sein de différents mouvements, notamment celui des femmes. Idola Saint-Jean, Thérèse Casgrain et Carrie Derrick sont parmi celles qui militent pour l'obtention du droit de vote. En dépit de résistances politiques, sociales et religieuses particulièrement vives au cours des années du gouvernement Duplessis, les valeurs et les mentalités de la société québécoise se transforment. Ce changement, précurseur de la *Révolution tranquille*, se remarque en milieu urbain et rural, mais s'y déploie à des rythmes différents.

La tendance vers une société de consommation, apparue entre les deux guerres, s'intensifie et s'accélère après la Seconde Guerre mondiale. Au cours des décennies qui suivent, le Québec connaît de grandes transformations sur tous les plans, notamment en ce qui concerne les mentalités, influencées par l'arrivée de la télévision en 1952. C'est également au cours de ces années que la société québécoise, comme le reste de l'Amérique du Nord, vit une importante poussée démographique : le *baby-boom*.

Par ailleurs, avec la *Révolution tranquille*, l'État québécois prend de l'expansion. De nouveaux ministères sont créés, notamment ceux de l'Éducation, des Affaires culturelles et des Affaires fédérales-provinciales. La représentation du Québec à l'étranger s'intensifie avec l'inauguration de délégations générales. La fonction publique se développe et des sociétés d'État sont créées, telles la Société générale de financement et la Caisse de dépôt et placement. Les mentalités se transforment et le rôle de l'État se modifie. C'est notamment le cas sur le plan du développement régional : l'État crée des organismes de planification et de développement (en 1962, le Conseil d'orientation économique du Québec et, en 1963, le Bureau d'aménagement de l'Est du Québec). Toutes ces mesures traduisent une nouvelle conception de l'État, qui désormais fournit des capitaux et crée des emplois.

Au cours des années 60, une multiplicité de phénomènes et d'événements se conjuguent pour accélérer le développement de la société québécoise : l'Exposition universelle de Montréal favorise l'ouverture sur le monde; on accorde de plus en plus d'importance à l'éducation; les mouvements féministe et syndical s'intensifient; de nouveaux partis politiques voient le jour; le phénomène de laïcisation s'accroît; le mouvement d'affirmation culturelle prend de l'ampleur; et l'immigration se diversifie.

La décennie suivante débute par une crise idéologique, politique et sociale majeure : Octobre 70, événement marquant de l'histoire du Québec. Au cours de cette période, de grands débats de société ont cours à propos du nationalisme québécois, de la langue, de la santé, du monde du travail, de l'environnement et du développement économique. Les femmes occupent de plus en plus de place dans différentes sphères de la société notamment en investissant les lieux de pouvoir. L'entrepreneuriat québécois francophone se déploie et les petites et moyennes entreprises se multiplient.

Sous le gouvernement Bourassa, de grands chantiers hydroélectriques sont entrepris et des négociations importantes sont amorcées avec des communautés autochtones. En 1975, les gouvernements du Canada et du Québec, les Cris, les Inuits du Nouveau-Québec et Hydro-Québec signent la Convention de la Baie-James et du Nord québécois<sup>20</sup>.

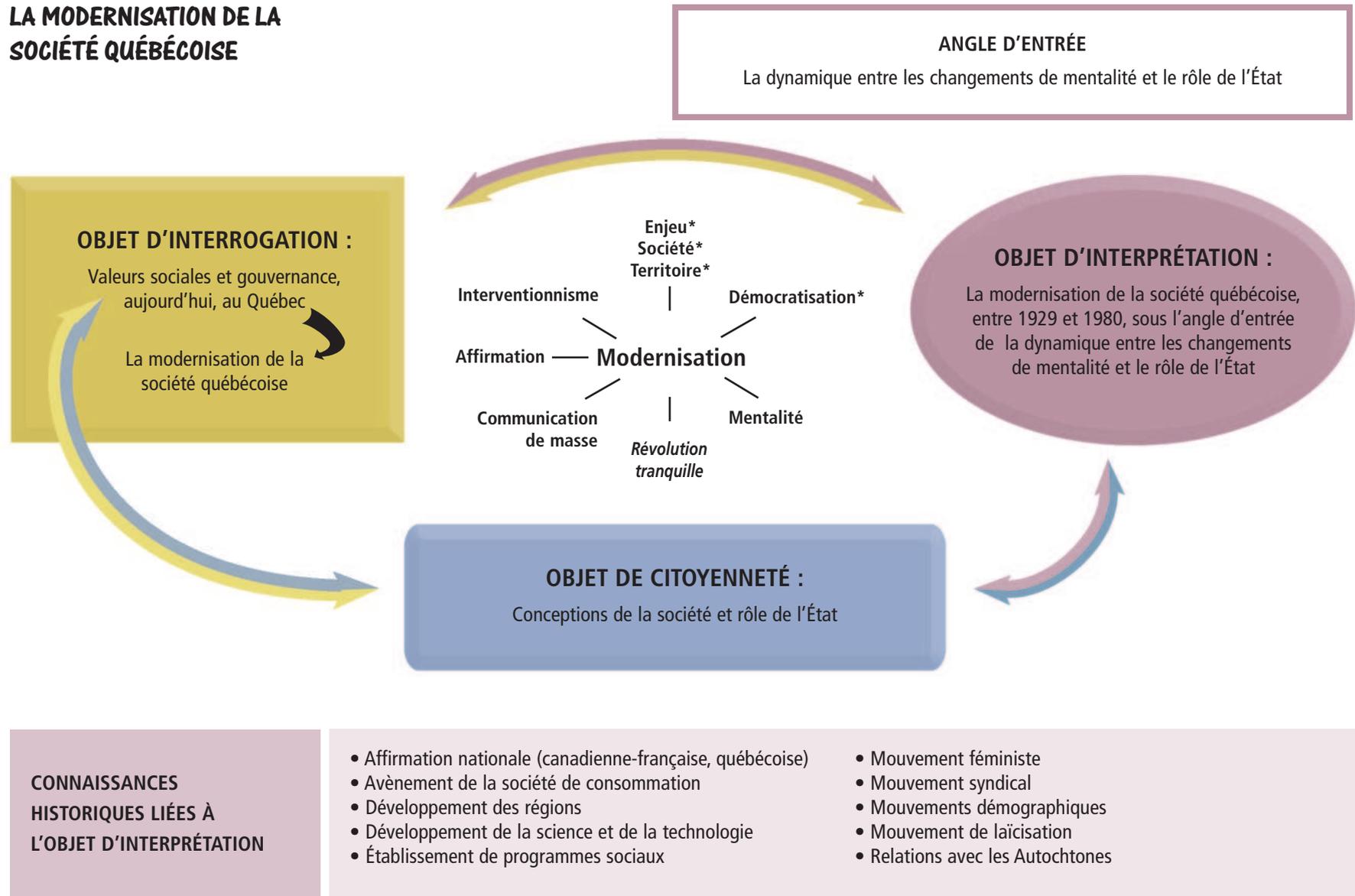
En 1976, le Parti québécois forme le gouvernement et des réformes sociales et économiques sont entreprises. Les débats de société, à propos du nationalisme et de la question linguistique, ont toujours cours. Ils se concrétisent par l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 et le référendum de 1980.

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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet des valeurs sociales et de la gouvernance, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur le processus de modernisation qui s'est déroulé entre 1929 et 1980. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à prendre conscience que plus d'une conception de ce que devrait être une société aujourd'hui a cours. Réfléchir au rôle du pouvoir politique dans la prise en compte ou dans une éventuelle conciliation de ces diverses conceptions, c'est là un exercice formateur de citoyenneté.

20. À leur tour, les Naskapis négocient la Convention du Nord-Est québécois, qu'ils signeront en 1978.

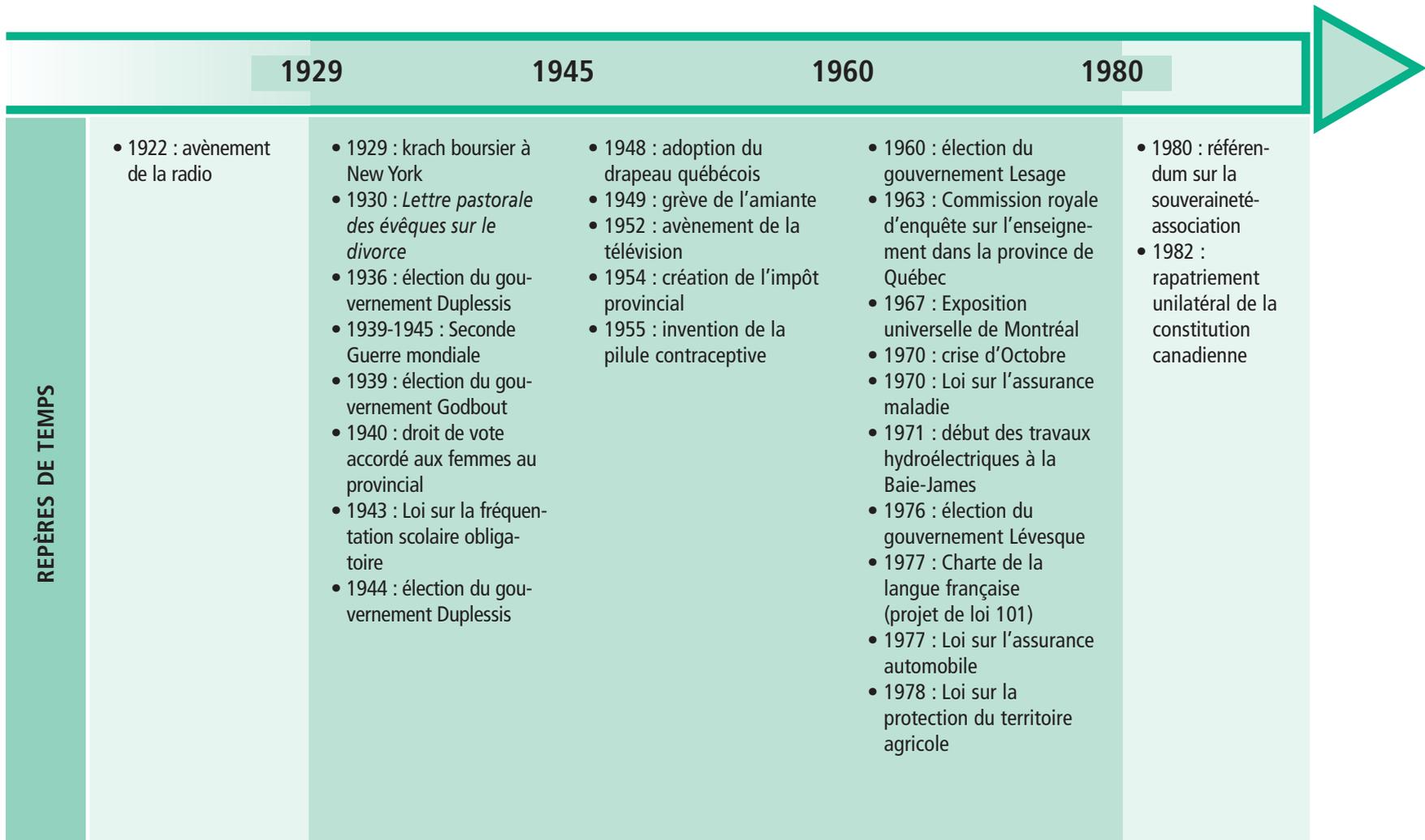
## LA MODERNISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE



**Ailleurs :** Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, une autre société vit de profondes transformations (changements de mentalité et rôle de l'État): l'Algérie ou Cuba ou l'Inde ou la République populaire de Chine ou la Suède.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS				
	<p><b>La modernisation de la société québécoise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mary Travers, dite La Bolduc</li> <li>• Armand Frappier et le frère Marie-Victorin</li> <li>• L'Office national du film</li> <li>• Place Ville-Marie</li> <li>• André Laurendeau</li> <li>• <i>Les Plouffe</i>, de Roger Lemelin</li> <li>• Pauline Julien</li> <li>• L'école polyvalente et le cégep</li> <li>• <i>Les belles-sœurs</i>, de Michel Tremblay</li> </ul>	<p><b>Algérie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Appel au peuple algérien</i></li> <li>• Houari Boumediene</li> <li>• Le raï</li> </ul>	<p><b>Cuba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ernesto Che Guevara</li> <li>• Mariano Rodríguez</li> <li>• La baie des Cochons</li> </ul>	<p><b>Inde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mohandas K. Gandhi</li> <li>• L'hindouïsme</li> <li>• Le système des zamindari</li> </ul>	<p><b>République populaire de Chine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mao Zédong</li> <li>• La Porte de la paix céleste</li> <li>• L'art de l'affiche</li> </ul>	<p><b>Suède</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olaf Palme</li> <li>• Domaine royal de Drottningholm</li> <li>• <i>Fifi Brindacier</i>, d'Astrid Lindgren</li> </ul>



## Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

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

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

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

Depuis les années 1980, les enjeux politiques, économiques, sociaux et environnementaux font de plus en plus l'objet de débats. Leur gestion est complexe, car l'analyse de chacun d'entre eux doit prendre en compte plusieurs aspects de société. Par exemple, un enjeu relevant de la sphère environnementale comporte également des dimensions d'ordre politique, sociale ou économique. Ces aspects de société ont aussi des incidences les uns sur les autres. Pour saisir toute la complexité d'un enjeu, il importe donc d'en avoir une vision globale.

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

Sur le plan politique, les personnes, les groupes de pression et les entités politiques se situent dans différents créneaux : fédéraliste, souverainiste, de gauche, de droite, etc. Ainsi, le fait que le Québec n'ait pas ratifié la constitution canadienne, en 1982, a entraîné de nombreux débats politiques qui ont conduit à l'Accord du lac Meech en 1987, au référendum sur l'Accord de Charlottetown en 1992 et au référendum sur la souveraineté en 1995. Beaucoup de questions restent en suspens, notamment celles du chevauchement de compétences fédérales et provinciales, du partage des pouvoirs et du financement des opérations gouvernementales. Comment le citoyen peut-il se retrouver dans tout cela? Se sent-il concerné? Quel est son pouvoir d'action? Comment susciter davantage d'intérêt et d'engagement envers le politique?

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

Les enjeux sociaux soulèvent des réflexions primordiales pour le développement de la société et relèvent souvent de décisions économiques et politiques. Ainsi, la santé et l'éducation constituent des domaines où les enjeux sociaux sont particulièrement manifestes. De plus, le Québec fait face à d'autres défis d'ordre social, comme la prise en compte de la pluriculturalité et l'insertion harmonieuse des nouveaux arrivants. La baisse de la natalité,

le vieillissement de la population et le dépeuplement des régions, pour n'en nommer que quelques-uns, constituent des enjeux démographiques qui sollicitent l'engagement du citoyen. Les élèves sont donc confrontés à de nombreuses questions soulevées par les enjeux sociaux. Ces enjeux les placent, comme tout citoyen, devant des choix à faire, lesquels auront des répercussions sur l'avenir de la société québécoise.

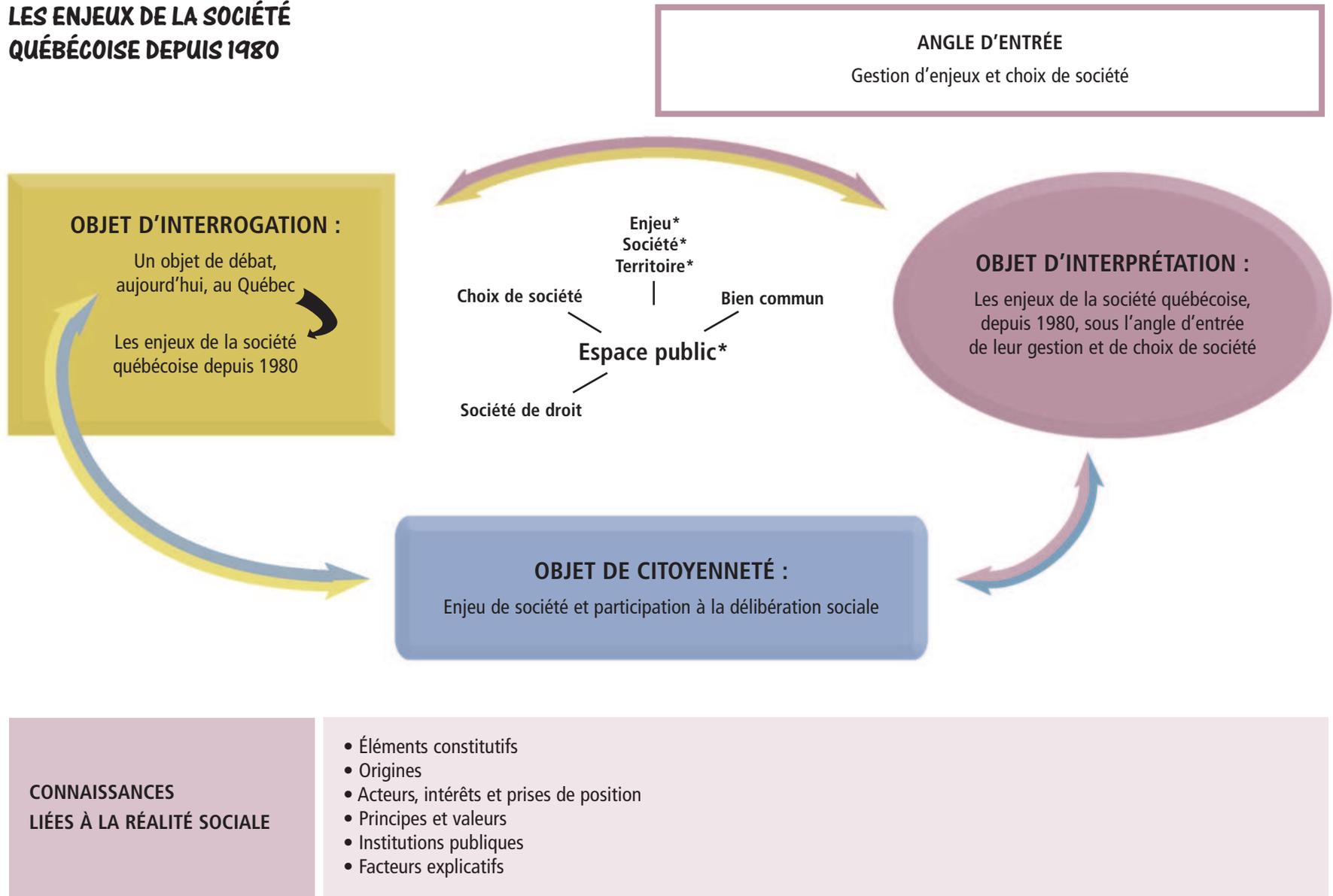
Étroitement liée à des préoccupations économiques et politiques, la question environnementale fait de plus en plus partie des débats de société. Les élèves ont un rôle important à jouer, à titre de citoyens, dans ce domaine particulier en s'interrogeant notamment sur leurs habitudes de consommation.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

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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, les élèves sont amenés à se poser des questions au sujet de deux objets de débat, aujourd'hui, au Québec. Le premier de ces objets doit relever de l'ordre politique, tandis que le second est laissé au choix de l'enseignant ou des élèves<sup>21</sup>. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience des racines historiques des enjeux qui sont actuellement objets de débat. C'est là envisager une participation éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

21. Comme la réalité sociale doit être envisagée dans la complexité, les élèves doivent s'enquérir des autres aspects de société de l'enjeu choisi.

## LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DEPUIS 1980



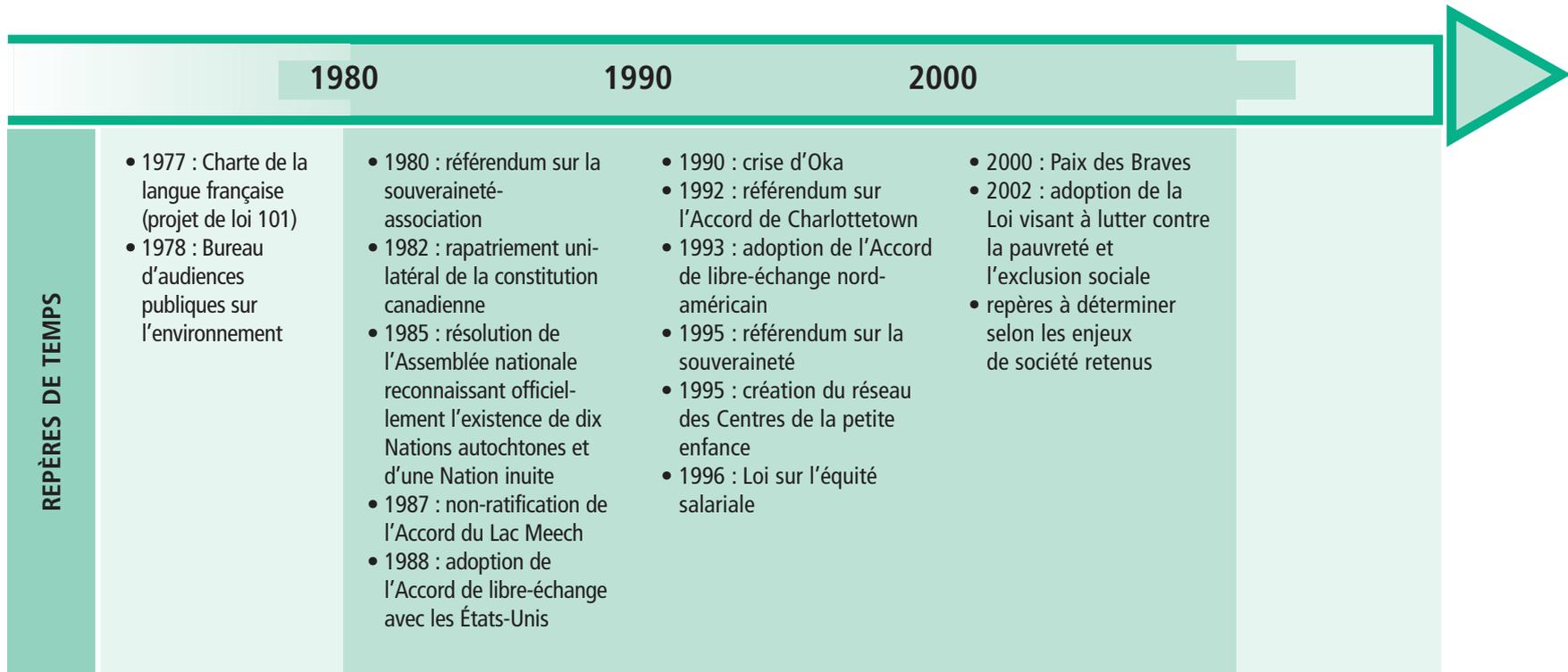
**Ailleurs** : Il importe pour l'élève de constater la manière dont un enjeu de même type est géré dans une autre société.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

### LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DEPUIS 1980

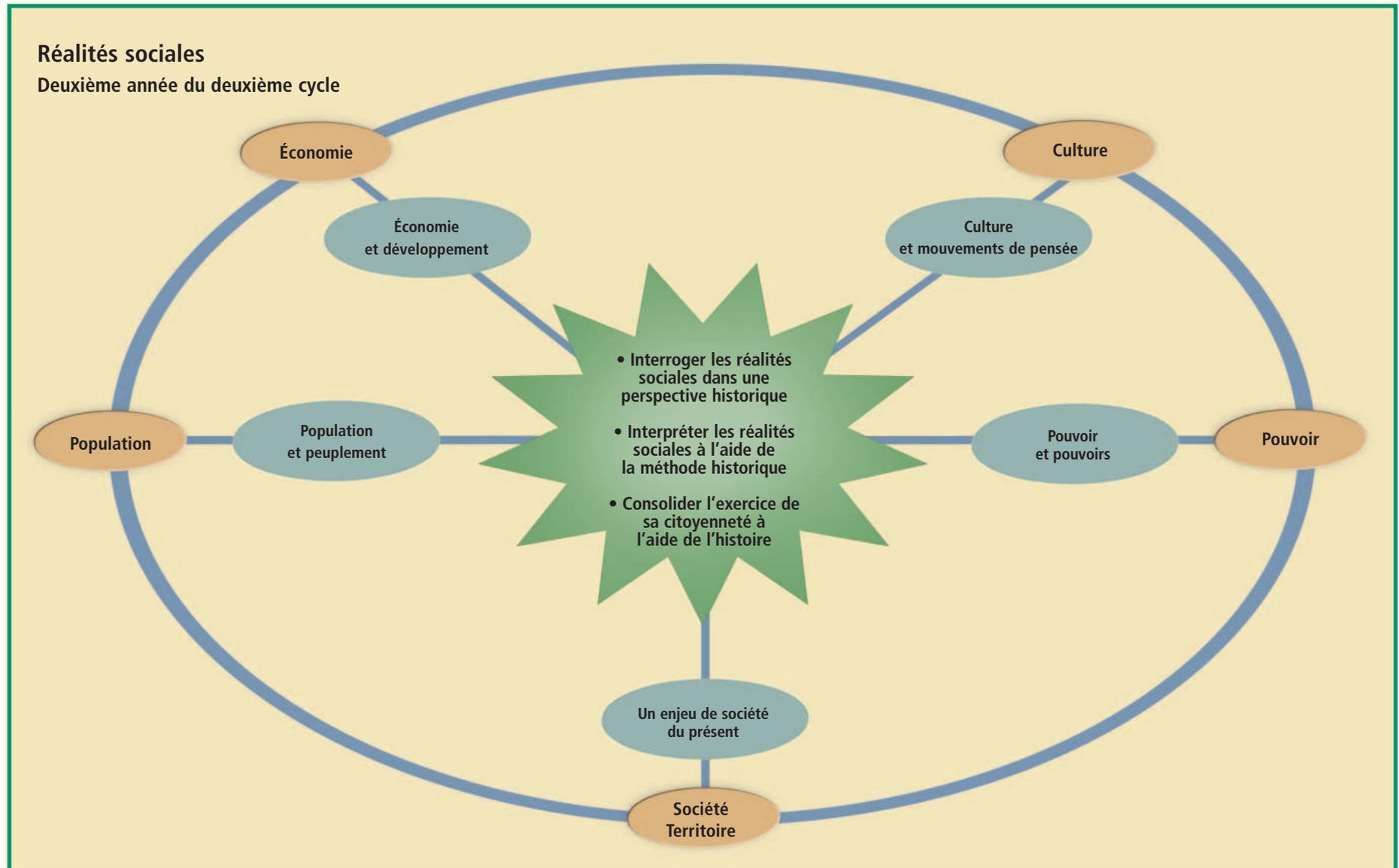
#### REPÈRES CULTURELS

- Les repères culturels sont établis par l'enseignant selon les enjeux de société retenus.



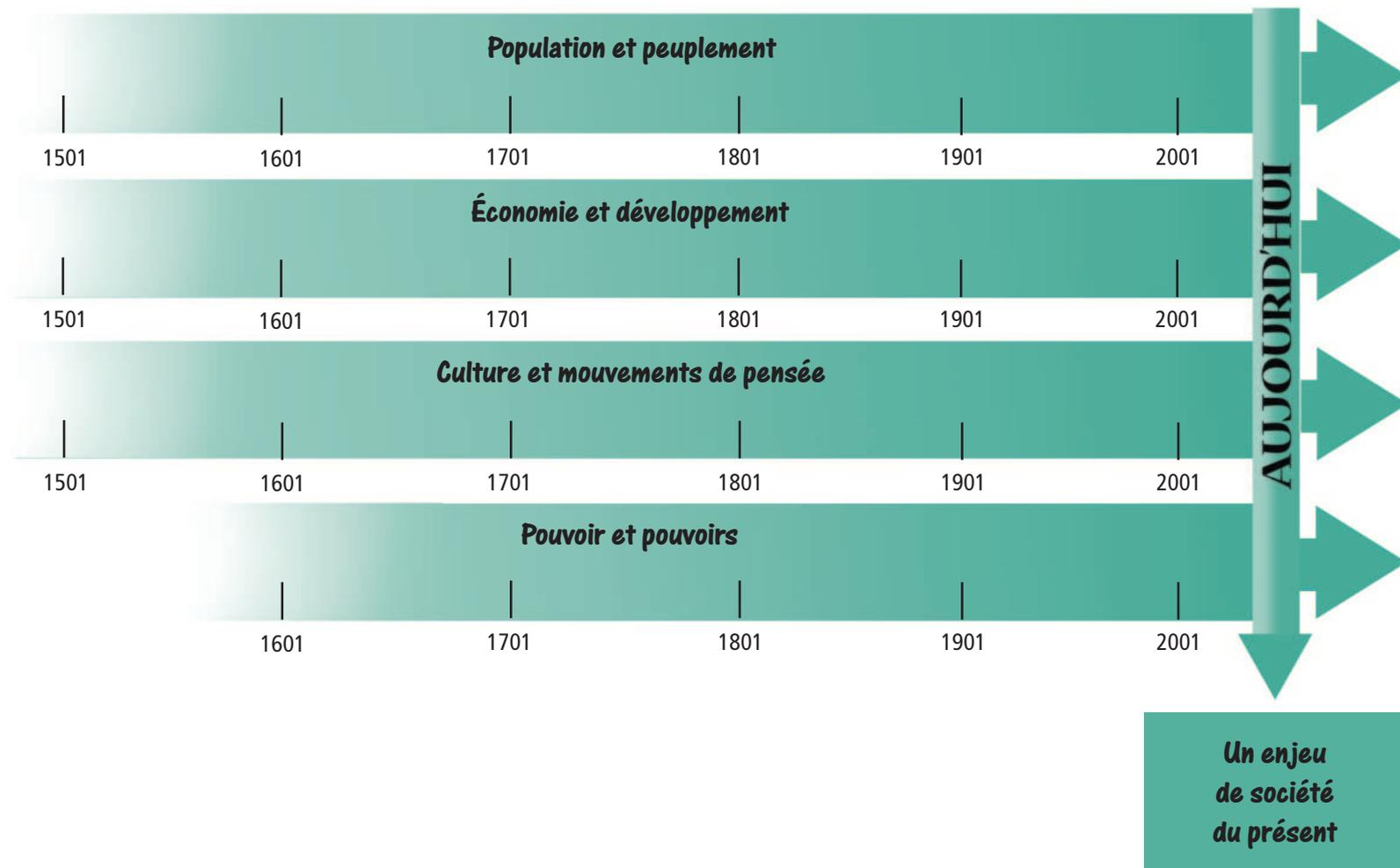
## Deuxième année du deuxième cycle

Le schéma ci-dessous présente les compétences disciplinaires auxquelles se greffent les réalités sociales retenues pour la deuxième année du cycle ainsi que le concept central qui est associé à chacune d'elles.



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

### Deuxième année du deuxième cycle



## Population et peuplement

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

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

Au Québec, les traces les plus anciennes d'occupation humaine remontent à environ 10 000 av. J.-C.<sup>22</sup>. Les Autochtones (Amérindiens et Inuits) étaient les premiers occupants du territoire. Ils y vivaient selon un mode de vie et une organisation sociale propres à chaque nation. En 2005, la population autochtone était estimée à près de 83 000 personnes<sup>23</sup>. Au xvi<sup>e</sup> siècle, entre 20 000 et 25 000 Autochtones peuplaient le territoire actuel du Québec. Mais, par la suite, comment le peuplement du Québec s'est-il effectué? Au cours de ce processus, quels ont été les alliances, les ententes, les conflits, les sources de friction? Comment la population du Québec en est-elle arrivée à ce qu'elle est aujourd'hui? Comment la population se répartit-elle sur le territoire? Comment la croissance naturelle et les différentes migrations ont-elles contribué à l'occupation et à l'organisation du territoire? Quels sont les enjeux actuels liés à la population et au peuplement? Quelle gestion doit-on en faire?

Au xvi<sup>e</sup> siècle, des pêcheurs de morues et des chasseurs de baleines, des Basques et des Bretons, fréquentant le golfe du Saint-Laurent et ses côtes, ont établi les premiers contacts entre Européens et Autochtones. Depuis, des centaines de milliers de personnes d'origine multiple sont venues s'installer au Québec. Des mouvements successifs d'immigration et la croissance naturelle ont ainsi contribué à la formation du paysage démographique du Québec et à l'occupation du territoire.

En Nouvelle-France, au début de la colonie, la population est peu nombreuse et composée, en grande majorité, d'hommes. Mais sous l'intendance de Talon, qui instaure des politiques d'immigration, de nuptialité et de natalité, la population augmente considérablement. Pendant le Régime français, près de 10 000 immigrants, venus de plusieurs provinces françaises, dont la

Normandie, l'Aunis et le Poitou, concourent à composer la population de la Nouvelle-France.

Après la Conquête de 1760, la plupart des nouveaux immigrants – Anglais, Écossais et Irlandais – viennent des îles britanniques. Après l'Indépendance américaine, des Loyalistes<sup>24</sup> et, plus tard, des Américains contribuent au peuplement de la colonie. À la fin du xviii<sup>e</sup> siècle, la population du Bas-Canada s'accroît de façon marquée. Les Canadiens français dont le taux de natalité compte parmi les plus élevés au monde constituent la grande majorité de la population.

Par la suite, d'autres vagues d'arrivants se succèdent. Au xix<sup>e</sup> siècle, par exemple, des Irlandais souhaitent échapper aux épidémies et à la famine. Cependant, à la fin de ce siècle et au début du xx<sup>e</sup>, au Québec, le solde migratoire est négatif, de nombreux Canadiens français immigrant aux États-Unis. Dans la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle, des immigrants venus d'Europe, espérant améliorer leur sort, fuient persécutions, conflits nationaux et guerres, tandis que d'autres sont motivés par des préoccupations d'ordre économique. Les années qui suivent la Seconde Guerre mondiale connaissent le *baby boom* et une importante vague d'immigration issue principalement d'Europe. Depuis, le Québec a accueilli des immigrants provenant de toutes les régions du monde. De nos jours, avec un faible taux de natalité, la population du Québec s'accroît surtout grâce à l'immigration.

La plupart du temps, la population s'installe à proximité des voies de communication et là où des ressources lui permettent d'assurer sa subsistance, c'est-à-dire sur les rives du Saint-Laurent et de ses affluents, comme au xvii<sup>e</sup> siècle. Quand la vallée du Saint-Laurent devient surpeuplée et qu'un exode massif vers les États-Unis se produit, des régions sont ouvertes à la colonisation, comme celles des Laurentides, du Saguenay, puis du Lac-Saint-Jean. Plus tard, durant la dépression des années 1930, des citoyens vont défricher des terres dans d'autres régions éloignées des grands centres même si, en raison du climat rigoureux ou du relief accidenté, elles ne facilitent pas l'agriculture,

22. Selon les enquêtes archéologiques, menées par l'École de fouilles du Département d'anthropologie de l'Université de Montréal, la présence humaine sur le territoire du Méganticois remonte à la période paléo-indienne ancienne.

23. Gouvernement du Québec, Secrétariat aux affaires autochtones, 2005.

24. La majorité des Loyalistes s'établissent cependant dans le Haut-Canada.

comme en Abitibi et en Gaspésie. Par la suite, après 1945, l'exploitation des ressources naturelles provoque d'autres mouvements internes de migration et favorise le développement de la Côte-Nord et du Nouveau-Québec. De nos jours, la population s'installe là où elle trouve du travail, le plus souvent dans les grands centres urbains, principalement la région métropolitaine de Montréal.

Les centaines de milliers d'immigrants venus de toutes les régions du monde que le Québec a accueillis depuis l'époque des Premiers occupants ont contribué à la diversification de sa population et à l'occupation de son territoire. Des mouvements d'arrivée et de départ de personnes d'origines et de religions diverses et de milieux économiques différents ont ainsi façonné, au cours des siècles, la population actuelle du Québec. C'est donc sous l'angle d'entrée des effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Population et peuplement*, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours.

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

# POPULATION ET PEUPLEMENT

**ANGLE D'ENTRÉE**  
Les effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire

**OBJET D'INTERROGATION :**  
Population et peuplement, aujourd'hui, au Québec



**OBJET D'INTERPRÉTATION :**  
Population et peuplement, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire

**OBJET DE CITOYENNETÉ :**  
Diversité des identités sociales et appartenance à la société québécoise

Périodes	Premiers occupants vers 1500	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine de 1867 à nos jours
<b>CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation et occupation du territoire</li> <li>• Peuplement du nord-est de l'Amérique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation et occupation du territoire</li> <li>• Esclavage</li> <li>• Politiques d'immigration et de natalité</li> <li>• Relations avec les Autochtones</li> <li>• Composition de la population</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politiques d'immigration</li> <li>• Immigration de Britanniques</li> <li>• Immigration de <i>Loyalistes</i> et d'Américains</li> <li>• Émigration vers les États-Unis et l'Ouest</li> <li>• Ouverture de régions de colonisation</li> <li>• Relations avec les Autochtones</li> <li>• Composition de la population</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politiques d'immigration</li> <li>• Augmentation de la population urbaine</li> <li>• Ouverture de nouvelles régions</li> <li>• Émigration vers les États-Unis et l'Ouest</li> <li>• Relations avec les Autochtones</li> <li>• Composition de la population</li> </ul>

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

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS : AUJOURD'HUI			
	<b>Population et peuplement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Méganticois</li> <li>• Les Filles du roi et le régiment de Carignan-Salières</li> <li>• Le village et la paroisse</li> <li>• La Torah de la congrégation de Shearith Israel</li> <li>• Le cimetière St. Matthew</li> <li>• Les Cantons-de-l'Est</li> <li>• Le Rocher Nigger</li> <li>• Grosse-Île</li> <li>• L'État du Vermont</li> <li>• Le boulevard Saint-Laurent</li> </ul>	<b>Afrique du Sud</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Miriam Makeba</li> <li>• Nadine Gordimer</li> <li>• Pretoria/Tshwane</li> </ul>	<b>Belgique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eupen et son carnaval</li> <li>• Bruxelles</li> <li>• Bruges</li> </ul>	<b>Brésil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olinda</li> <li>• La samba</li> <li>• Les Xavante</li> </ul>	<b>Singapour</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le temple Thian Hock Keng</li> <li>• L'hôtel Raffles</li> <li>• Le village malais</li> <li>• Little India</li> </ul>

REPÈRES DE TEMPS	-30 000	Premiers occupants 1608	Régime français 1760	Régime britannique 1867	Période contemporaine
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -30 000 : migrations par le passage de la Béringie<sup>24</sup></li> <li>• -10 000 : plus anciennes traces d'occupation humaine au Québec<sup>25</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1608 : fondation de Québec</li> <li>• 1627 : Compagnie des Cent-Associés</li> <li>• 1634 : fondation de Trois-Rivières</li> <li>• 1642 : fondation de Ville-Marie</li> <li>• 1666 : premier recensement</li> <li>• 1709 : légalisation de l'esclavage en Nouvelle-France</li> <li>• 1755 : déportation des Acadiens</li> <li>• 1759 : prise de Québec</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1760 : capitulation de Montréal</li> <li>• 1760-1763 : Gouvernement militaire</li> <li>• 1763 : Traité de Paris</li> <li>• 1763 : Proclamation royale</li> <li>• 1763 : Instructions à Murray</li> <li>• 1776 : Déclaration d'indépendance américaine</li> <li>• 1783 : Traité de Paris</li> <li>• 1830 : crise agricole</li> <li>• 1833 : abolition de l'esclavage dans l'Empire britannique</li> <li>• 1847 : famine en Irlande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1867 : Acte de l'Amérique du Nord britannique</li> <li>• 1876 : Loi sur les Indiens</li> <li>• 1885 : épidémie de variole à Montréal</li> <li>• 1885 : achèvement du Canadien Pacifique</li> <li>• 1918 : épidémie de grippe espagnole</li> <li>• 1945 : début du <i>baby boom</i></li> <li>• 1968 : création du ministère de l'Immigration du Québec</li> </ul>	

24. Selon l'état des connaissances actuelles.

25. Selon l'état des connaissances actuelles.

## Économie et développement

*L'approche du développement local  
mise sur la maîtrise collective des options  
sociales, économiques, technologiques et environnementales  
pour trouver des solutions à long terme  
aux problèmes des collectivités en déséquilibre.*

*Cette maîtrise collective repose sur deux valeurs démocratiques essentielles :  
la participation et la responsabilité.*

**Bernard Vachon**

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

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

Comme les Basques et les Bretons, les pêcheurs français du début du XVI<sup>e</sup> siècle connaissent les eaux poissonneuses du golfe du Saint-Laurent. En Europe, compte tenu des nombreux jours maigres inscrits au calendrier liturgique, la demande pour la ressource halieutique est grande. Les pêcheries européennes constituent donc une activité économique importante bien avant la fondation de la Nouvelle-France.

Toutefois, l'activité économique prépondérante en Nouvelle-France a trait au commerce des fourrures. Marchands, Amérindiens et coureurs des bois s'y affairant. L'agriculture, d'abord de subsistance, se développe et se diversifie peu à peu. Des entreprises artisanales (brasserie, savonnerie, tannerie, etc.) voient le jour et disparaissent souvent sans même pouvoir suffire aux besoins du milieu. Quelques tentatives de diversification de l'économie sont aussi entreprises comme le commerce de bois précieux ou la construction navale. Pendant près d'un siècle et demi, le minerai de fer de la région de Trois-Rivières sera traité et transformé aux Forges du Saint-Maurice, en exploitation de 1738 à 1883. Malgré tout, dans la colonie française, c'est

le commerce des fourrures qui constitue le moteur principal de l'économie et de l'expansion territoriale.

Au lendemain de la Conquête, cette activité économique perdure. Cependant, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'exploitation des ressources forestières supplante la traite des fourrures à la suite du blocus continental de Napoléon, institué en 1806. Le milieu du siècle est marqué par des difficultés économiques, notamment après l'abandon du protectionnisme colonial. Toutefois, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'économie du Québec change : l'industrialisation connaît une première phase de développement qui contribue à l'urbanisation et à l'ouverture de nouvelles régions; l'agriculture s'oriente vers la production laitière; et le réseau ferroviaire prend de l'expansion.

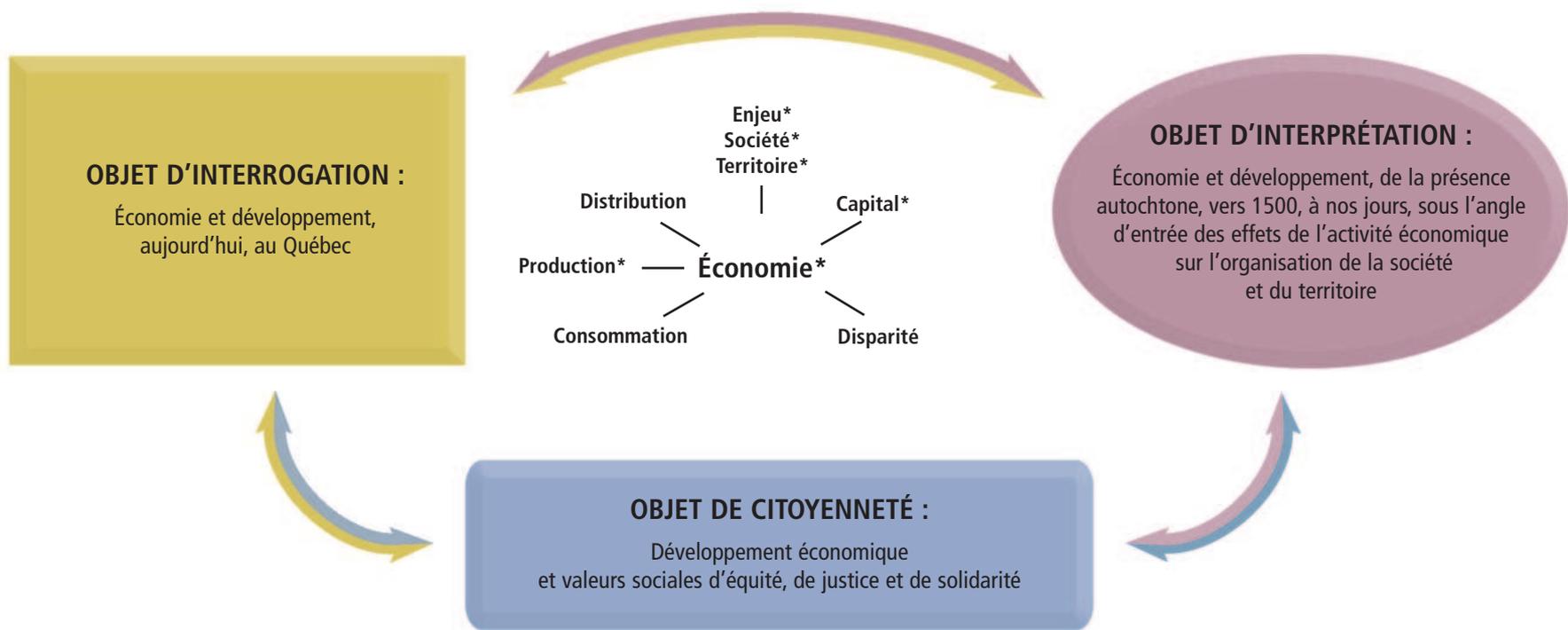
Le début du XX<sup>e</sup> siècle est marqué par l'accentuation de la production industrielle et de l'urbanisation. La production hydroélectrique, facilitée par un réseau hydrographique important, permet l'exploitation et la transformation des ressources, comme dans le secteur des mines et des pâtes et papiers. Cependant, au cours de cette période, la production laitière occupe encore une place importante. Le développement économique est alors empreint d'une forte croissance jusqu'à la crise des années 30.

Après de difficiles années marquées par le ralentissement de l'économie, la Seconde Guerre mondiale entraîne un essor industriel qui accélère le développement de la consommation de masse. L'activité économique d'après-guerre se diversifie, le secteur tertiaire prenant de plus en plus d'importance. Au cours des années 60, des travaux de construction d'importantes infrastructures sont réalisés : voie maritime, autoroutes, métro de Montréal, etc. Les prix et les salaires augmentent. De manière générale, cette croissance se maintient au cours de la décennie suivante. Les ressources naturelles, comme le fer, sont de plus en plus exploitées. De grands chantiers sont ouverts, notamment dans le domaine hydroélectrique, dans le nord québécois. Par contre, les années 80 affichent un net recul sur le plan économique. Les taux d'intérêt et d'inflation sont très élevés et plusieurs ménages sont touchés par cette crise économique. Le seul secteur où une légère croissance est enregistrée est celui de la production de biens et de services. La fin du XX<sup>e</sup> siècle est marquée par des épisodes successifs de récession et de reprise économiques. La signature de l'Accord de libre-échange nord-américain concrétise une tendance mondiale à une libéralisation des échanges. Une redéfinition de l'économie et une restructuration industrielle sont amorcées.

Du <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècle à nos jours, l'économie du Québec est donc caractérisée par un développement inégal, marqué notamment sur le plan des activités économiques, du développement des régions, de la main-d'œuvre, du financement, de l'exploitation des ressources et des savoirs. Par exemple, les milieux rural et urbain se développent à des rythmes différents, tout comme certains secteurs économiques sont en croissance tandis que d'autres sont sur le déclin. C'est donc sous l'angle d'entrée des effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Économie et développement*, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours.

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

**ANGLE D'ENTRÉE**  
Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire



Périodes	Premiers occupants vers 1500	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine de 1867 à nos jours
<b>CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réseaux d'échange</li> <li>• Organisation et occupation du territoire</li> <li>• Pêcheries européennes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alliances et rivalités</li> <li>• Système des compagnies</li> <li>• Économie des fourrures</li> <li>• Organisation et occupation du territoire</li> <li>• Politiques économiques</li> <li>• Activité agricole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Économie des fourrures</li> <li>• Économie du bois</li> <li>• Politiques économiques</li> <li>• Ouverture de régions de colonisation</li> <li>• Début de l'industrialisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploitation des ressources</li> <li>• Développement industriel</li> <li>• Expansion urbaine</li> <li>• Revendications ouvrières</li> <li>• Ouverture de nouvelles régions</li> <li>• Cycles économiques</li> <li>• Politiques économiques</li> </ul>

**Ailleurs :** Il importe pour l'élève de constater que l'activité économique d'une société actuelle a des effets sur son organisation et sur son territoire : la Côte d'Ivoire ou Haïti ou le Mexique ou la République populaire de Chine.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS : AUJOURD'HUI			
	<p><b>Économie et développement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le bourg de Pabos</li> <li>Les coureurs des bois</li> <li>Les Forges du Saint-Maurice</li> <li>Marie-Anne Barbel</li> <li><i>La chasse-galerie</i>, de Henri Julien</li> <li>Le canal Lachine</li> <li>Alphonse Desjardins et Joseph-Armand Bombardier</li> <li>La voie maritime du Saint-Laurent</li> <li>La Jamésie</li> <li><i>Fer et titane</i>, de Gilles Vigneault</li> </ul>	<p><b>Côte d'Ivoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Golfe de Guinée</li> <li>Le dioula</li> <li>Abidjan</li> </ul>	<p><b>Haïti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Port-au-Prince</li> <li>Les taps-taps</li> <li>L'Île-à-Vache</li> </ul>	<p><b>Mexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La pyramide de Kukulcán, dite le <i>Castillo</i></li> <li>L'État du Chiapas</li> <li>Les maquiladoras</li> </ul>	<p><b>République populaire de Chine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beijing et Hong Kong</li> <li>Le barrage des Trois Gorges (Sandouping)</li> <li>La riziculture</li> </ul>

	-30 000	Premiers occupants 1608	Régime français 1760	Régime britannique 1867	Période contemporaine
REPÈRES DE TEMPS		<ul style="list-style-type: none"> <li>1534 : Cartier à Gaspé</li> <li>1601 : fondation de Tadoussac</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1618 : <i>Mémoire à Louis XIII</i>, de Champlain</li> <li>1663 : acquisition par les Sulpiciens de la Seigneurie de l'Île de Montréal</li> <li>1670 : Compagnie de la Baie d'Hudson</li> <li>1674 : Compagnie des Indes occidentales</li> <li>années 1690 : crise du castor</li> <li>1701 : fondation de la Louisiane (La Mobile)</li> <li>1732 : chantiers maritimes du roi</li> <li>1737 : Chemin du Roy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1777 : instauration du droit commercial anglais</li> <li>1783 : Compagnie du Nord-Ouest</li> <li>1806 : blocus continental</li> <li>1817 : Bank of Montreal</li> <li>1824 : Canal Lachine</li> <li>1836 : premier chemin de fer</li> <li>1846 : abolition des <i>Corn Laws</i></li> <li>1851 : Grand Tronc</li> <li>1854 : Traité de réciprocité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1878 : <i>Politique nationale</i></li> <li>1885 : Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail</li> <li>1900 : Création des caisses populaires</li> <li>années 1930 : crise économique</li> <li>1934 : Banque du Canada</li> <li>1936 : Office du crédit agricole</li> <li>1962 : nationalisation de l'électricité</li> <li>1965 : Caisse de dépôt et placement du Québec</li> <li>1968 : inauguration de Manic 5</li> <li>1975 : Convention de la Baie James et du Nord québécois</li> <li>1985 : fermeture de Gagnonville</li> <li>1993 : Accord de libre-échange nord-américain</li> </ul>

## Culture et mouvements de pensée

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

La culture est marquée par les mouvements de pensée qui se développent au sein des sociétés. Les productions culturelles qui caractérisent la société québécoise et les idées qui y ont cours ont emprunté, selon les époques, des voies et des formes très différentes : manifestation artistique, expression linguistique, culture matérielle, etc.

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

Au Québec, ce sont d'abord les Autochtones qui occupent la vallée du Saint-Laurent. Les Premiers occupants évoluent au sein de sociétés diverses qui partagent cependant un ensemble de représentations communes et une conception du monde pouvant s'exprimer de manière différente selon les communautés. Cette conception du monde se traduit par le cercle de vie, qui représente l'interdépendance des différents aspects de la vie. Elle imprègne toutes les manifestations culturelles des sociétés autochtones : mythes, traditions, modes de vie, productions matérielles, etc.

En France, les productions culturelles des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles témoignent des différents mouvements de pensée qui se répandent alors, comme l'absolutisme et le gallicanisme. Ces mêmes mouvements circulent en Nouvelle-France et y influencent la culture. Celle-ci est également marquée par un certain esprit d'indépendance des *Canadiens* à l'égard de l'élite française et de l'Église catholique. Elle reflète aussi l'adaptation au milieu et est influencée par la présence amérindienne.

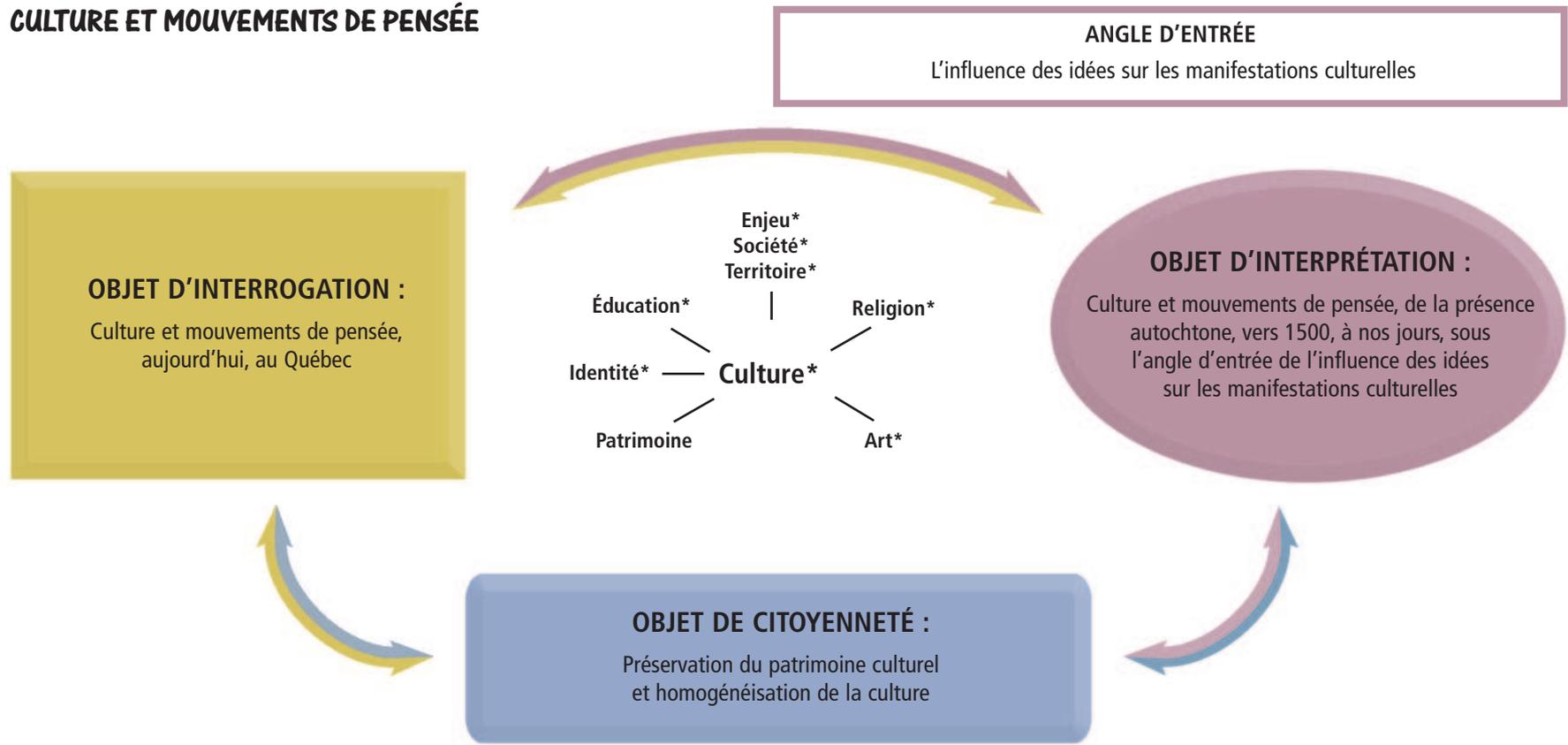
Avec la *Conquête*, des idéologies de conciliation et de collaboration côtoient le libéralisme naissant et le nationalisme des *Canadiens*. Le paysage culturel du XIX<sup>e</sup> siècle est pour sa part influencé par l'ultramontanisme, l'impérialisme britannique, le nationalisme canadien et le nationalisme canadien-français. Avec la prospérité des Années folles se déploient le capitalisme et le libéralisme.

La crise économique des années 1930 marque un tournant important dans l'histoire des idées au Québec : le coopératisme, le socialisme et le fascisme, notamment, laissent leur empreinte sur la culture québécoise. Au cours des années 1940 et 1950, d'autres courants de pensée, tels le féminisme et l'anticléricalisme, prennent de l'ampleur et remettent en question le traditionalisme. Ils se conjuguent à un courant de modernisme venu principalement des États-Unis et à l'idée de laïcité qui prend de l'importance. La décennie suivante est marquée par de grands changements sur tous les plans. Cette période, appelée *Révolution tranquille*, est caractérisée par un véritable éclatement culturel qui perdurera au cours des décennies suivantes pendant lesquelles l'affirmation nationale anime particulièrement le monde culturel.

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

Depuis le *xvi<sup>e</sup>* siècle, de nombreux mouvements de pensée animent la société québécoise, suscitent des tensions et donnent naissance à différentes productions culturelles. C'est donc sous l'angle d'entrée de l'influence des idées sur les manifestations culturelles que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Culture et mouvements de pensée*, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Les élèves sont amenés à s'interroger, selon une perspective historique, sur la culture et les mouvements de pensée, aujourd'hui, au Québec. Ils peuvent par exemple se demander : À quoi ressemble la culture québécoise aujourd'hui? Comment la culture se communique-t-elle? Comment la culture du Québec a-t-elle évolué au fil du temps? Quelles ont été ses sources d'influence? Quelles sont les richesses patrimoniales du Québec? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent interpréter la réalité sociale et chercher à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, les idées ont laissé des marques sur les manifestations culturelles. Leur interrogation et leur interprétation devraient les amener à chercher la façon d'assurer la préservation du patrimoine culturel québécois devant l'homogénéisation de la culture. Ils peuvent ainsi réaliser qu'ils ont, à titre de citoyens, un rôle à jouer dans la résolution de cet enjeu de société que constitue la préservation des richesses d'ordre culturel menacées par la tendance mondiale à la standardisation.



Périodes	Premiers occupants vers 1500	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine de 1867 à nos jours
<b>CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION</b>	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : <ul style="list-style-type: none"> <li>à la spiritualité</li> <li>aux rapports sociaux</li> <li>à la nature</li> <li>à la communication et aux échanges</li> </ul>	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : <ul style="list-style-type: none"> <li>à l'absolutisme de droit divin</li> <li>au catholicisme</li> <li>à l'esprit d'indépendance et d'adaptation des <i>Canadiens</i></li> </ul>	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : <ul style="list-style-type: none"> <li>au libéralisme</li> <li>à l'ultramontanisme</li> <li>à l'anticléricalisme</li> <li>à l'impérialisme</li> </ul>	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : <ul style="list-style-type: none"> <li>à l'impérialisme</li> <li>au capitalisme</li> <li>au socialisme</li> <li>à l'agriculturisme</li> <li>aux nationalismes</li> <li>au laïcisme</li> <li>au coopératisme</li> <li>au fascisme</li> <li>au féminisme</li> <li>à l'américanisme</li> <li>au néolibéralisme</li> <li>à l'autochtonisme</li> </ul>

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

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

	ICI	AILLEURS : AUJOURD'HUI
<b>REPÈRES CULTURELS</b>	<p><b>Culture et mouvements de pensée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monseigneur de Laval, évêque</li> <li>• La maison canadienne</li> <li>• <i>Voyage dans le Canada ou Histoire de Miss Montagu</i>, de Frances Brooke</li> <li>• James Pattison Cockburn</li> <li>• Louis Jobin</li> <li>• Le « Mille Carré Doré »</li> <li>• <i>Dollard des Ormeaux</i>, d'Alfred Laliberté</li> <li>• <i>Notre maître le passé</i>, de Lionel Groulx</li> <li>• <i>Un homme et son péché</i>, de Claude-Henri Grignon</li> <li>• <i>La Bonne Chanson</i></li> <li>• Guido Nincheri</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Symphonie gaspésienne</i>, de Claude Champagne</li> <li>• Oscar Peterson</li> <li>• Les boîtes à chanson</li> <li>• <i>Les deux solitudes</i>, de Hugh MacLennan</li> <li>• <i>Joe</i>, de Jean-Pierre Perreault</li> <li>• <i>Hommage à Rosa Luxembourg</i>, de Jean-Paul Riopelle</li> <li>• Théâtre Centaur</li> <li>• La Grande Bibliothèque</li> <li>• <i>Eshi Uapataman Nukum</i>, de Rita Mestokosho</li> <li>• Louis Dudek</li> <li>• Irving Layton</li> </ul>	<p><b>Une société non occidentale au choix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voir, à la page 33, la définition de « repères culturels »</li> </ul>

	-30 000	Premiers occupants 1608	Régime français 1760	Régime britannique 1867	Période contemporaine
REPÈRES DE TEMPS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -10 000 : plus anciennes traces d'occupation humaine au Québec<sup>27</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1610 : <i>La Conversion des Sauvages</i>, de Marc Lescarbot</li> <li>• 1663 : Grand Séminaire de Québec</li> <li>• 1690 : Palais de l'intendant</li> <li>• 1702 : <i>Catéchisme du diocèse de Québec</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1776 : imprimerie Fleury Mesplet</li> <li>• 1778 : <i>La Gazette de Montréal</i> / <i>The Montreal Gazette</i></li> <li>• 1834 : Société Saint-Jean-Baptiste</li> <li>• 1836 : cathédrale Saint-Jacques-le-Majeur</li> <li>• 1841 : Instruction publique</li> <li>• 1842 : Institut canadien de Québec</li> <li>• 1845 : <i>Histoire du Canada</i>, de François-Xavier Garneau</li> <li>• 1863 : <i>Les Anciens Canadiens</i>, de Philippe Aubert de Gaspé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1888 : le curé Labelle, sous-ministre de l'Agriculture et de la Colonisation</li> <li>• 1890 : édifice de la Sun Life</li> <li>• 1906 : Ouimetoscope</li> <li>• 1945 : <i>Bonheur d'occasion</i>, de Gabrielle Roy</li> <li>• 1948 : <i>Refus global</i></li> <li>• 1950 : <i>Cité libre</i></li> <li>• 1960 : <i>Les insolences du frère Untel</i>, de Jean-Paul Desbiens</li> <li>• 1978 : <i>Les fées ont soif</i>, de Denise Boucher</li> </ul>	

27. Selon l'état des connaissances actuelles.

## Pouvoir et pouvoirs

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

L'État est une forme d'institutionnalisation du pouvoir politique qui exerce l'autorité sur un peuple dans les limites d'un territoire donné. Au Canada et au Québec, aujourd'hui, l'État exerce le « pouvoir » par l'entremise d'une assemblée dont le rôle est de légiférer afin d'assurer le développement, la prospérité, la cohésion et la sécurité de la société. L'État, qu'il soit fédéral ou provincial, a le pouvoir d'agir dans différentes sphères de la vie collective, comme la justice ou encore l'économie. Cependant, depuis l'adoption de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, les compétences partagées constituent une source de tension entre les deux paliers de gouvernement.

Il existe aussi un contre-pouvoir : les « pouvoirs » qu'exercent les groupes d'influence issus de la société civile. La société civile est constituée de l'ensemble des rapports individuels et des structures familiales, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui se déploient dans la société, en dehors du cadre et de l'intervention de l'État. Il y a en fait autant de « pouvoirs » qu'il y a de groupes d'influence qui se manifestent et défendent des intérêts aussi bien publics que privés.

Les Églises, les syndicats, les corporations professionnelles, le patronat, les médias, les organisations militantes sont autant d'exemples de ces pouvoirs qui agissent non seulement sur l'État, mais aussi sur leurs propres assemblées, sur leurs opposants, sur l'opinion publique, etc. Il s'agit en somme de pouvoirs qui s'influencent les uns les autres et qui parfois s'opposent. Une dynamique s'instaure et lie groupes d'influence et pouvoir.

Dans la société actuelle, qui exerce le pouvoir et qui exerce des pouvoirs? Quels sont les groupes d'influence? Quels sont les enjeux actuels liés à la dynamique entre « pouvoir » et « pouvoirs »? Comment et pourquoi « pouvoir » et « pouvoirs » se mobilisent-ils autour d'enjeux de société? Comment, par le passé, les jeux de pouvoir se sont-ils effectués?

Il arrive qu'au nom du bien commun l'État ait à prendre des décisions qui confortent ou heurtent certains groupes d'intérêts particuliers. Il arrive aussi que des groupes parviennent à influencer le politique.

Au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours, le pouvoir et les pouvoirs ont revêtu différentes formes. Le « pouvoir » s'est exercé de manières diverses, de la monarchie absolue à la démocratie parlementaire. En Nouvelle-France, le pouvoir est d'abord dévolu au gouverneur. À partir de 1663, avec l'instauration du Gouvernement royal, ce sont le gouverneur et l'intendant qui exercent le pouvoir au nom du roi. Après la Proclamation royale, le gouverneur, détenteur du pouvoir, compose avec un conseil dont les membres sont nommés. À partir de 1791, il doit tenir compte des Conseils législatif et exécutif dont les membres sont nommés et de la Chambre d'assemblée dont les membres sont élus. Celle-ci revendique, à différentes reprises, un pouvoir de plus en plus grand jusqu'à l'obtention, en 1848, de la responsabilité ministérielle, principe encore appliqué de nos jours.

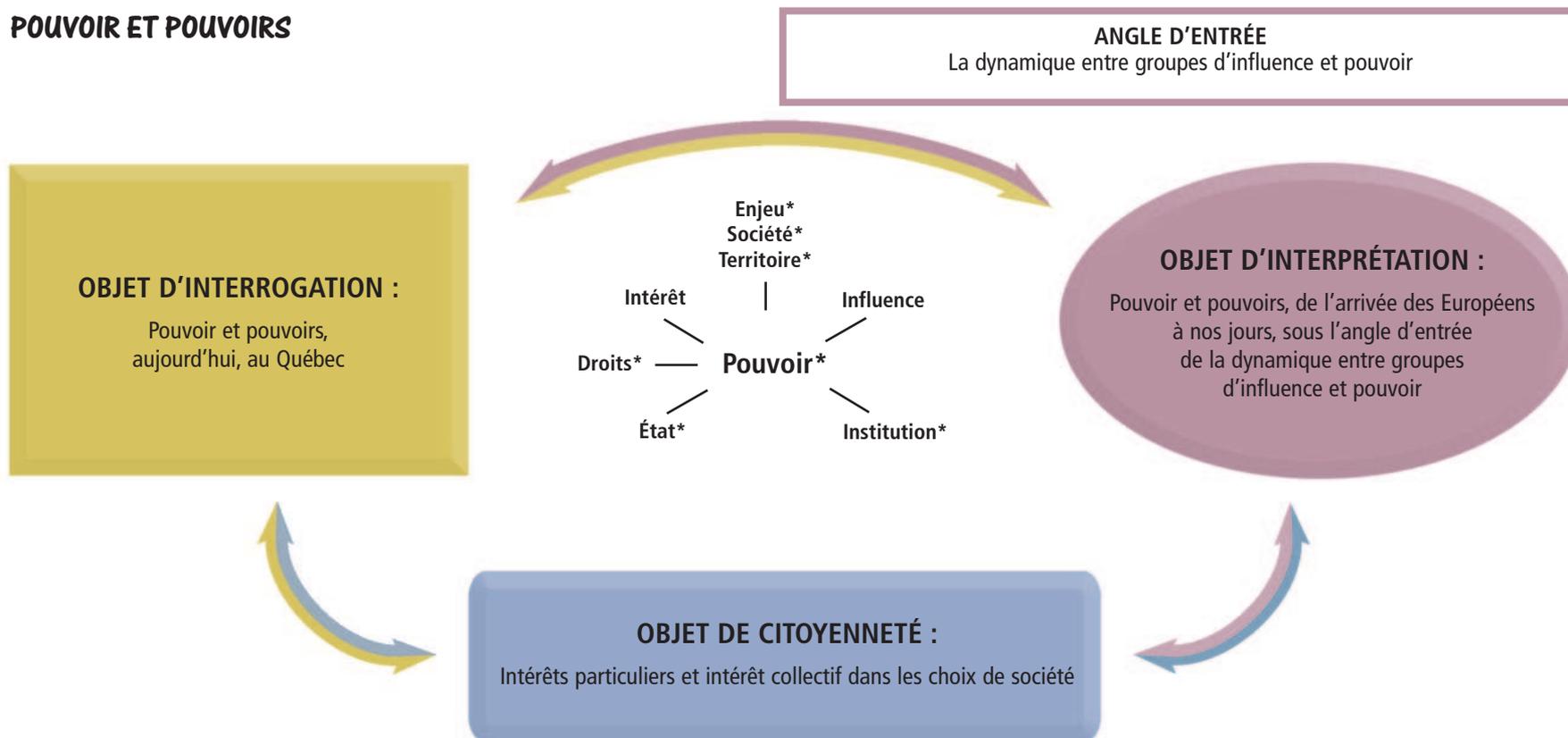
Depuis l'époque de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours, différents groupes<sup>28</sup> ont exercé leur influence sur le pouvoir de diverses manières. Ce fut le cas des *Compagnies*, des Églises, des marchands, des *Montrealers*, des *Patriotes*, du patronat, des syndicats, des suffragettes, de groupes écologistes, des groupes féministes, de l'Assemblée des Premières Nations ou de groupes religieux organisés. L'histoire de la société québécoise est ponctuée par la présence et l'action de ces groupes. De nombreuses transformations sociales qui l'ont marquée résultent de leur influence.

Depuis le xvii<sup>e</sup> siècle, le « pouvoir » et les « pouvoirs » sont en constante interaction, agissant les uns sur les autres. C'est donc sous l'angle d'entrée de la dynamique entre groupes d'influence et pouvoir que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs*, de l'arrivée des Européens à nos jours.

28. Sans qu'on puisse toujours les désigner comme des « groupes d'influence », expression plus contemporaine, des groupes d'intérêts divers ont régulièrement cherché à influencer le « pouvoir ».

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Les élèves sont amenés à s'interroger, dans une perspective historique, sur le pouvoir et les pouvoirs, aujourd'hui, au Québec. Ils peuvent par exemple se demander : Qu'est-ce que le pouvoir aujourd'hui? Qu'est-ce qui peut l'influencer? Quels sont les pouvoirs en présence? Qui détient ces pouvoirs? Quelles ont été les formes d'influence du pouvoir et des pouvoirs au fil du temps? Comment fonctionne le pouvoir? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, ils doivent chercher à interpréter la réalité sociale et à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, les groupes ont exercé leur influence sur le pouvoir. Leur interrogation et leur interprétation devraient les conduire à réfléchir à la présence d'intérêts souvent divergents et à la priorité à accorder au bien commun dans les choix de société. Cerner les critères à la base de ces choix de société, c'est travailler à résoudre un enjeu de société et c'est là un exercice formateur de citoyenneté.

## POUVOIR ET POUVOIRS



Périodes	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine de 1867 à nos jours
<b>CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION</b>	Relations de pouvoir entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les administrateurs de la colonie et les Amérindiens</li> <li>• l'Église et l'État</li> <li>• la colonie et la métropole</li> </ul>	Relations de pouvoir entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'Église et l'État</li> <li>• les marchands britanniques de la colonie et le Gouverneur</li> <li>• la Chambre d'assemblée et le Gouverneur</li> <li>• les <i>Patriotes</i> et le Gouverneur</li> <li>• les Réformistes et le Gouverneur</li> </ul>	Relations de pouvoir entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'Église et l'État</li> <li>• les milieux financiers et l'État</li> <li>• les Autochtones et l'État</li> <li>• les mouvements syndicaux et l'État</li> <li>• les mouvements féministes et l'État</li> <li>• les médias et l'État</li> <li>• les groupes linguistiques et l'État</li> </ul> Relations de pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les mouvements nationalistes et l'État</li> <li>• les mouvements environnementaux et l'État</li> <li>• les mouvements de justice sociale et l'État</li> <li>• fédérales-provinciales</li> </ul>

**Ailleurs :** Il importe pour l'élève de constater que groupes d'influence et pouvoir interagissent aussi dans un État actuel non démocratique au choix.

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS: AUJOURD'HUI
	<p><b>Pouvoir et pouvoirs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le Conseil souverain</i>, de Charles Huot</li> <li>• <i>Danse au Château Saint-Louis</i>, de George Heriot</li> <li>• Bank of Montreal</li> <li>• La fête de la Saint-Jean-Baptiste</li> <li>• Le Doric Club</li> <li>• <i>Le Rapport Durham</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le testament politique</i>, de Thomas Chevalier de Lorimier</li> <li>• Honoré Mercier</li> <li>• L'Hôtel du Parlement</li> <li>• Éva Circé-Côté</li> <li>• <i>Le Devoir</i></li> <li>• La Confédération des travailleurs catholiques du Canada</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La « Loi du cadenas »</li> <li>• Frank Scott</li> <li>• Simonne Monet-Chartrand</li> <li>• Le fleurdelisé</li> <li>• La grève de l'amiante</li> <li>• L'unifolié</li> <li>• <i>Les Ordres</i>, de Michel Brault</li> <li>• La Paix des Braves</li> </ul>	<p><b>Un État non démocratique au choix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voir, à la page 33, la définition de « repères culturels »</li> </ul>

	1608 Régime français	1760 Régime britannique	1867 Période contemporaine
<b>REPÈRES DE TEMPS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1663 : Gouvernement royal</li> <li>• 1665 : Talon, intendant</li> <li>• 1672 : Frontenac, gouverneur</li> <li>• 1674 : Monseigneur de Laval, évêque</li> <li>• 1701 : Grande Paix de Montréal</li> <li>• 1713 : Traité d'Utrecht</li> <li>• 1759 : Bataille des Plaines d'Abraham</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1760-1763 : Gouvernement militaire</li> <li>• 1763 : révolte de Pontiac</li> <li>• 1774 : Acte de Québec</li> <li>• 1791 : Acte constitutionnel</li> <li>• 1832 : Loi de pleine émancipation des Juifs</li> <li>• 1837-1838 : Rébellions dans le Haut-Canada et le Bas-Canada</li> <li>• 1839 : Rapport Durham</li> <li>• 1840 : Acte d'union</li> <li>• 1848 : application du principe de la responsabilité ministérielle</li> <li>• 1849 : incendie du Parlement (Montréal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1867 : Acte de l'Amérique du Nord britannique</li> <li>• 1885 : pendaison de Louis Riel</li> <li>• 1899-1902 : Guerre des Boers</li> <li>• 1917 : crise de la conscription</li> <li>• 1918 : droit de vote accordé aux femmes au fédéral</li> <li>• 1940 : droit de vote accordé aux femmes au provincial</li> <li>• 1942 : Bloc populaire</li> <li>• 1960 : <i>Le chrétien et les élections</i>, de Gérard Dion et Louis O'Neil</li> <li>• 1967 : Mouvement souveraineté-association</li> <li>• 1970 : crise d'Octobre</li> <li>• 1971 : Conférence de Victoria</li> <li>• 1972 : Front commun</li> <li>• 1975 : Convention de la Baie James et du Nord québécois</li> <li>• 1977 : Charte de la langue française (projet de loi 101)</li> <li>• 1980 : référendum sur la souveraineté-association</li> <li>• 1995 : référendum sur la souveraineté</li> </ul>



## Un enjeu de société du présent

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

**Jacques Grand'Maison**

---

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

---

Comme les autres citoyens, les élèves se trouvent confrontés à divers enjeux dont la gestion aura des conséquences sur l'avenir de la collectivité et, par le fait même, sur le leur. Dans ce contexte, l'étude de cette cinquième réalité sociale vise à consolider leur formation en leur offrant l'occasion d'aborder un enjeu de société du présent, que cet enjeu soit d'ordre politique, économique, social ou encore environnemental. La dernière réalité sociale a comme assises les quatre autres étudiées au cours de la

deuxième année du cycle. De plus, l'étude de cette réalité sociale permet aux élèves de réinvestir l'ensemble des acquis réalisés en première année. Elle vise également à stimuler leur intérêt quant aux choix à poser pour leur avenir et quant à leur possibilité de participer à la définition de la société.

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

- représenter un enjeu de société
  - qui met en cause des valeurs et des rapports sociaux;
  - qui soulève des réflexions importantes pour le développement de la société québécoise;
  - qui appelle un engagement citoyen;
- être d'actualité;
- permettre la mise en relation de plus d'une échelle d'analyse<sup>29</sup>.

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

Par exemple, le phénomène de délocalisation d'entreprises constitue un enjeu de société important. En effet, la mondialisation de l'économie a accéléré le développement des activités commerciales internationales, notamment dans le secteur des biens et des services. Des entreprises sont délocalisées quand elles sont transférées ailleurs, alors que les sites de production de biens et de services sont éloignés des lieux de consommation.

En première année du cycle, l'étude de la dernière réalité sociale, *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*, a amené les élèves à se donner une vue d'ensemble d'au moins deux enjeux actuels de la société québécoise. De plus, selon les modalités pédagogiques mises en place par l'enseignant, les élèves pourraient aussi avoir été sensibilisés à d'autres enjeux de société. Pour leur part, les quatre premières réalités sociales à l'étude en deuxième année leur ont permis d'appréhender la société québécoise dans la longue durée, du XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, sous quatre thématiques : population, économie, culture et pouvoir. C'est pourquoi la liste de concepts particuliers, au centre du schéma, est constituée, entre autres, des concepts centraux associés aux réalités sociales à l'étude pendant la deuxième année du cycle. Au moment d'aborder la dernière réalité sociale du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, les élèves sont donc en mesure de mieux comprendre la situation actuelle de la société québécoise et ses enjeux.

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

## UN ENJEU DE SOCIÉTÉ DU PRÉSENT

**ANGLE D'ENTRÉE**  
Gestion d'un enjeu et choix de société

**OBJET D'INTERROGATION :**  
Un enjeu de société du présent,  
au Québec

Population\*  
Économie\*  
Culture\*  
Pouvoir\*  
**Société\***  
**Territoire\***  
Espace public\*  
Société de droit\*

**OBJET D'INTERPRÉTATION :**  
Un enjeu de société du présent,  
sous l'angle d'entrée de sa gestion  
et de choix de société

**OBJET DE CITOYENNETÉ :**  
Enjeu de société et participation à la délibération sociale

### CONNAISSANCES LIÉES À LA RÉALITÉ SOCIALE

- Éléments constitutifs
- Origines
- Acteurs, intérêts et prises de position
- Principes et valeurs
- Institutions publiques
- Facteurs explicatifs

## AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

VERS 1500

Aujourd'hui

REPÈRES DE TEMPS

- Les repères de temps sont établis par l'enseignant selon l'enjeu de société retenu.

## Techniques

---

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

### Interprétation et réalisation d'une ligne du temps

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

### Interprétation d'une ligne du temps

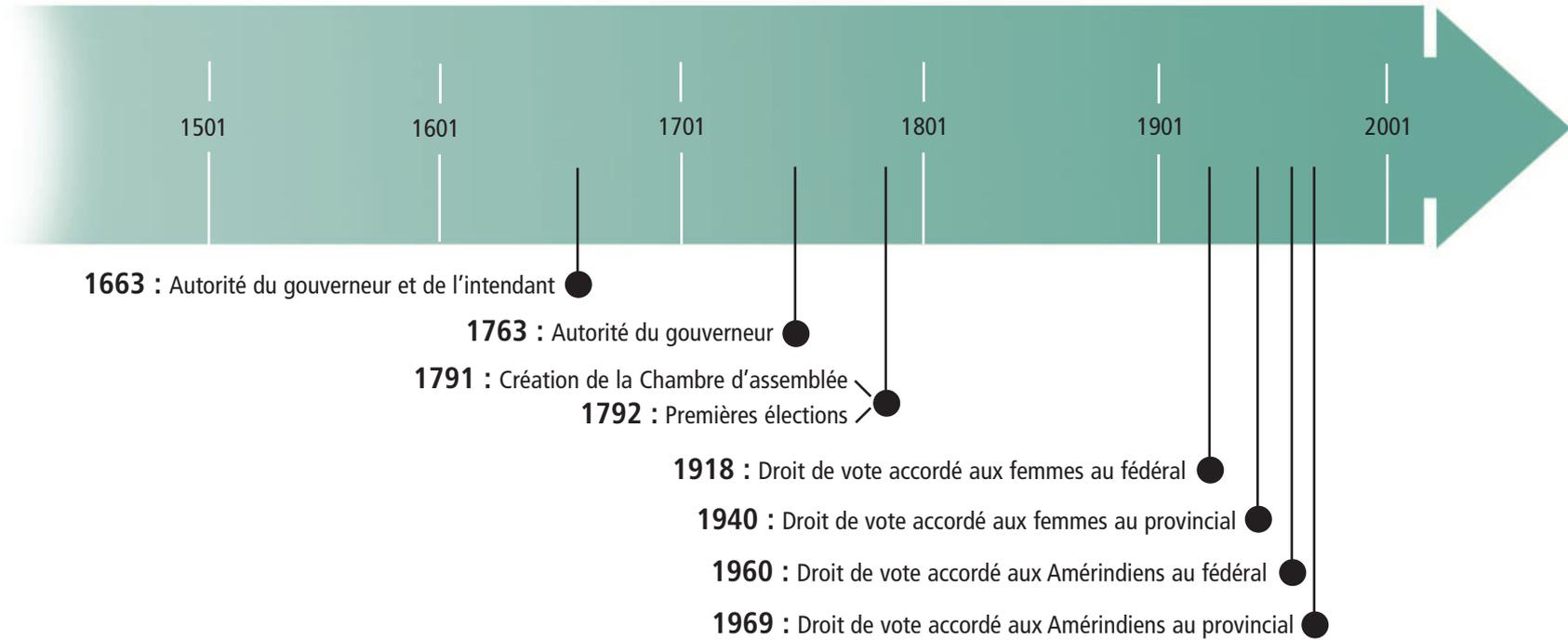
- décoder l'échelle chronologique
- repérer l'information
- mettre en relation des durées
- dégager des séquences et des tendances
- dégager la continuité et le changement

### Réalisation d'une ligne du temps

- sélectionner l'information
- tracer et orienter un axe
- établir l'échelle chronologique
- calculer la durée à représenter
- déterminer une unité de mesure
- inscrire les segments
- inscrire l'information sur l'axe
- inscrire un titre

## Exemple

### Le droit à la représentation politique



## Interprétation et réalisation d'une carte

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

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

## Interprétation d'une carte

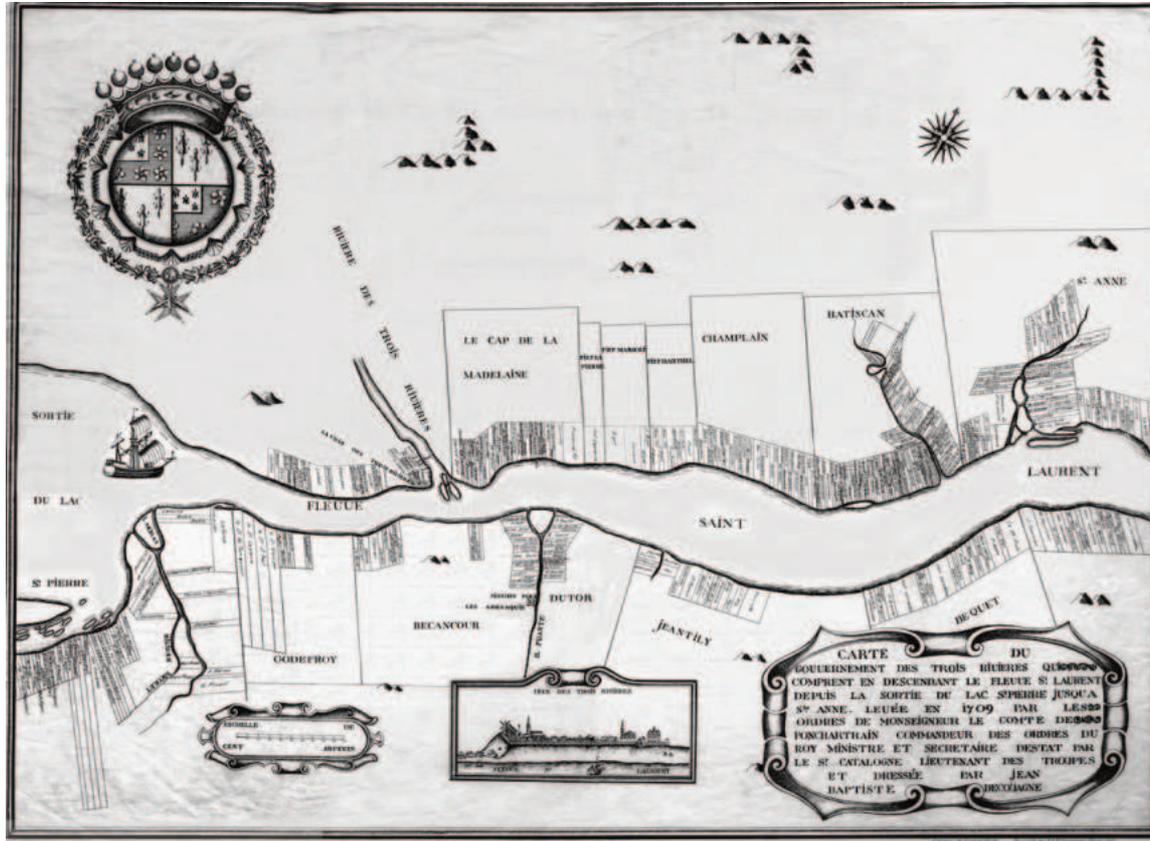
- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- lire l'orientation
- repérer des données statiques ou dynamiques, le cas échéant
- repérer la nature de l'information qui y figure

## Réalisation d'une carte

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

## Exemple

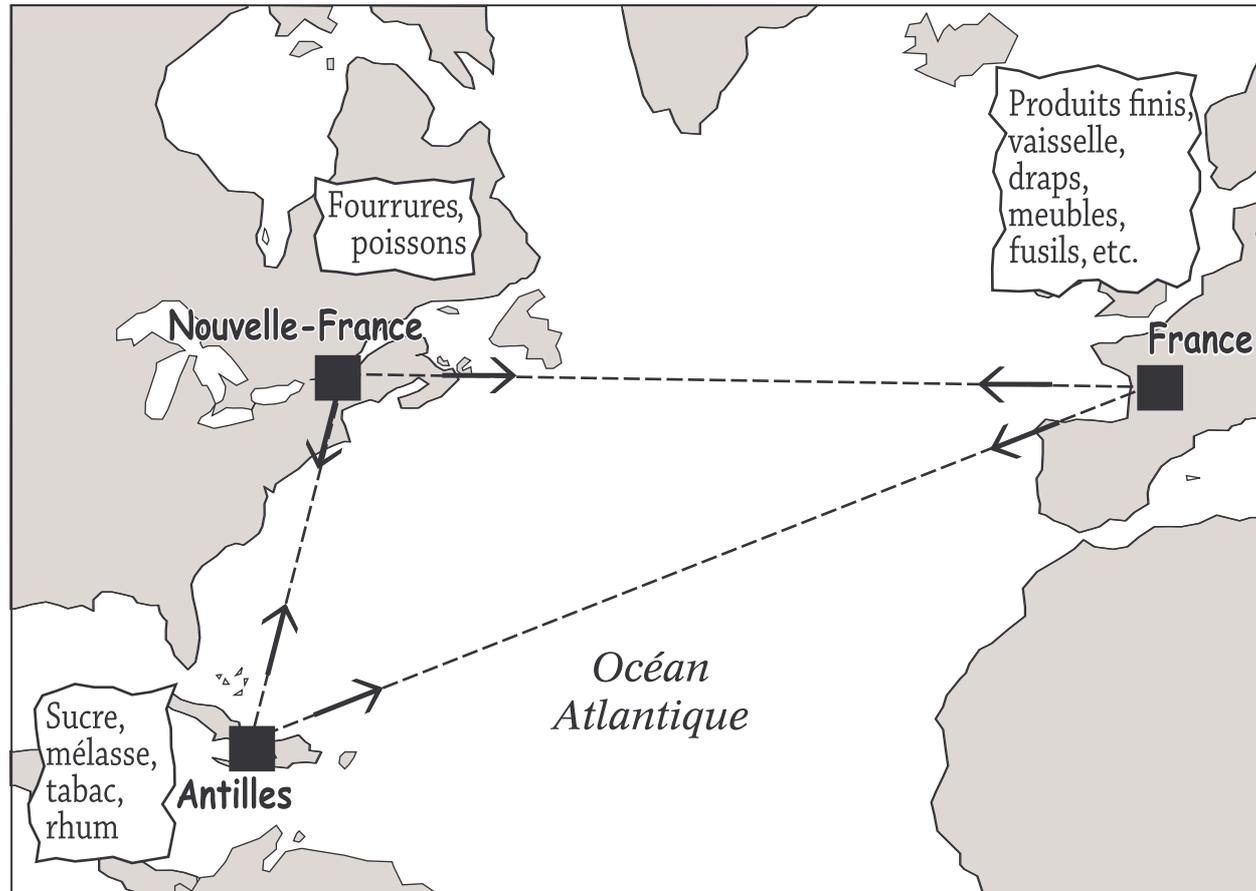
Carte du Gouvernement des Trois Rivières qui comprend en descendant le Fleuve St. Laurent depuis la sortie du Lac St. Pierre jusqu'a Ste. Anne levée en 1709 [...] par le Sr. Catalogne; dressée par Jean Baptiste Decoüagne; fac-similé par A.E.B. Courchesne – 1921.



Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Collection initiale, Centre d'archives de Québec, D901-Nouvelle-France-1709 TR2.

## Exemple

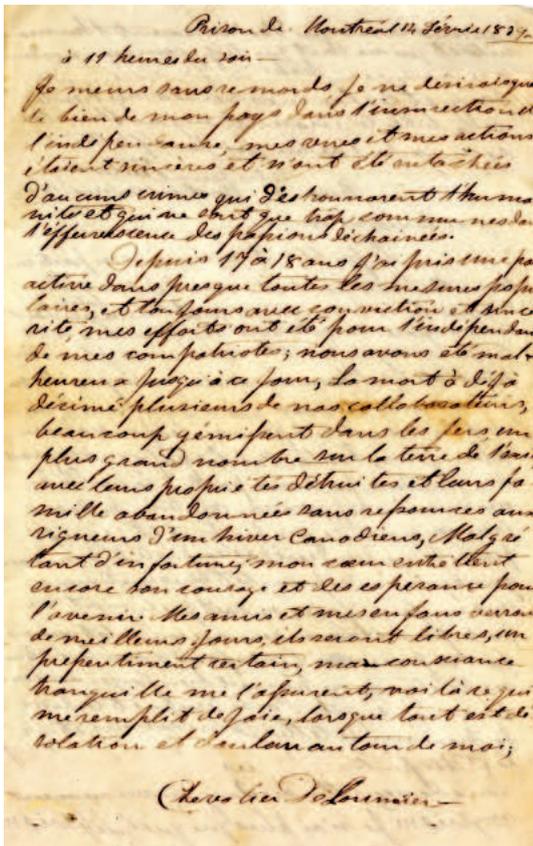
### Le commerce triangulaire



## Interprétation d'un document écrit

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

### Exemple



Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Centre d'archives de Montréal, Fonds Famille de Lorimier, P1000-D1267.

## Interprétation d'un document écrit

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

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

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

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

**Chevalier de Lorimier**

## Interprétation d'un document iconographique

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

### Interprétation d'un document iconographique

- déterminer la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- décomposer le document en éléments constitutifs
  - déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
  - établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents
  - pour faire ressortir des similitudes et des différences
  - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement

## Exemple



*La Chasse-galerie*, Huile sur toile de Henri Julien, 1906  
Musée national des beaux-arts du Québec, 32.254.

## Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples

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

### Interprétation d'un tableau à entrées multiples

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

### Réalisation d'un tableau à entrées multiples

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

## Exemple

Naissances vivantes, taux de natalité et taux de fécondité générale – Québec, 1926-1961			
Année	Naissances vivantes	Taux de natalité*	Indice synthétique de fécondité**
1926	83 808	32,2	4,39
1931	85 278	29,7	4,08
1936	76 791	24,8	3,43
1941	90 993	27,3	3,45
1946	113 511	31,3	3,90
1951	123 196	30,4	3,84
1956	138 631	30,0	3,98
1961	139 857	26,6	3,77

\* Nombre de naissances par 1000 habitants.

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

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

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2007.

## Interprétation et réalisation d'un diagramme

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

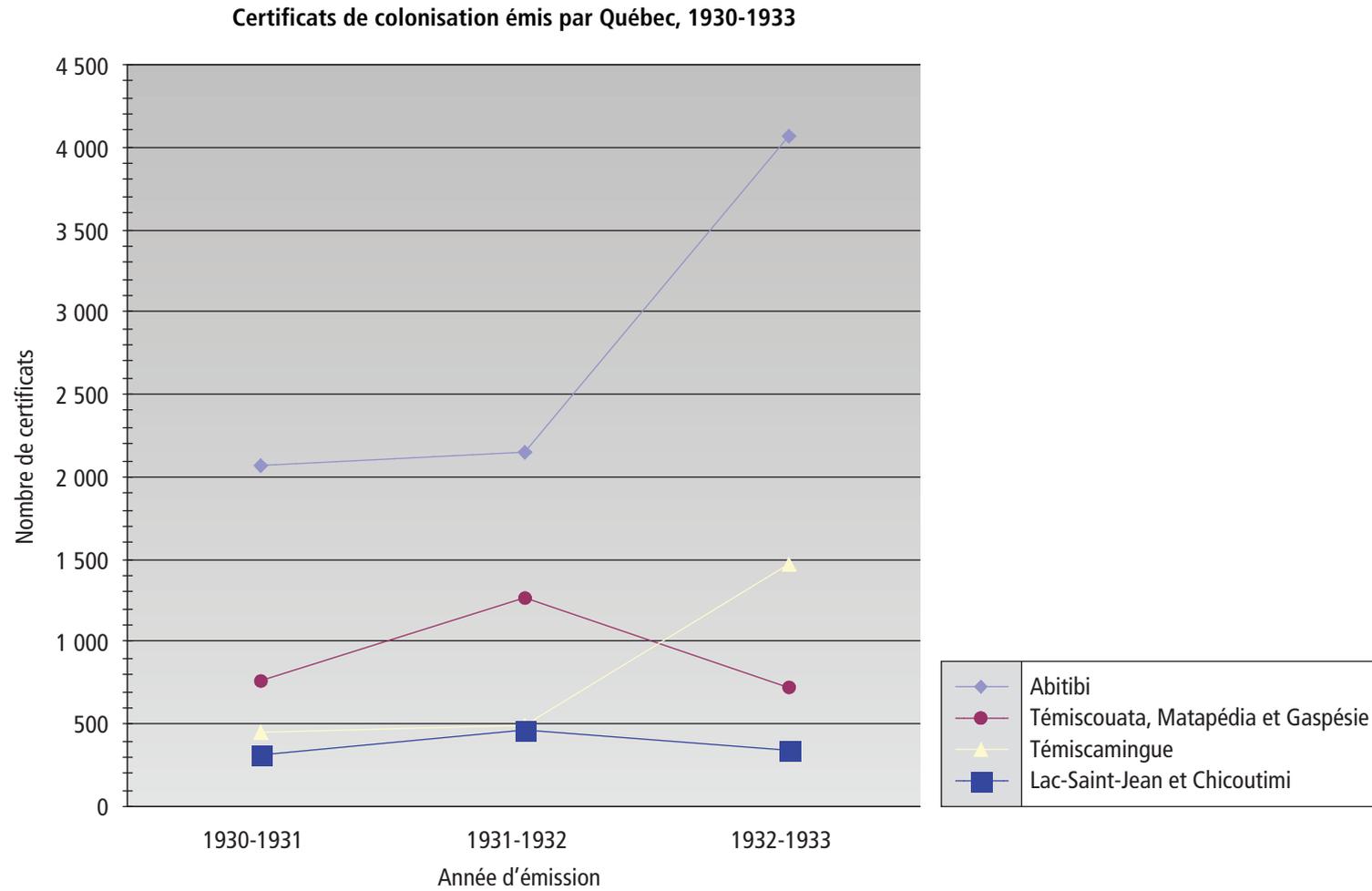
### Interprétation d'un diagramme

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

### Réalisation d'un diagramme

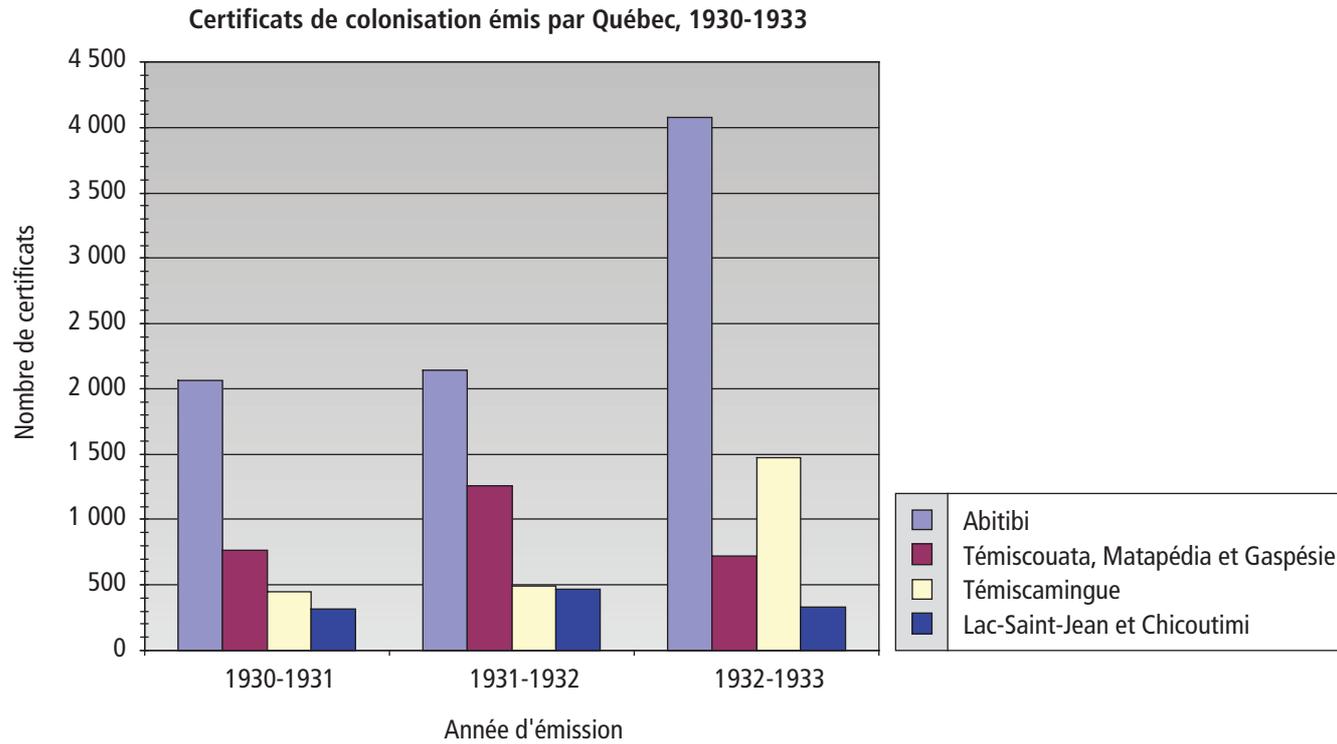
- sélectionner l'information
- choisir un mode de représentation
- mettre en place le support
- établir l'échelle
- inscrire les données dans le diagramme
- inscrire le titre et la légende
- inscrire la source des données

## Exemple



Source : *Annuaire statistique du Québec*, 1934. © Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2007.

## Exemple



Source : *Annuaire statistique du Québec*, 1934. © Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2007.

## Synthèse du contenu de formation – Première année du deuxième cycle

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation		Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
			Présent	Passé		
<b>Les Premiers occupants</b>	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Conception du monde	La présence autochtone, aujourd'hui, au Québec	Les Premiers occupants	Les Premiers occupants, vers 1500, sous l'angle d'entrée des liens entre conception du monde et organisation de la société	Revendications autochtones et reconnaissance de droits
<b>L'émergence d'une société en Nouvelle-France</b>	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire	Colonie	Le fait français, aujourd'hui, au Québec	L'émergence d'une société en Nouvelle-France	L'émergence d'une société en Nouvelle-France, entre 1608 et 1760, sous l'angle d'entrée des impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de cette société et de son territoire	Recherche d'autonomie et rapports de dépendance
<b>Le changement d'empire</b>	Les conséquences de la <i>Conquête</i> sur l'organisation de la société et du territoire	<i>Conquête</i>	La dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec	Le changement d'empire	Le changement d'empire, entre 1760 et 1791, sous l'angle d'entrée des conséquences de la <i>Conquête</i> sur l'organisation de la société et du territoire	Différences, intérêts et coexistence
<b>Revendications et luttes dans la colonie britannique</b>	L'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation	Nation	L'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec	Revendications et luttes dans la colonie britannique	Revendications et luttes dans la colonie britannique, entre 1791 et 1850, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation	Conceptions de la nation et débat de société
<b>La formation de la fédération canadienne</b>	La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Industrialisation	Le Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui	La formation de la fédération canadienne	La formation de la fédération canadienne, entre 1850 et 1929, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Changements économiques et pouvoir politique
<b>La modernisation de la société québécoise</b>	La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Moder-nisation	Valeurs sociales et gouvernance, aujourd'hui, au Québec	La modernisation de la société québécoise	La modernisation de la société québécoise, entre 1929 et 1980, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Conceptions de la société et rôle de l'État
<b>Les enjeux de la société québécoise depuis 1980</b>	Gestion d'enjeux et choix de société	Espace public	Un objet de débat, aujourd'hui, au Québec	Les enjeux de la société québécoise depuis 1980	Les enjeux de la société québécoise, depuis 1980, sous l'angle d'entrée de leur gestion et de choix de société	Enjeu de société et participation à la délibération sociale

## Synthèse du contenu de formation – Deuxième année du deuxième cycle

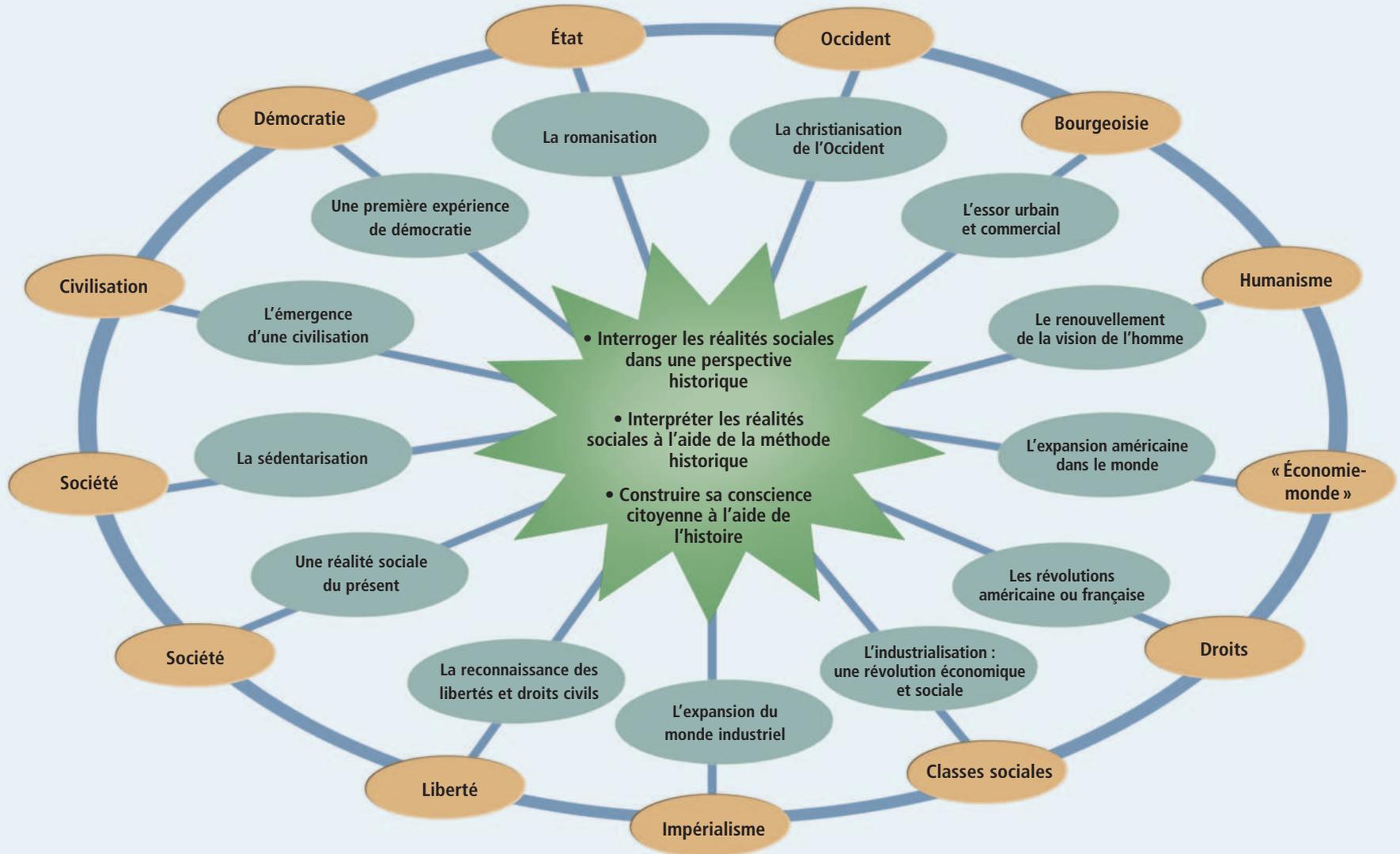
Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation	Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
			Présent		
<b>Population et peuplement</b>	Les effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire	Population	Population et peuplement, aujourd'hui, au Québec	Population et peuplement, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire	Diversité des identités sociales et appartenance à la société québécoise
<b>Économie et développement</b>	Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire	Économie	Économie et développement, aujourd'hui, au Québec	Économie et développement, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire	Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité
<b>Culture et mouvements de pensée</b>	L'influence des idées sur les manifestations culturelles	Culture	Culture et mouvements de pensée, aujourd'hui, au Québec	Culture et mouvements de pensée, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées sur les manifestations culturelles	Préservation du patrimoine culturel et homogénéisation de la culture
<b>Pouvoir et pouvoirs</b>	La dynamique entre groupes d'influence et pouvoir	Pouvoir	Pouvoir et pouvoirs, aujourd'hui, au Québec	Pouvoir et pouvoirs, de l'arrivée des Européens à nos jours, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre groupes d'influence et pouvoir	Intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société
<b>Un enjeu de société du présent</b>	Gestion d'un enjeu et choix de société	Société Territoire	Un enjeu de société du présent, au Québec	Un enjeu de société du présent, sous l'angle d'entrée de sa gestion et de choix de société	Enjeu de société et participation à la délibération sociale

## Concepts prescrits – Programme d’histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième cycle

AN 1						
Les Premiers occupants	L’émergence d’une société en Nouvelle-France	Le changement d’empire	Revendications et luttes dans la colonie britannique	La formation de la fédération canadienne	La modernisation de la société québécoise	Les enjeux de la société québécoise depuis 1980
<b>Concepts communs :</b> enjeu*, société*, territoire*						
Conception du monde	Colonie	Conquête	Nation	Industrialisation	Modernisation	Espace public*
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aînés</li> <li>– Cercle de vie</li> <li>– Culture*</li> <li>– Environnement</li> <li>– Spiritualité</li> <li>– Tradition orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Canadien</li> <li>– Commerce*</li> <li>– Compagnie</li> <li>– Église*</li> <li>– État*</li> <li>– Évangélisation</li> <li>– Peuplement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Droit*</li> <li>– Économie</li> <li>– Éducation*</li> <li>– Langue</li> <li>– Loyalistes</li> <li>– Pouvoir*</li> <li>– Religion*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bourgeoisie*</li> <li>– Démocratie*</li> <li>– Droits*</li> <li>– Libéralisme*</li> <li>– Patriotes</li> <li>– Rébellions</li> <li>– Représentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capitalisme*</li> <li>– Confédération</li> <li>– Fédération</li> <li>– Libre-échange</li> <li>– Politique nationale</li> <li>– Population</li> <li>– Réserve</li> <li>– Syndicalisation</li> <li>– Urbanisation*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Affirmation</li> <li>– Communication de masse</li> <li>– Démocratisation*</li> <li>– Interventionnisme</li> <li>– Mentalité</li> <li>– Révolution tranquille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bien commun</li> <li>– Choix de société</li> <li>– Société de droit</li> </ul>
AN 2						
Population et peuplement	Économie et développement	Culture et mouvements de pensée	Pouvoir et pouvoirs	Un enjeu de société du présent		
<b>Concepts communs :</b> enjeu*, société*, territoire*						
Population*	Économie*	Culture*	Pouvoir*	Société* Territoire*		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Appartenance</li> <li>– Croissance</li> <li>– Identité</li> <li>– Migration</li> <li>– Pluriculturalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capital*</li> <li>– Consommation</li> <li>– Disparité</li> <li>– Distribution</li> <li>– Production*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Art*</li> <li>– Éducation*</li> <li>– Identité*</li> <li>– Patrimoine</li> <li>– Religion*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Droits*</li> <li>– État*</li> <li>– Influence</li> <li>– Institution*</li> <li>– Intérêt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Culture*</li> <li>– Économie*</li> <li>– Espace public*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Population*</li> <li>– Pouvoir*</li> <li>– Société de droit*</li> </ul>	

## Réalités sociales

Premier cycle du secondaire

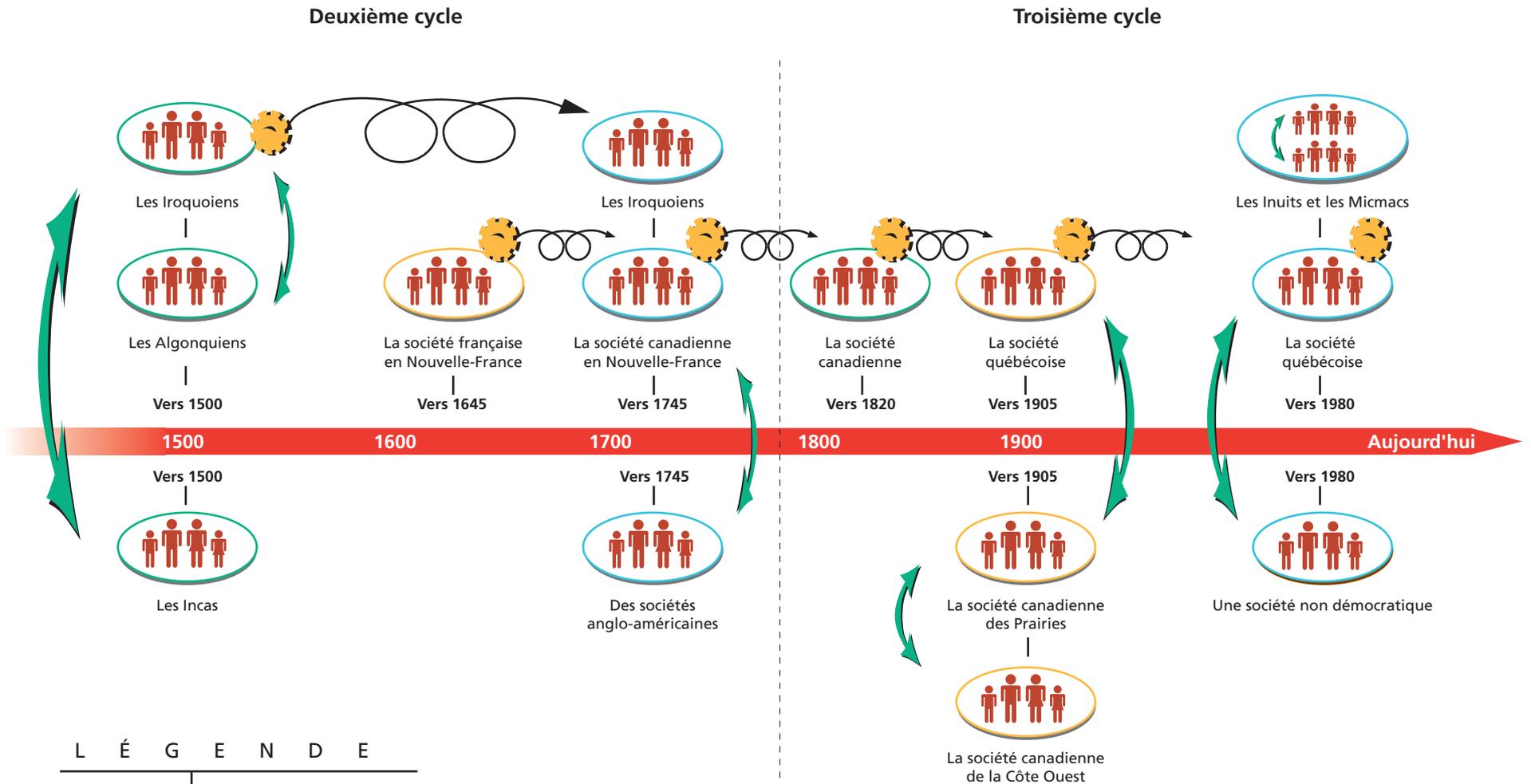


## Concepts prescrits – Programme d’histoire et éducation à la citoyenneté – Premier cycle

La sédentarisation	L’émergence d’une civilisation	Une première expérience de démocratie	La romanisation	La christianisation de l’Occident	L’essor urbain et commercial	
<b>Société</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Division du travail</li> <li>– Échange</li> <li>– Hiérarchie sociale</li> <li>– Pouvoir</li> <li>– Production</li> <li>– Propriété</li> <li>– Territoire</li> </ul>	<b>Civilisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Communication</li> <li>– Échange</li> <li>– Justice</li> <li>– Pouvoir</li> <li>– Religion</li> </ul>	<b>Démocratie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cité-État</li> <li>– Citoyen</li> <li>– Éducation</li> <li>– Espace privé</li> <li>– Espace public</li> <li>– Institution</li> <li>– Philosophie</li> <li>– Pouvoir</li> <li>– Régime politique</li> </ul>	<b>État</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Citoyen</li> <li>– Culture</li> <li>– Droit</li> <li>– Empire</li> <li>– Infrastructure</li> <li>– Institution</li> <li>– Peuple</li> <li>– Territoire</li> </ul>	<b>Occident</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Chrétienté</li> <li>– Croisade</li> <li>– Culture</li> <li>– Éducation</li> <li>– Église</li> <li>– Féodalité</li> <li>– Pouvoir</li> <li>– Science</li> </ul>	<b>Bourgeoisie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bourg</li> <li>– Capital</li> <li>– Charte</li> <li>– Droit</li> <li>– Grand commerce</li> <li>– Hiérarchie sociale</li> <li>– Institution</li> <li>– Urbanisation</li> </ul>	
Le renouvellement de la vision de l’homme	L’expansion européenne dans le monde	Les révolutions américaine ou française	L’industrialisation : une révolution économique et sociale	L’expansion du monde industriel	La reconnaissance des libertés et des droits civils	Une réalité sociale du présent
<b>Humanisme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Art</li> <li>– Critique</li> <li>– Individu</li> <li>– Liberté</li> <li>– Philosophie</li> <li>– <i>Réforme</i></li> <li>– <i>Renaissance</i></li> <li>– Responsabilité</li> <li>– Science</li> </ul>	<b>« Économie-monde »</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Colonisation</li> <li>– Commerce</li> <li>– Culture</li> <li>– Empire</li> <li>– Enjeu</li> <li>– Esclavage</li> <li>– <i>Grandes découvertes</i></li> <li>– Technologie</li> <li>– Territoire</li> </ul>	<b>Droits</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Citoyen</li> <li>– Démocratie</li> <li>– Hiérarchie sociale</li> <li>– Justice</li> <li>– Philosophie</li> <li>– Régime politique</li> <li>– Révolution</li> <li>– Séparation des pouvoirs</li> <li>– <i>Siècle des Lumières</i></li> </ul>	<b>Classes sociales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capitalisme</li> <li>– Législation</li> <li>– Libéralisme</li> <li>– Mode de production</li> <li>– Révolution</li> <li>– Socialisme</li> <li>– Syndicalisme</li> <li>– Urbanisation</li> </ul>	<b>Impérialisme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Acculturation</li> <li>– Colonisation</li> <li>– Discrimination</li> <li>– Métropole</li> <li>– Nationalisme</li> </ul>	<b>Liberté</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Censure</li> <li>– Démocratisation</li> <li>– Discrimination</li> <li>– Dissidence</li> <li>– Droits</li> <li>– Égalité</li> <li>– Répression</li> <li>– Ségrégation</li> </ul>	<b>Société</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Changement</li> <li>– Continuité</li> <li>– Démocratie</li> <li>– Diversité</li> <li>– Enjeu</li> <li>– Territoire</li> </ul>

## Concepts prescrits – Programme de géographie – Premier cycle

Territoire type	Concepts communs	Concept central selon l'angle d'entrée	Concepts particuliers
<b>Urbain</b>	Aménagement Banlieue Concentration Densité Étalement urbain Urbanisation	Métropole	Bidonville, croissance, déséquilibre, multiethnicité
		Risque naturel	Environnement, instabilité, niveau de développement, prévention
		Patrimoine	Changement, conservation, continuité, restauration, site
<b>Région</b>	Aménagement Commercialisation Mondialisation Multinationale Ressource	Tourisme	Acculturation, flux touristique, foyer touristique
		Exploitation forestière	Déforestation, récréotourisme, sylviculture
		Dépendance énergétique	Autonomie, effet de serre, réchauffement, source d'énergie
		Industrialisation	Concentration, délocalisation, développement, pays atelier
<b>Agricole</b>	Environnement Mise en marché Mode de culture Productivité Ruralité	Espace agricole national	Distribution, équité, exploitation
		Milieu à risque	Catastrophe naturelle, dégradation, risque naturel, risque artificiel
<b>Autochtone</b>	—	Autochtone	Bande, convention, culture, droits ancestraux, nation, nordicité, revendication
<b>Protégé</b>	—	Parc naturel	Aménagement, conservation, environnement, patrimoine naturel, réglementation



## Bibliographie

ASSOCIATION POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU QUÉBEC et QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Éducation et formation à la citoyenneté : Guide de référence*, Québec, 2002, 193 p.

AUDIGIER, François. « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998, p. 127-133.

BOUHON, Mathieu et Catherine DAMBOISE. *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2002, 215 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel 1997-1998*, Sainte-Foy, 1998, 110 p.

DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 128 p. (Collection Pédagogies pour demain).

DALONGEVILLE, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 255 p. (Collection Pratique pédagogique à l'école).

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. *Se souvenir et devenir*, ministère de l'Éducation, Québec, 1996, 80 p.

HEIMBERG, Charles. *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regards sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF, c2002, 125 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

JADOULLE, Jean-Louis et Mathieu BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2001, 264 p.

LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A. Colin, 1997, 151 p. (Collection Formation des enseignants. Professeurs des lycées).

LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.

MARTINEAU, Robert. « La réforme du curriculum : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? », *Traces*, vol. 36, n° 1, 1998, p. 38-47.

MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 399 p.

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

NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (Charlotte Crabtree et Gary B. Nash, dir.). *National Standards for History. Basic Edition*. Los Angeles, 1996, 225 p.

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

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

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

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

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

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

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

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