

Document de travail

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Table des matières

Présentation de la discipline

- Apport de la discipline à la formation de l'élève
- Conception de la discipline
- Dynamique des compétences disciplinaires

Du primaire au deuxième cycle du secondaire

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

- Relations avec les domaines généraux de formation
- Relations avec les compétences transversales
- Relations avec les autres domaines d'apprentissage

Contexte pédagogique

- Rôle de l'élève en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté
- L'enseignant : un guide et un médiateur
- Des ressources multiples et variées
- Des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes
- Une évaluation adaptée

Compétence 1 Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

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

Compétence 3 Exercer sa citoyenneté

Structure du programme

Contenu de formation du programme

- Réalité sociale
- Angle d'entrée
- Objets d'interrogation, d'interprétation et de citoyenneté
- Concepts
- « Ailleurs »
- Repères culturels

Première année du deuxième cycle

Les Premiers occupants
L'émergence de la société canadienne
L'accession à la démocratie dans la colonie britannique
La formation de la fédération canadienne
La modernisation de la société québécoise
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

Deuxième année du deuxième cycle

Population et peuplement
Économie et développement
Culture et société
Pouvoir et pouvoirs
Un enjeu de société du présent

Techniques

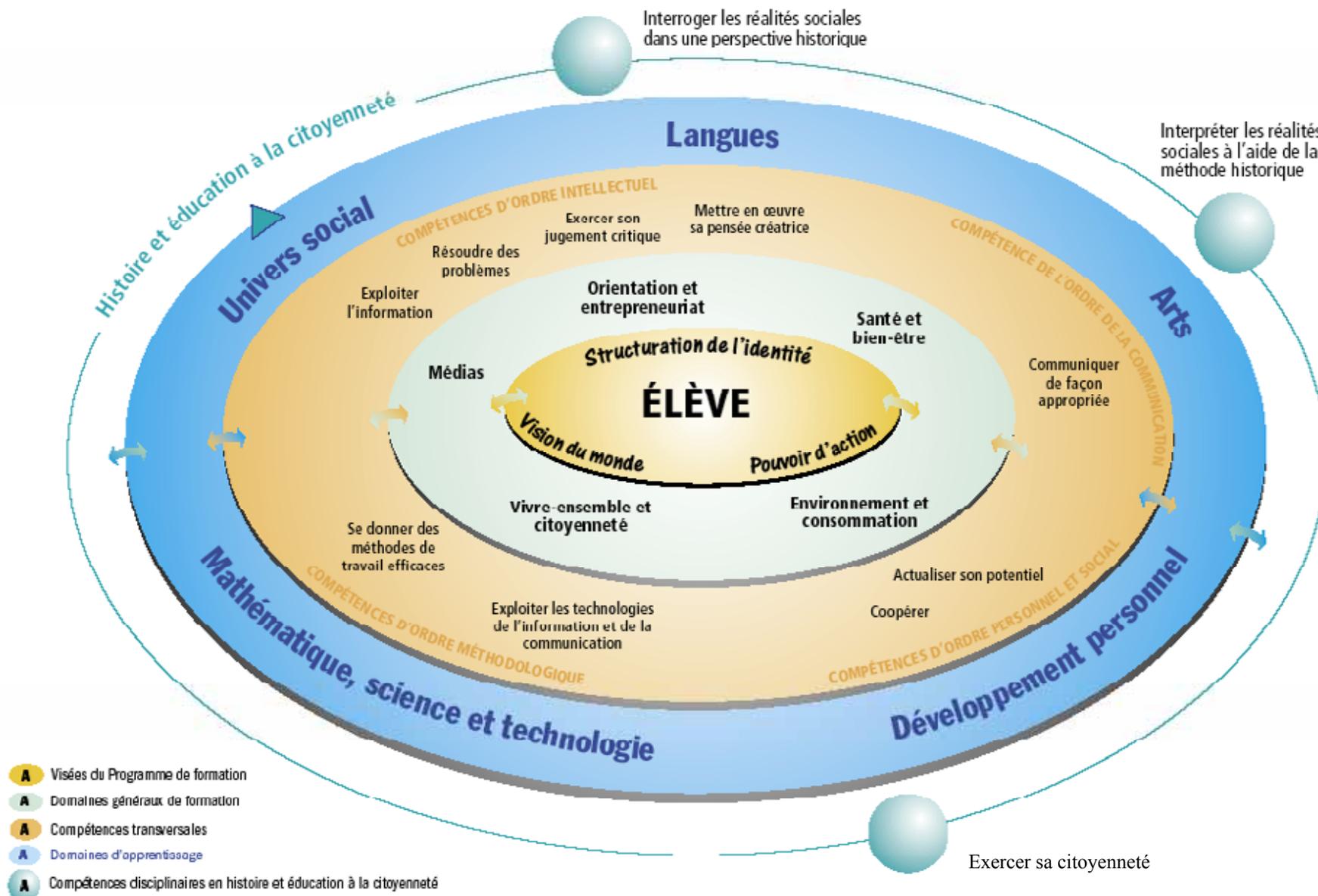
Ligne du temps
Carte
Document écrit
Document iconographique
Tableau à entrées multiples
Diagramme

Tableaux

Tableau synthèse du contenu de formation - Première année du deuxième cycle
Tableau synthèse du contenu de formation - Deuxième année du deuxième cycle
Tableau synthèse des concepts prescrits - Deuxième cycle
Tableau synthèse du contenu de formation - Premier cycle
Tableau synthèse des concepts prescrits - Premier cycle
Tableau synthèse du contenu de formation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté du primaire

Bibliographie

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



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

Jacques Le Goff

Présentation de la discipline

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

Apport de la discipline à la formation de l'élève

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté contribue à la formation générale de l'élève de plusieurs façons. La discipline l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, elle lui apprend à chercher de l'information de même qu'à

analyser et à interpréter les réalités sociales¹. La discipline est aussi, pour l'élève, l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, elle lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de réaliser ainsi l'importance d'assumer ses responsabilités de citoyen.

Conception de la discipline

L'enseignement de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser une version simplifiée de savoirs savants construits par des historiens, ni de faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt d'amener l'élève à s'intéresser aux réalités sociales du

présent et à développer des compétences qui lui permettront, d'une part, de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé et, d'autre part, d'agir en citoyen capable de jugement critique, de nuance et d'analyse.

L'apprentissage de l'histoire favorise le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. L'élève apprend à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à chercher des réponses à ses interrogations à l'aide de sources documentaires. Il apprend également à fonder ses réponses sur un raisonnement instrumenté et à recourir au langage de l'histoire.

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation

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.

historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'inculquer aux citoyens leur identité nationale et la validité de l'ordre social et politique établi. De nos jours, l'enseignement de l'histoire 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 programme d'histoire et éducation à la citoyenneté devrait ainsi permettre à l'élève de développer une conscience sociale et 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 étroitement liées et revêtant une importance égale, tant au plan de l'apprentissage qu'à celui de l'évaluation :

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

- Exercer sa citoyenneté.

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

Par exemple, pour saisir le sens et la portée de la pluriculturalité dans la société québécoise du XXI^e siècle, l'élève peut, à partir d'une interrogation du présent, en chercher l'origine ou la considérer dans la durée. Il enrichit son interprétation en s'interrogeant, par exemple, sur les

incidences de la pluriculturalité sur la vie collective aujourd'hui ou encore en cernant des valeurs et des rapports sociaux qui y sont associés. Cette nouvelle compréhension du présent éclaire le vivre-ensemble qu'appelle la pluriculturalité et contribue à l'exercice de la citoyenneté.

SCHÉMA 1 : DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

RÉALITÉ SOCIALE

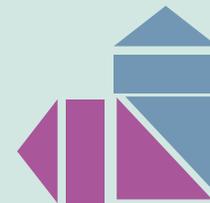
INTERROGER LES RÉALITÉS SOCIALES
DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE



INTERPRÉTER LES RÉALITÉS SOCIALES
À L'AIDE DE LA MÉTHODE HISTORIQUE



EXERCER SA CITOYENNETÉ



Du primaire au deuxième cycle du secondaire

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

Au premier cycle du secondaire, l'élève est incité à élargir ses horizons et à mieux saisir l'importance de l'action humaine dans le changement social³. Les apprentissages donnent lieu à la construction de nouvelles

connaissances et au développement de compétences particulières en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Le programme de géographie vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire, Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise, pour sa part, le développement des trois compétences suivantes : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*.

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

débats de société. Bref, il est amené à exercer sa citoyenneté.

L'élève a par ailleurs l'occasion de mettre à profit les compétences qu'il a développées en géographie au premier cycle, notamment lorsqu'il recourt au langage cartographique, évalue des propositions se rapportant à des enjeux et examine des actions humaines dans une perspective d'avenir. De plus, le concept de *territoire*, tel que défini dans le programme de géographie⁴, constitue un des concepts communs aux réalités sociales retenues par le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle.

Au deuxième cycle, l'élève utilise les concepts abordés au primaire ainsi qu'au premier cycle du secondaire, tant en géographie qu'en histoire et éducation à la citoyenneté, tout en enrichissant son instrumentation conceptuelle. De nouveaux concepts sont introduits et de nouvelles

² Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* est présenté à la page 91.

³ Le contenu de formation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* est présenté à la page 89.

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

réalités sociales sont étudiées⁵. Plusieurs liens peuvent être établis entre le programme du primaire et celui du deuxième cycle du secondaire, notamment la similitude du cadre spatio-temporel et de certains éléments du contenu de formation.

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

⁵ Le contenu de formation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle est présenté à la page 33.

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

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

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation se rapportent à d'importantes problématiques auxquelles les jeunes ne peuvent qu'être sensibles, individuellement et collectivement, puisqu'elles touchent différentes sphères de leur vie. Ils servent d'ancrage au développement des compétences et facilitent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations réelles et concrètes des élèves. En histoire et éducation à la citoyenneté, l'étude des réalités sociales peut alimenter 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 l'élève à participer de façon éclairée, en tant que citoyen, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

L'étude des réalités sociales amène l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et à saisir le vivre-ensemble dans une perspective historique. En recourant à cette perspective, l'élève peut arriver à comprendre comment le long cheminement des sociétés lui permet aujourd'hui d'exercer sa citoyenneté.

En étudiant la société au sein de laquelle il évolue, il constate la diversité culturelle et acquiert des savoirs relatifs aux principes et

aux valeurs qui caractérisent une société démocratique. Il découvre aussi des lieux de participation sociale, notamment en débattant d'enjeux de société. Il considère l'apport d'institutions publiques à la vie en société, apprend comment elles fonctionnent et perçoit le rôle que chacun peut y jouer. Il apprend en outre 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. C'est ainsi que l'élève apprend à exercer sa citoyenneté

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. L'élève découvre, 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 l'invite à

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

Chez les jeunes, les problématiques d'ordre physique ou psychologique liées au domaine général de formation *Santé et bien-être* sont nombreuses. Si elles concernent d'abord l'élève à titre individuel, elles reposent souvent sur des aspects de la vie en collectivité. Par exemple, certains comportements d'exclusion et de discrimination, voire d'agression, ont des conséquences majeures sur la santé, aussi bien physique que psychologique. En favorisant l'ouverture à une société pluraliste et à la diversité des valeurs, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté peut contribuer à contrer ces comportements. Il offre aussi à l'élève la possibilité de reconnaître son identité sociale et celle des autres dans le respect des différences.

Le présent programme favorise également l'alphabetisation sociale de l'élève en l'initiant au référentiel de connaissances partagées par la collectivité à laquelle il appartient, référentiel sans lequel un citoyen se sentirait étranger dans sa société. Il contribue ainsi à faciliter l'insertion de l'élève dans la société et

rejoint, en partie du moins, l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*. De même, en développant la compétence *Exercer sa citoyenneté*, l'élève accède à une plus grande conscience de soi et de son potentiel : il réalise l'importance de son pouvoir d'action et de la participation sociale.

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

Relations avec les compétences transversales

Les compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice des compé-

tences transversales et elles contribuent en retour à leur développement.

Le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté nécessite que l'élève exploite l'information de façon systématique et critique, compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents dans la discipline. Il est placé en situation d'enquête et de sélection d'information. Sa recherche est facilitée par le recours aux technologies de l'information et de la communication qu'il peut utiliser aussi comme support à la transmission des résultats. Il s'approprie le langage utilisé dans la discipline et y recourt afin de communiquer de diverses façons les conclusions de ses investigations. Il fait fréquemment appel à son jugement critique, notamment lorsqu'il évalue la pertinence des documents consultés et qu'il prend en considération son propre cadre de référence et celui des auteurs qu'il consulte. C'est le cas également lorsqu'il emprunte le regard d'acteurs et de témoins de l'époque ou qu'il cherche au delà des explications monocausales ou encore lorsqu'il fonde et fait valoir son opinion à propos d'enjeux de société.

Pour interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et pour analyser et réguler sa démarche au fur et à mesure qu'il construit son raisonnement, l'élève se donne des méthodes de travail efficaces. Il met également en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il formule des explications provisoires, des hypothèses ou explore différentes manières de faire. Il cherche aussi à résoudre des problèmes lorsqu'il cerne un enjeu de société, évalue des solutions possibles et exprime son opinion en l'appuyant sur des faits.

La discipline contribue en outre à l'actualisation du potentiel de l'élève en l'invitant à la délibération sociale. Elle lui offre ainsi la possibilité de prendre position, en respectant le droit à une opinion différente, sur des enjeux de société du présent. L'étude des réalités sociales nourrit, par ailleurs, la structuration de son identité parce qu'elle l'amène à confronter perceptions et valeurs, à découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à construire son appartenance à la société. Enfin, l'élève qui développe ses compétences en histoire et éducation à la citoyenneté est à même de

constater que la participation à la vie collective et la coopération entre les individus rendent possible le changement social.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

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

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule, à l'oral et à l'écrit, de la communication en histoire. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour construire son interprétation des réalités sociales comme pour la communiquer, l'élève se réfère à des textes qui évoquent le contexte d'une époque. Il mobilise ses compétences langagières et fait appel à un ensemble de stratégies de lecture et d'écriture développées en langue d'enseignement. En retour, 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. La maîtrise de ces techniques est nécessaire; elles donnent accès à l'information et facilitent la transmission des résultats de recherche.

La compétence *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques* du programme de science et technologie demande de situer les retombées scientifiques ou technologiques dans leur contexte social, environnemental et historique. Elle demande aussi, dans le programme d'applications technologiques et scientifiques, de situer un objet, un système ou un produit dans son contexte. Le

développement de cette compétence permet donc d'apporter un éclairage particulier à l'étude des réalités sociales. De même, se tourner vers le passé afin d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique donne à l'élève l'occasion de contextualiser les développements et les activités scientifiques et technologiques. Cela permet aussi à l'élève de constater que la science et la technologie contribuent à la transformation des sociétés. De plus, l'élève doit faire appel à des savoirs scientifiques et technologiques pour analyser toutes les dimensions d'enjeux qui relèvent, par exemple, de l'environnement ou de la bioéthique. Cela contribue à ce qu'il se forme une opinion éclairée, sur des enjeux de société, comme le demande la compétence *Exercer sa citoyenneté*.

L'expression artistique, quelle que soit sa forme (danse, arts plastiques, musique ou art dramatique), constitue une base de référence essentielle pour l'élève qui interroge et interprète des réalités sociales. Les arts témoignent de l'histoire d'une société et les productions artistiques deviennent autant de documents pouvant servir à l'étude des réalités sociales. Cette relation étroite est

particulièrement manifeste dans l'exploitation que l'on peut faire en classe des repères culturels. La parenté entre le domaine des arts et celui de l'univers social est encore plus marquée en deuxième année du cycle lors de l'étude de la réalité sociale *Culture et société*, du XVI^e siècle à nos jours.

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

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

réalisation de son projet personnel et professionnel.

Contexte pédagogique

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

Dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit de la société au sein de laquelle il évolue. Il se pose des questions sur ces réalités et cherche à y répondre de diverses façons. L'élève expérimente différentes stratégies de recherche pour approfondir la connaissance qu'il en a. Il est aussi encouragé à faire des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre.

L'élève interagit avec ses pairs et l'enseignant; il partage avec eux ses découvertes et ses expériences. Son travail se fait tantôt individuellement, tantôt en équipe. Il y a alternance entre les moments où il approfondit sa quête d'information et ceux où il prend du recul pour mieux mettre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs.

L'élève est régulièrement incité à effectuer des recherches et à analyser différents types de documents dans l'étude qu'il fait des réalités sociales. Il est également invité à communiquer ses interrogations et le fruit de ses travaux. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il doit faire montre de clarté et de rigueur. Recherche, analyse et communication requièrent l'usage adéquat de techniques⁶ – ligne du temps, carte, diagramme, tableau – à la fois comme source d'information ou comme soutien à la transmission de résultats.

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

⁶ Différentes techniques liées à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté sont présentées aux pages 76 et suivantes.

Cette consignation facilite le réinvestissement de ses apprentissages dans des situations similaires ou dans d'autres contextes.

L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté est un professionnel, expert de la discipline et spécialiste de l'apprentissage. Il amène l'élève à découvrir le plaisir d'apprendre, l'invitant ainsi à 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 l'élève dans son interrogation et son interprétation des réalités sociales, tout comme dans l'exercice de sa citoyenneté. Il l'oriente dans ses recherches et met à sa disposition des ressources variées incluant des documents sources et des textes fondateurs. Il l'accompagne dans son cheminement à travers les différentes étapes de la méthode historique et le soutient dans la construction des concepts associés aux réalités sociales. L'enseignant incite l'élève à la rigueur et à la cohérence et met tout en œuvre pour l'assister dans son apprentissage

de l'histoire et éducation à la citoyenneté sans toutefois se substituer à lui.

L'enseignant présente des situations d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent une exploitation pertinente des objets d'interrogation, d'interprétation et de citoyenneté prescrits pour chacune des réalités sociales à l'étude. Il propose des situations d'apprentissage et d'évaluation (scénarios, tâches, documents) qui permettent d'interroger le présent tout en orientant le questionnement de l'élève vers le passé. C'est ainsi qu'il s'assure que l'interrogation du présent est fructueuse.

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

L'enseignant agit comme médiateur entre l'élève et les savoirs historiques. Il fait en sorte que l'élève s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il l'aide à clarifier sa pensée et à formuler des idées au sujet des réalités sociales qu'il explore. Il se préoccupe aussi des stratégies métacognitives de l'élève. Il l'amène, par des retours réflexifs, à prendre conscience de la façon dont il mobilise et construit ses savoirs, favorisant ainsi son activité intellectuelle et le développement de ses capacités d'abstraction et de transfert.

Des ressources multiples et variées

L'enseignant s'assure également de faire de la classe un lieu riche et stimulant, ce qui implique que les élèves aient accès à une diversité de ressources. Celles-ci peuvent se trouver dans l'environnement immédiat (bibliothèque, classe multimédia, communauté, etc.) ou nécessiter des sorties éducatives (musées, centres d'interprétation, entreprises, etc.). Par ailleurs, le recours aux

événements de l'actualité dans les situations d'apprentissage et d'évaluation permet d'ouvrir la classe aux réalités sociales du monde actuel. À cet effet, les messages médiatiques peuvent constituer une ressource signifiante, particulièrement en ce qui concerne l'interrogation des réalités sociales du présent.

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

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

Pour le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être significantes, ouvertes et

complexes, représenter pour l'élève un défi à sa mesure et offrir des conditions incitant au retour réflexif sur sa démarche et ses productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand l'élève perçoit les liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens quand il réalise que cela lui donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. La situation sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité ou à des problématiques relevant des domaines généraux de formation.

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

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle oblige à mobiliser des connaissances factuelles, plusieurs éléments du contenu de formation (concepts, objets et repères culturels, par exemple) tout en permettant leur articulation. Elle fait appel aux trois compétences disciplinaires et à diverses compétences transversales. Elle permet d'établir des relations avec les domaines généraux de formation, voire d'autres disciplines. Elle nécessite une recherche, une sélection de données et une analyse. Elle fait appel à un raisonnement qui suppose différents processus mentaux (induction, déduction, analogie, etc.). La situation d'apprentissage et d'évaluation amène l'élève à recourir à ses 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 d'apprentissage et d'évaluation suffisamment souples pour permettre la différenciation des apprentissages. Cela peut se faire, par exemple, par l'adaptation de certains paramètres liés au contexte et modalités de réalisation ou par la fixation d'exigences plus

ou moins grandes quant aux documents à consulter (quantité, accessibilité, décodage, etc.).

Une évaluation adaptée

Conformément à la *Politique d'évaluation des apprentissages* et en continuité avec le programme du premier cycle du secondaire, l'enseignant considère avant tout l'évaluation comme un outil qui permet de soutenir l'élève en cours d'apprentissage et de favoriser sa progression. En effet, en cours de cycle, l'évaluation vise à procurer à l'élève une rétroaction sur ses processus et ses productions. Ainsi, l'enseignant qui observe qu'un élève éprouve de la difficulté à prendre en compte l'angle de la durée dans son interrogation des réalités sociales peut lui proposer, dans une situation d'apprentissage et d'évaluation, des tâches qui l'amènent à travailler davantage cette composante de la compétence. Les rétroactions fournies à l'élève peuvent porter, comme dans l'exemple qui précède, sur un apprentissage particulier lié à une composante de la compétence aussi bien que sur la compétence elle-même. De la même façon, si un enseignant se rend compte qu'un élève

a de la difficulté à consolider le résultat de ses recherches, il peut lui proposer une tâche orientée vers la consolidation d'un nombre limité d'éléments d'information relevant des compétences *Interpréter une réalité sociale à l'aide de l'histoire* et *Exercer sa citoyenneté*, tout en l'amenant à élargir et diversifier ses sources d'information. Il demeure cependant essentiel que l'élève 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.

En fin de cycle, l'évaluation a une fonction de reconnaissance des compétences. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours de cycle et sans constituer une simple accumulation de données, elle dresse le bilan du développement des compétences disciplinaires. Elle se fonde sur les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle prescrits par le programme, lesquels doivent être considérés à la lumière des composantes et du sens de chaque compétence. L'évaluation en fin de cycle suppose que l'enseignant fait ses observations lorsque l'élève est placé dans une situation qui requiert la mise en œuvre

concomitante des trois compétences du programme. La situation d'évaluation alors proposée est signifiante, ouverte et complexe. Elle porte sur une réalité sociale différente de celles prescrites par le programme, ce qui permet d'apprécier le niveau réel de développement atteint par l'élève au regard de ces compétences. La réalisation des tâches que comporte la situation d'évaluation lui permet ainsi de démontrer sa capacité à mobiliser des ressources, notamment des connaissances factuelles (la présence française en Amérique au XVII^e siècle, l'immigration britannique après la *Conquête*, etc.), des concepts (culture, disparité, Église, industrialisation, etc.) et des techniques (réalisation d'une ligne du temps, interprétation d'un document iconographique, etc.).

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

Christian Laville

Compétence 1

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Sens de la compétence

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'événement ou d'un enjeu de société. Cette attitude se nourrit d'intérêt, de curiosité intellectuelle et de rigueur et se caractérise par une manière particulière d'envisager les faits, la perspective historique. Elle se traduit par un état d'esprit qui permet d'être sensible aux réalités sociales tout en adoptant une distance critique à leur égard. L'interrogation transcende donc la simple formulation de questions pour chercher à cerner les réalités sociales dans toute leur profondeur.

Interroger les réalités sociales dans une

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

L'élève qui adopte cette perspective développe le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent. Devant une réalité sociale du présent, il se tourne vers ses origines, s'enquiert de la situation et se questionne sur des acteurs. Devant une réalité sociale du passé, il se tourne vers ses origines, s'enquiert de son contexte et se

pose des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs qui avaient cours à l'époque.

L'élève cherche à saisir la réalité sociale, tant celle du présent que celle du passé, dans la durée en considérant des éléments de continuité et de changement. Il se rend également compte que toute réalité sociale est complexe, s'explique rarement par elle-même et que, pour la comprendre, il faut qu'il s'interroge sur ses multiples aspects et sur la dynamique de leurs interactions. Il réalise que perspective historique et conclusions hâtives ne vont pas de pair.

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

La compétence comporte également une dimension métacognitive qui amène l'élève à effectuer un retour réflexif sur sa démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de son étude des réalités sociales. Ce retour réflexif le conduit à prendre conscience de ses acquis et de ses forces dans l'interrogation des réalités sociales. Il est également l'occasion pour l'élève de prendre conscience de ses façons de procéder pour interroger une réalité sociale, du cheminement qu'il a suivi pour conduire cette interrogation et des difficultés qu'il a rencontrées. Ce retour réflexif demeure enfin l'occasion, pour l'élève, de réfléchir à des pistes de solutions à mettre en œuvre ultérieurement pour pallier les difficultés identifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, la compétence se complexifie. En plus de se préoccuper des croyances, des attitudes et

des valeurs à l'époque de la réalité sociale du passé, l'élève emprunte maintenant le regard d'acteurs et de témoins. Il considère donc la réalité sociale de l'intérieur et cherche à savoir comment on pensait alors. Il s'interroge sur les motifs, les intentions, les espoirs, les craintes et les intérêts d'acteurs et de témoins de l'époque étudiée. Il développe ainsi son empathie historique.

Les réalités sociales, constituées de phénomènes économiques, politiques, culturels et sociaux, ne peuvent s'expliquer par une cause unique. L'élève du deuxième cycle qui envisage ces réalités dans leur complexité cherche donc au delà de l'explication unique. Il s'intéresse 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; il se préoccupe davantage de l'antériorité et de la postériorité.

L'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique établit les fondements de son interprétation et se dote des assises historiques nécessaires à l'exercice de sa citoyenneté. Le savoir-agir qu'il développe ainsi lui permet de considérer

le vivre-ensemble avec le regard d'un citoyen éclairé. L'interprétation de réalités sociales et l'exercice de la citoyenneté engendrent par ailleurs, pour l'élève, de nouvelles occasions d'interrogation qui conduisent à leur tour à d'autres interprétations et génèrent de nouveaux matériaux pour l'exercice de sa citoyenneté.

Compétence 1 et ses composantes

Explorer les réalités sociales

Se tourner vers les origines des réalités sociales du présent • S'enquérir de la situation • Se questionner sur des acteurs

Se tourner vers les origines des réalités sociales du passé • S'enquérir du contexte de l'époque • Se questionner sur des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque • Manifester de l'empathie historique envers des acteurs et des témoins de l'époque



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 • Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent

Envisager les réalités sociales dans leur complexité

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

Porter un regard critique sur sa démarche cognitive

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

Critères d'évaluation

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

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la prise en compte de la perspective temporelle, l'élève, dans son questionnement :

- se réfère à des repères de temps;
- prend en compte la continuité et le changement;
- considère la synchronie et la diachronie;
- se réfère au présent.

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

- tient compte de l'objet d'interrogation de la réalité sociale;
- s'intéresse à des faits, à des acteurs, à des témoins, à des actions, à des causes et des conséquences de la réalité sociale;
- utilise des concepts appropriés;
- manifeste un sens critique.

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

- recherche des liens entre les différents aspects de la réalité sociale;
- organise logiquement son interrogation;
- manifeste un sens critique;
- tient compte du point de vue des acteurs et des témoins.

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

- fait ressortir des apprentissages réalisés;
- fait ressortir des stratégies et des moyens utilisés;
- indique des possibilités de réinvestissement.

Le développement de la compétence

Tout comme au premier cycle, les situations d'apprentissage et d'évaluation sollicitent les trois compétences disciplinaires. La compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* se développe donc en interrelation avec les deux autres. Pour assurer le développement de la compétence ou la différenciation des apprentissages, l'enseignant gradue le niveau de complexité ou de difficulté des situations qu'il propose aux élèves en faisant varier des

paramètres liés à la démarche de l'élève, au contexte et aux modalités de réalisation ainsi qu'au contenu de formation à mobiliser. Les indications qui suivent doivent donc être considérées comme des façons de favoriser la progression et la différenciation des apprentissages et non pas comme des cibles à atteindre à l'une ou l'autre des années du cycle.

Paramètres liés à la démarche de l'élève	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant appelle des temps d'arrêt fréquents afin de permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève détermine des temps d'arrêt afin de porter un regard critique sur sa démarche
<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches simples et courtes 	<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches plus globales
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève choisit les outils d'évaluation de sa démarche
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant demande à l'élève de mettre à l'essai des solutions envisagées 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant valide cette consignation l'enseignant constate, par le suivi des productions, que l'élève met en œuvre des solutions envisagées

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

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

Neil Postman

Compétence 2

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

Sens de la compétence

Interpréter une réalité sociale, c'est chercher à l'expliquer, à lui donner un sens et à apporter des réponses aux interrogations qu'elle suscite. Pour y arriver, l'élève s'appuie sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Cette méthode suppose qu'il fonde son interprétation de réalités sociales sur des bases formelles. Pour développer cette compétence, l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation.

Lorsqu'il interprète une réalité sociale, l'élève détermine l'ensemble des circonstances qui la caractérisent. Pour ce faire, il précise les actions à son origine et les personnes concernées, soit comme acteurs, soit comme témoins. Il s'informe à l'aide de documents qu'il sélectionne et analyse rigoureusement. Il

cherche des facteurs qui pourraient expliquer cette réalité sociale et établit des liens entre eux. Il tente des explications provisoires, des hypothèses. Il recherche des conséquences dans la durée. Il conçoit ainsi une interprétation qu'il ajuste et nuance en prenant une certaine distance à l'égard de ses propres représentations, valeurs, croyances et opinions. Il évite les généralisations hâtives. Il établit, selon l'angle d'entrée retenu, des similitudes ou des différences entre la société qu'il étudie et une autre société de la même époque. Il apprend ainsi à considérer le caractère singulier de toute réalité sociale. Il s'assure de tenir compte de l'origine et des intérêts particuliers des auteurs qu'il consulte et veille à diversifier ses sources de documentation.

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

La compétence comporte également une dimension métacognitive qui amène l'élève à effectuer un retour réflexif sur sa démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de son étude des réalités sociales. Ce retour réflexif le conduit à prendre conscience de ses acquis et de ses forces dans l'interprétation des réalités sociales. Il est également l'occasion pour l'élève de prendre conscience de ses façons de procéder pour interpréter une réalité sociale, du cheminement qu'il a suivi pour conduire cette

interprétation et des difficultés qu'il a rencontrées. Ce retour réflexif demeure enfin l'occasion, pour l'élève, de réfléchir à des pistes de solutions à mettre en œuvre ultérieurement pour pallier les difficultés identifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, la compétence se complexifie. L'élève accroît ses capacités d'analyse et prend plus de recul qu'au premier cycle par rapport à ses représentations et à celles d'acteurs, de témoins et d'auteurs. Il fait preuve d'un sain scepticisme, notamment lorsqu'il considère différents points de vue et qu'il tient compte des intérêts particuliers. Il explique les différences ou les similitudes qu'il observe entre les sociétés.

L'élève qui interprète une réalité sociale cherche à trouver des réponses à son interrogation. Sa quête de réponses l'amène, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions dont les réponses lui permettent de nuancer davantage le sens qu'il donne aux réalités sociales. Cette façon de faire lui fournit également des outils pour exercer sa citoyenneté, puisqu'elle l'amène à examiner

les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et à découvrir les racines de son identité sociale. Il établit des liens entre l'action humaine et le changement social. L'élève découvre quelles sont les valeurs à l'origine de la démocratie, quels principes en découlent et il se situe au regard d'enjeux de société du présent.

Compétence 2 et ses composantes

Établir les faits des réalités sociales

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



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

Expliquer les réalités sociales

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

Relativiser son interprétation des réalités sociales

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

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

Porter un regard critique sur sa démarche cognitive

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

Critères d'évaluation

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

Attentes de fin de cycle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- fait ressortir des apprentissages réalisés;
- fait ressortir des stratégies et des moyens utilisés;
- indique des possibilités de réinvestissement.

Le développement de la compétence

Tout comme au premier cycle, les situations d'apprentissage et d'évaluation sollicitent les trois compétences disciplinaires. La compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* se développe donc en interrelation avec les deux autres. Pour assurer le développement de la compétence ou la différenciation des apprentissages, l'enseignant gradue le niveau de complexité ou de difficulté des situations qu'il propose aux élèves en faisant varier des

paramètres liés à la démarche de l'élève, au contexte et aux modalités de réalisation ainsi qu'au contenu de formation à mobiliser. Les indications qui suivent doivent donc être considérées comme des façons de favoriser la progression et la différenciation des apprentissages et non pas comme des cibles à atteindre à l'une ou l'autre des années du cycle.

Paramètres liés à la démarche de l'élève	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant appelle des temps d'arrêt fréquents afin de permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève détermine des temps d'arrêt afin de porter un regard critique sur sa démarche
<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches simples et courtes 	<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches plus globales
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève choisit les outils d'évaluation de sa démarche
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant demande à l'élève de mettre à l'essai des solutions envisagées 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant valide cette consignation l'enseignant constate, par le suivi des productions, que l'élève met en œuvre des solutions envisagées

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

Compétence 3

Exercer sa citoyenneté

Sens de la compétence

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

L'exercice d'une citoyenneté responsable est fortement marqué par la capacité de prendre du recul à l'égard des réalités sociales. Pour cette raison, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise la compréhension, par l'élève, des enjeux du présent qui prennent tout leur sens

quand ils sont envisagés dans leur perspective historique.

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

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

L'étude des réalités sociales inscrites au programme aide l'élève à comprendre que la démocratie est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre et qu'il fait lui-même partie de ce continuum historique. Il apprend 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 et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. Il apprend aussi qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il aura éventuellement à prendre position en tant que citoyen.

En reconnaissant la nature, l'origine et la fonction des institutions publiques, l'élève découvre que le changement social est tributaire de l'action humaine et qu'il doit se préparer à assumer son rôle de citoyen, capable 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. L'élève a ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen.

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

La compétence comporte également une dimension métacognitive qui amène l'élève à effectuer un retour réflexif sur sa démarche, tant en cours d'apprentissage qu'au terme de son étude des réalités sociales. Ce retour

réflexif le conduit à prendre conscience de ses acquis et de ses forces dans l'exercice de sa citoyenneté. Il est également l'occasion pour l'élève de prendre conscience de ses façons de procéder pour exercer sa citoyenneté, du cheminement qu'il a suivi pour conduire cet exercice et des difficultés qu'il a rencontrées. Ce retour réflexif demeure enfin l'occasion, pour l'élève, de réfléchir à des pistes de solutions à mettre en œuvre ultérieurement pour pallier les difficultés identifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève est invité à prendre davantage conscience de sa responsabilité citoyenne et à faire preuve d'un plus grand engagement. Il accroît sa confiance dans sa capacité d'action en reconnaissant l'importance de l'action humaine comme moteur du changement social. Il est appelé 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 sa société et qui forcent à faire des choix d'importance pour l'avenir. Il lui 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'il examine les compromis et les solutions possibles et qu'il s'ouvre à la délibération dans le respect de la diversité des points de vue. Enfin, il doit être capable d'énoncer, de justifier et de faire valoir son opinion de façon démocratique dans le cadre des institutions publiques.

L'élève qui interroge et interprète des réalités sociales s'approprie de nombreux concepts. Un transfert adéquat de ces concepts dans le contexte du présent favorise chez l'élève l'exercice de sa citoyenneté. De plus, le fait d'établir l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique d'aujourd'hui l'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 aide ainsi l'élève à exercer sa citoyenneté de façon responsable.

Compétence 3 et ses composantes

Rechercher les fondements de son identité sociale

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



Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique

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

Porter un regard critique sur sa démarche cognitive

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

Participer à la vie collective

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

Débattre d'enjeux de société

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

Comprendre l'utilité d'institutions publiques

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

Attentes de fin de cycle

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

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

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

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

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

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

Sur le plan de la prise de position au regard d'enjeux de société, l'élève :

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

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

- fait ressortir des apprentissages réalisés;
- fait ressortir des stratégies et des moyens utilisés;
- indique des possibilités de réinvestissement.

Critères d'évaluation

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

Le développement de la compétence

Tout comme au premier cycle, les situations d'apprentissage et d'évaluation sollicitent les trois compétences disciplinaires. La compétence *Exercer sa citoyenneté* se développe donc en interrelation avec les deux autres. Pour assurer le développement de la compétence ou la différenciation des apprentissages, l'enseignant gradue le niveau de complexité ou de difficulté des situations qu'il propose aux élèves en

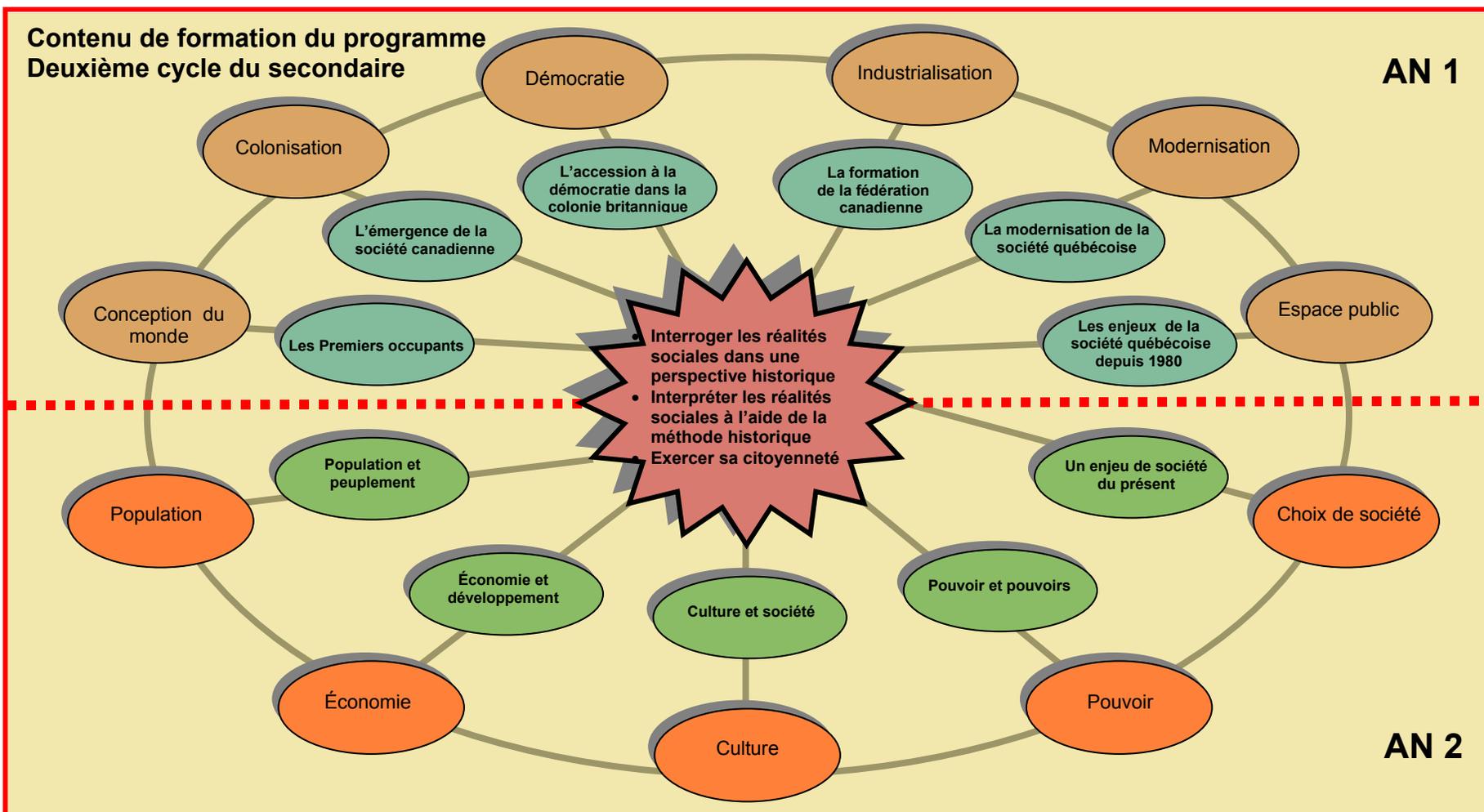
faisant varier des paramètres liés à la démarche de l'élève, au contexte et aux modalités de réalisation ainsi qu'au contenu de formation à mobiliser. Les indications qui suivent doivent donc être considérées comme des façons de favoriser la progression et la différenciation des apprentissages et non pas comme des cibles à atteindre à l'une ou l'autre des années du cycle.

Paramètres liés à la démarche de l'élève	
Première année	Deuxième année
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant appelle des temps d'arrêt fréquents afin de permettre à l'élève de porter un regard critique sur sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève détermine des temps d'arrêt afin de porter un regard critique sur sa démarche
<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches simples et courtes 	<ul style="list-style-type: none"> la SAE est segmentée en tâches plus globales
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève choisit les outils d'évaluation de sa démarche
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant encadre la démarche de l'élève qui identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève, de plus en plus autonome dans sa démarche, identifie et consigne forces, faiblesses et pistes de solution
<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant demande à l'élève de mettre à l'essai des solutions envisagées 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant valide cette consignation l'enseignant constate, par le suivi des productions, que l'élève met en œuvre des solutions envisagées

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

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 les concepts centraux qui leur sont associés. Le contenu de formation est réparti sur chacune des deux années du cycle (an 1 et an 2). La première année est structurée selon une approche chronologique qui présente l'histoire du Québec du XVI^e siècle à nos jours. La deuxième année est structurée selon une approche thématique dans la longue durée qui permet de réinvestir les savoirs construits en première année et de les consolider. Cette répartition du contenu de formation présente l'avantage d'assurer à l'élève qui, au terme de la 3^e année du secondaire, choisirait de s'orienter vers la formation professionnelle ou quitterait l'école, d'avoir une vue d'ensemble de l'histoire de sa société.



[...] 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

Contenu de formation du programme

Le contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se présente sous forme de schémas⁷ organisationnels, précédés d'un texte explicatif, contenant les éléments suivants pour chacune des réalités sociales : angle d'entrée; objets d'interrogation, d'interprétation et de citoyenneté; concepts; « Ailleurs » et repères culturels. Ce contenu⁸ a été conçu pour une formation d'une durée de deux ans, à raison de 100 heures par année, tel que précisé au *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de*

l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Réalité sociale

Les réalités sociales retenues pour la première année du cycle (an 1) sont présentées de manière chronologique. La première de ces réalités est de nature anthropologique. Les suivantes correspondent à d'importants moments de changement dans l'histoire de la société québécoise, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au présent. Quant aux réalités sociales étudiées en deuxième année (an 2), elles se rapportent à des thématiques qui permettent à l'élève d'appréhender cette histoire dans la longue durée.

Angle d'entrée

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

⁷ L'articulation des différents éléments des schémas est illustrée à la page 39 pour la première année du cycle et à la page 60 pour la deuxième année.

⁸ Le tableau synthèse du contenu de formation est présenté à la page 86 pour la première année du cycle et à la page 87 pour la deuxième année.

Objets d'interrogation, d'interprétation et de citoyenneté

Chacune des réalités sociales à l'étude présente 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 ils en facilitent la transposition didactique dans des situations d'apprentissage et d'évaluation conçues et élaborées par l'enseignant.

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, doté de certains attributs. Par exemple, le concept de culture peut être cerné à l'aide des attributs : identité, valeurs, patrimoine, tradition, etc. Chacun de ces attributs se définit à son tour par d'autres attributs, le tout constituant un réseau de concepts.

Les concepts ont un degré élevé de généralité; l'élève peut les appliquer à

d'autres réalités que celles qui ont servi à les construire. Il est donc essentiel de construire les concepts employés en histoire et éducation à la citoyenneté pour l'instrumentation intellectuelle et l'alphabétisation sociale qu'ils fournissent.

Les concepts forment une large partie du bagage culturel commun à une société. Sans eux, il est impossible de communiquer, d'accéder avec les autres aux réalités sociales diverses car, c'est à l'aide de concepts que ces réalités s'expriment. Par exemple, le citoyen qui ne saisirait pas le sens du concept de démocratie serait relativement étranger à sa propre société parce que privé d'un élément du référentiel de connaissances partagées par la collectivité. C'est également le cas de concepts qui ont été créés pour désigner des conjonctures historiques particulières. Il en est ainsi des concepts de *Conquête* et de *Révolution tranquille*.

Les stratégies d'enseignement-apprentissage conceptuel permettent à l'élève d'effectuer le passage d'une idée préalable à un concept formel et opératoire. Il est rare que l'élève n'ait pas déjà une certaine représentation –

même erronée ou incomplète – de concepts en cause. Une façon de faire consiste dès lors à s'y référer, au moyen de stratégies variées, en ayant pour objectif d'amener l'élève à passer d'une compréhension élémentaire à une compréhension plus élaborée de ces concepts. Par exemple, le concept « démocratie » peut être initialement abordé sous l'angle du vote, pour ensuite être associé à l'idée de régime politique, de principe, de valeur, d'institution, etc., en ayant recours à l'une ou plusieurs des stratégies suivantes :

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

Pour chaque réalité sociale à l'étude, un concept central est indiqué en caractères gras. Il est étayé par des concepts

particuliers que l'élève explore et mobilise au cours de son apprentissage et, en première année du cycle, par des concepts historiques, en italique, découlant de l'usage historiographique. Tous ces concepts sont susceptibles d'être réinvestis dans l'étude des autres réalités sociales. Par ailleurs, les réalités sociales ont aussi des concepts en commun : développement, enjeu, société et territoire.

Les concepts centraux des réalités sociales à l'étude en deuxième année du cycle ont tous déjà été abordés, à titre de concepts particuliers, en première année. De plus, tous les concepts centraux des réalités sociales à l'étude au cours du cycle constituent les concepts particuliers de la dernière réalité sociale du programme⁹.

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 cycle¹⁰, puis ceux qui, sans être prescrits, peuvent être utiles à

l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Par exemple, la compréhension du concept de représentation appelle les concepts de suffrage, de vote et de député, etc.

« Ailleurs »

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

Repères culturels

On trouvera, dans le contenu de formation, quelques exemples de repères culturels qui permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ces repères peuvent prendre diverses formes – événement, produit médiatique, objet de la vie courante – et se rapporter indifféremment à un personnage, une réalisation artistique, une référence territoriale, une œuvre littéraire, une découverte scientifique, un mode de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel et qu'ils puissent être utilisés dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. En histoire et éducation à la citoyenneté, les repères culturels renvoient souvent à des éléments du patrimoine. Ils acquièrent alors le statut de documents auxquels se référer. L'exploitation en classe des repères culturels permet à l'élève d'élargir sa vision du monde et sa compréhension des réalités sociales. Toutefois, ils ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques.

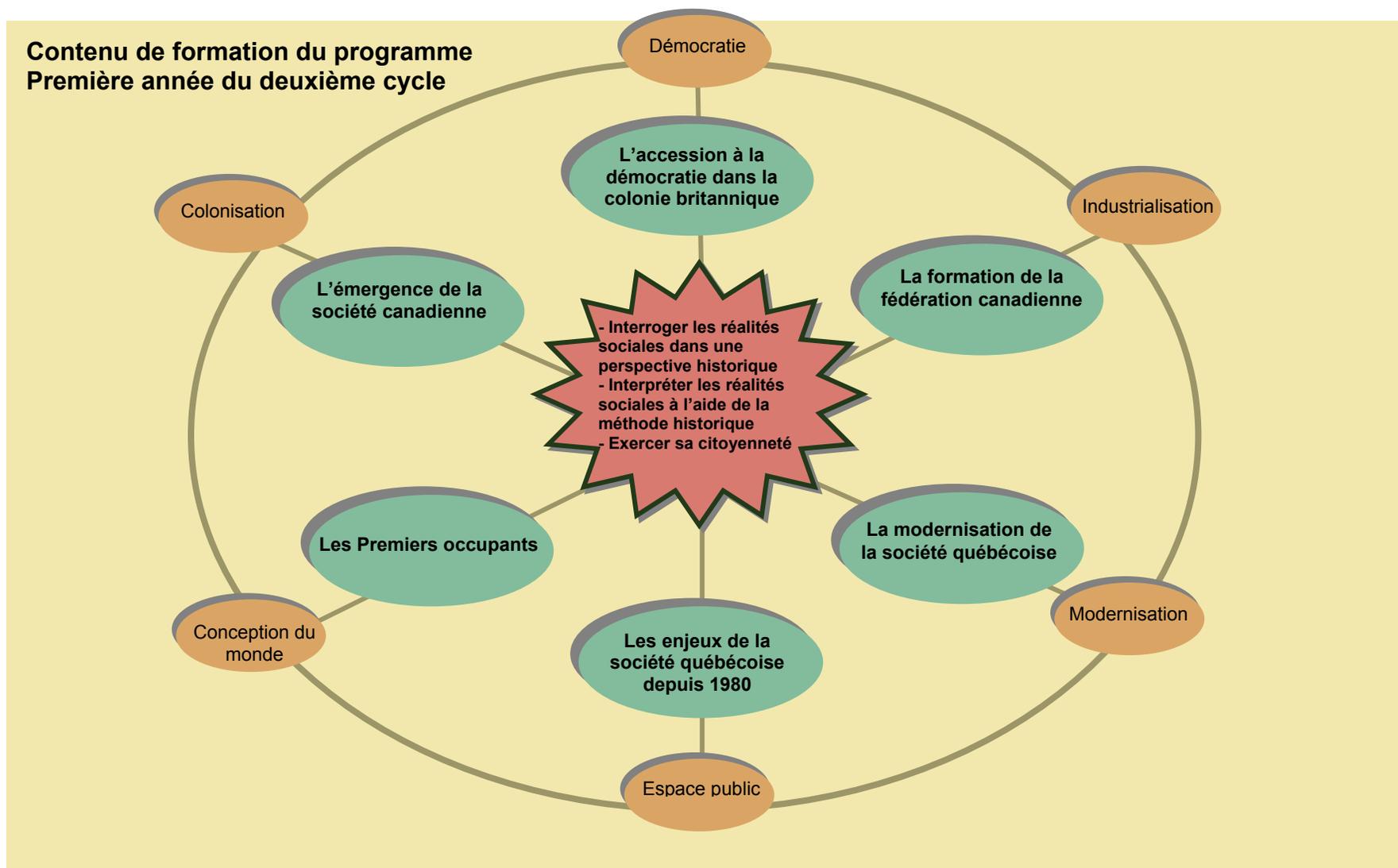
⁹ Le tableau synthèse des concepts prescrits au deuxième cycle est présenté à la page 88.

¹⁰ Le tableau synthèse des concepts prescrits au premier cycle est présenté à la page 90.

Contenu de formation du programme

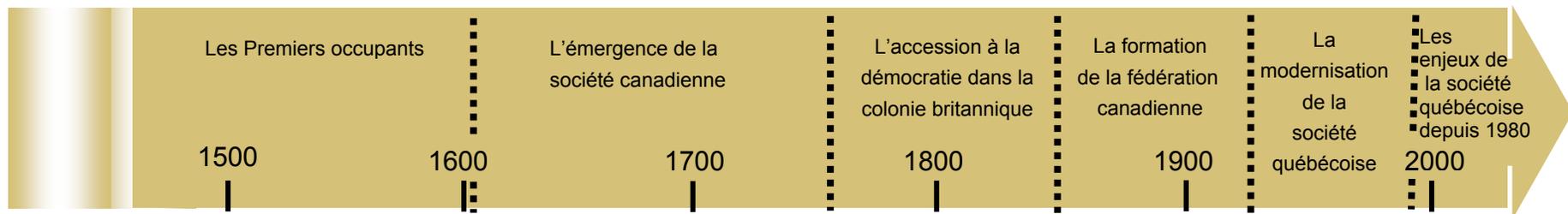
Première année du deuxième cycle

Le schéma qui suit présente les réalités sociales à partir desquelles se développent les compétences disciplinaires au cours de la première année du cycle. 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 les concepts centraux qui leur sont associés.

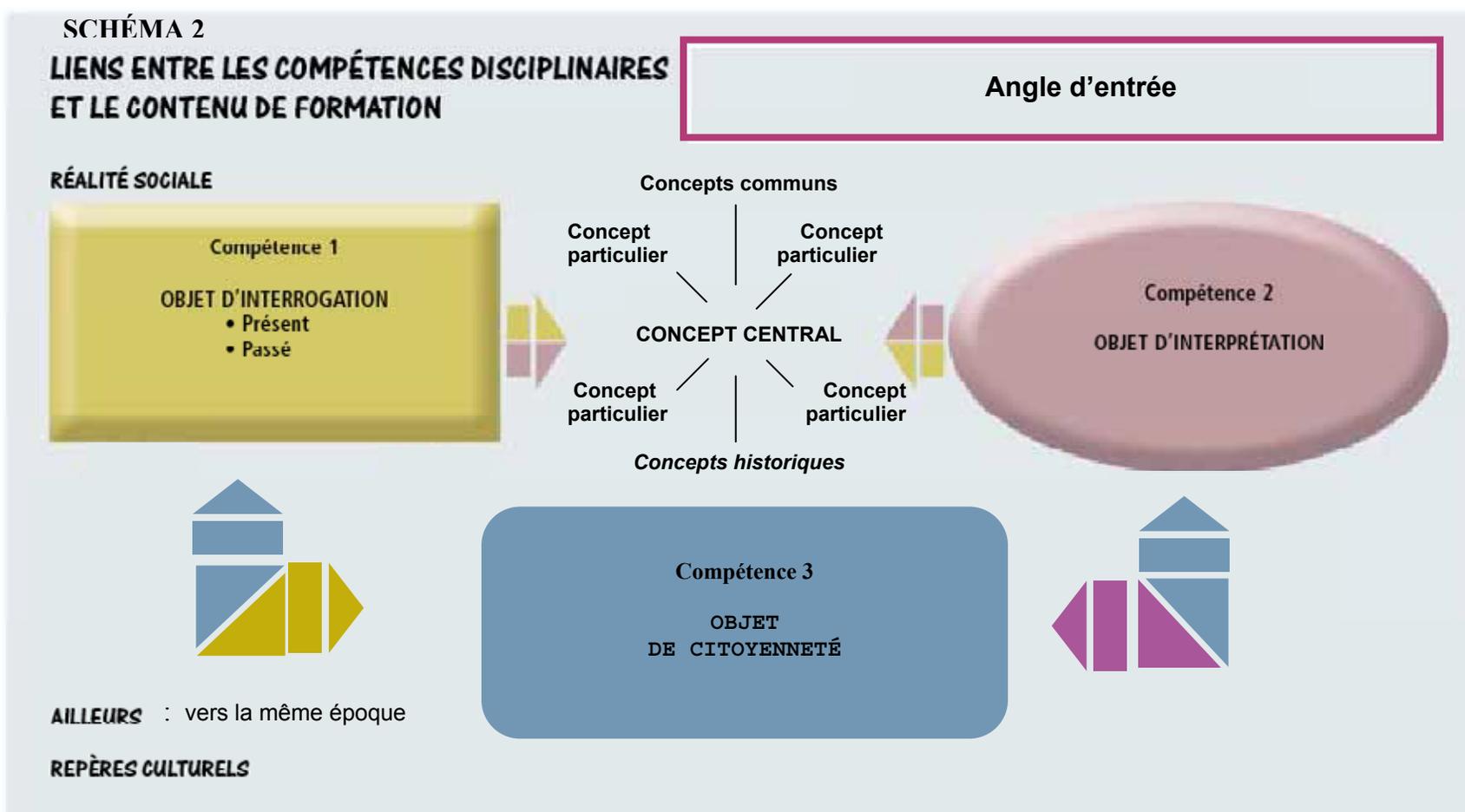


La ligne du temps qui suit illustre la chronologie des réalités sociales à l'étude en première année du cycle :

Première année du deuxième cycle



En première année du deuxième cycle, le contenu de formation se présente sous la forme de schémas qui illustrent les liens entre les compétences disciplinaires. L'objet d'interrogation est constitué de deux parties : la première indique une réalité sociale du présent que l'élève interroge dans une perspective historique, la seconde renvoie cette interrogation à une réalité sociale du passé. L'objet d'interprétation est déterminé par l'angle d'entrée qui balise l'étude de la réalité sociale. L'objet de citoyenneté a trait à un enjeu de société qui met en cause des valeurs et des rapports sociaux. L'élève relève ces valeurs et ces rapports sociaux dans des sociétés du passé et en examine l'état dans la société actuelle afin de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen. Au centre du schéma se trouvent les concepts nécessaires à la compréhension de la réalité sociale. Le schéma contient également des suggestions pour l'exploration d'un « Ailleurs » ainsi que des exemples de repères culturels. Chaque schéma est précédé d'un texte explicatif qui présente et contextualise la réalité sociale à l'étude.



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

Éléonore Sioui

Les Premiers occupants

La présence autochtone en Amérique est plusieurs fois millénaire. Dans la plupart des sociétés autochtones, un récit rend compte de leur présence au commencement des temps : il s'agit de la théorie des temps immémoriaux. Selon une autre théorie, celle des migrations asiatiques, c'est en empruntant le corridor de la Béringie que des groupes de chasseurs nomades ont migré vers l'Amérique, il y a au moins 15 000 ans. Des vagues successives de migration ont suivi cette première traversée.

Au Québec, dans l'état actuel des connaissances, les traces humaines les plus anciennes remontent à plus de 8 500 ans. Bien avant l'arrivée des Européens dans la vallée du Saint-Laurent, des Autochtones occupaient un espace organisé en territoires. Bien que diverses, ces premières sociétés avaient développé un ensemble de

représentations communes constituant leur conception du monde. Celle-ci revêt un caractère holistique où subsistance, mode de vie, croyances et traditions sont étroitement liés et indissociables de l'environnement naturel. Il s'agit d'un rapport de réciprocité établi entre tous les êtres qui s'appuie sur l'obligation de donner, de rendre et de recevoir : le don et le contre-don.

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 mythes, les cérémonies, les traditions, les usages, les valeurs aussi bien que dans les conduites sociales. En fait, la conception du monde influence toute l'organisation sociale. Elle se transmet par l'intermédiaire d'une chaîne de

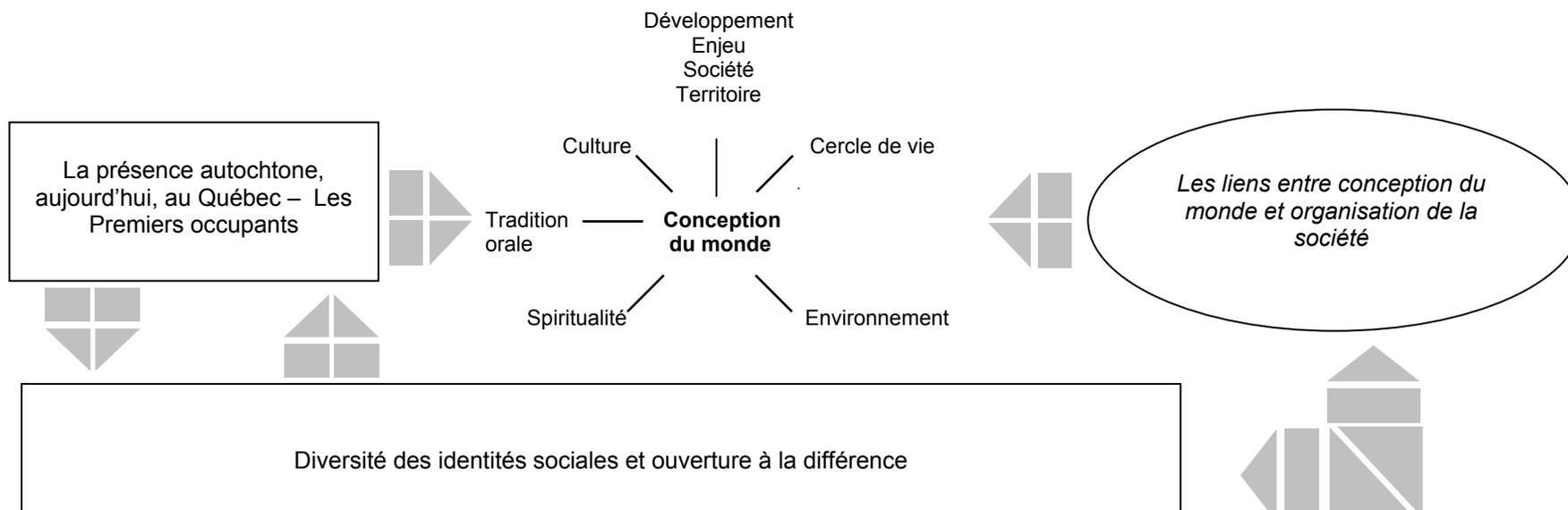
mémoire vivante où des générations successives perpétuent les légendes, notamment celle qui raconte l'origine de chaque peuple en des temps très anciens. La persistance de la conception du monde fait donc appel à la tradition orale et à la pérennité des conduites sociales.

Bien que la diversité culturelle et des organisations sociales différentes caractérisent les sociétés autochtones, celles-ci partagent une conception du monde où le rapport à l'Univers est comparable. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les liens entre conception du monde et organisation de la société* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Les Premiers occupants*. Il s'initie alors 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, l'élève est d'abord amené 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. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale à la lumière des connaissances actuelles. Son interrogation et son interprétation l'amènent à franchir les limites de son monde familier et à s'initier à l'altérité en reconnaissant l'autre dans sa différence. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

Les Premiers occupants

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



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

Repères culturels :

Les Premiers occupants

- Représentations de plantes et d'animaux
- Représentations de la mort
- Représentations des saisons
- Représentations de la Terre

Aztèques du Mexique

- Tenochtitlan
- La Piedra del Sol
- Quetzalcoatl

Haïdas du Canada

- Le potlatch
- Le mât totémique
- Les pirogues de mer

Maoris de Nouvelle-Zélande

- Rangī et Papa
- Le tapu (tabou)
- Parc national Tongariro

L'émergence de la société canadienne

Au début du XVI^e siècle, des Bretons et des Basques venaient pêcher sur le Grand Banc et dans le golfe du Saint-Laurent. Ils côtoyaient déjà les premiers occupants des rives du Saint-Laurent. Cette partie du continent américain avait donc été visitée avant l'arrivée de Jacques Cartier, mais aucun royaume n'en avait pris officiellement possession. Malgré l'élan donné aux grandes explorations à l'époque de la *Renaissance* et contrairement à d'autres couronnes européennes, la France ne pouvait ouvertement se réclamer d'un territoire en Amérique. Ce n'est qu'en 1534 que Cartier prend officiellement possession du territoire au nom du roi François I^{er}.

Afin de s'approprier de nouvelles terres en Amérique et pour contourner le découpage territorial du Nouveau Monde imposé par la Papauté, découpage favorable à l'Espagne et au Portugal, les premiers programmes de colonisation française affichent des intentions missionnaires.

La conversion des Amérindiens devient un objectif officiel. Mais, en réalité, les programmes de colonisation visent dès le début deux autres objectifs, l'un étant économique et l'autre, politique. Pendant la seconde moitié du XVI^e siècle, les tentatives européennes de prendre pied 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'ouest. C'est également un siècle de cartographie; les relevés sont très utiles aux explorateurs qui se succèdent. Les missions de colonisation reprennent au début du XVII^e siècle en Acadie 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 : le développement de la colonie est tributaire

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

des intérêts de la métropole. Champlain propose d'ailleurs au roi de France un programme de colonisation avec des visées lucratives basées sur l'exploitation des ressources naturelles de la Nouvelle-France. Le peuplement de la colonie se fait progressivement et une nouvelle société s'enracine. Cette société développe, au cours des 150 années de colonisation française, des caractéristiques originales. Les descendants de Français deviennent, au fil du temps, des Canadiens. Les colons adaptent leur manière de vivre à un nouveau milieu physique où hydrographie, climat et ressources jouent un rôle primordial. La présence amérindienne influence cette adaptation et contribue à assurer la survie des colons.

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. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *L'émergence de la société canadienne*.

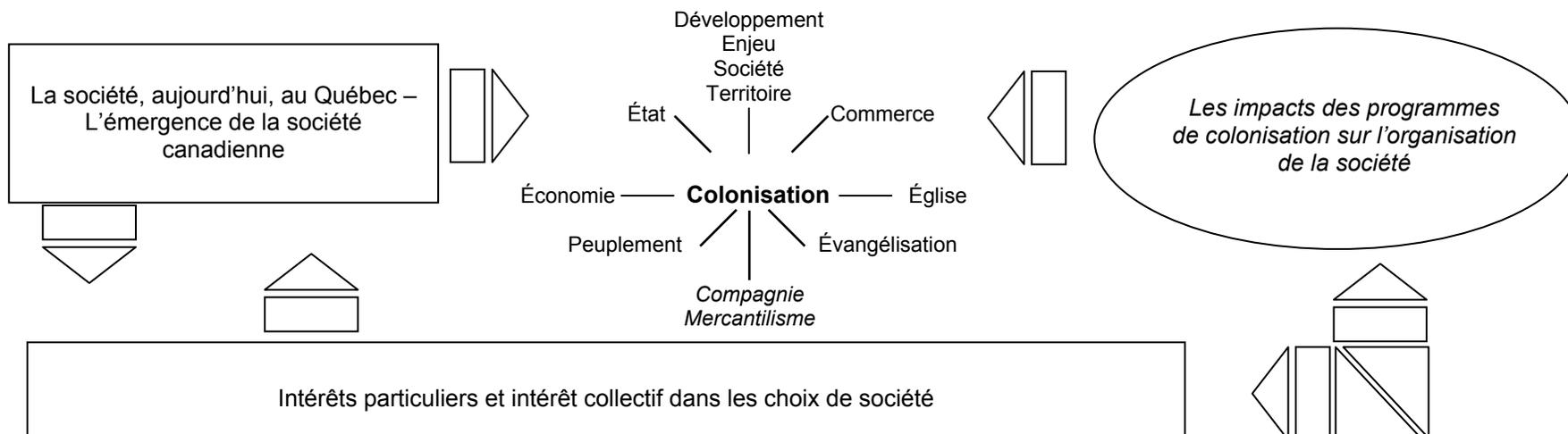
Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet de la société, aujourd'hui, au Québec et à considérer l'ensemble des aspects d'ordre politique, social,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

La société, aujourd'hui, au Québec tout en orientant le questionnement de l'élève vers *L'émergence de la société canadienne*.

Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, l'élève interprète la réalité sociale. Son interrogation et son interprétation l'amènent à confronter les intérêts particuliers des individus ou des groupes et l'intérêt collectif d'une société. En se préoccupant de ces questions qui relèvent de l'éthique citoyenne, il exerce sa citoyenneté.

L'émergence de la société canadienne

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



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

Repères culturels:

L'émergence de la société canadienne

- Tadoussac
- *Mémoire à Louis XIII et Mémoire à la Chambre de Commerce* de Champlain (1618)
- La chapelle des Ursulines de Québec
- Les *Relations* des Jésuites
- Colbert et Talon
- La maison Saint-Gabriel
- La seigneurie

Brésil

- Le bois-brésil et Pernambuco
- Le système des capitaines-donataires
- La Compagnie de Jésus

Indes françaises

- Pondichéry
- Colbert
- La Compagnie de Jésus

Moluques

- La muscade et le clou de girofle
- La Compagnie hollandaise des Indes orientales (Vereenichte Neederlandsche Geocroijeerde Oost Indische Compagnie ou V.O.C)
- *Les îles Moluques, tres exactament représentes selon les plus nouvelles observations des meilleurs geographes*

Treize colonies

- John Smith
- Les Quakers et les Puritains
- La Compagnie hollandaise des Indes occidentales

L'accession à la démocratie dans la colonie britannique

La Nouvelle-France connaît une forme de gouvernement absolu. Le pouvoir est détenu par le roi de France qui en délègue une partie au gouverneur. Cependant, à partir de 1663, le gouverneur et l'intendant se partagent le pouvoir dans la colonie. Après 1763, c'est toujours un gouverneur, représentant cette fois le souverain britannique, qui dirige la colonie. Toutefois, alors que la France vit sous une monarchie absolue, la couronne de Grande-Bretagne doit composer avec un parlement qui détient un pouvoir accru depuis que le *Bill of Rights* a été adopté en 1689.

À l'époque de la *Conquête*, l'Europe est en plein bouillonnement intellectuel. Des idées libérales circulent et s'expriment alors ouvertement dans des mouvements de diverses tendances. Les milieux financiers sont particulièrement influencés par le libéralisme qui anime les courants d'opinion.

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

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

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

Wolfred Nelson

neté du peuple s'oppose au pouvoir de la monarchie.

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

Alors qu'elle avait été autorisée dès 1763, ce n'est qu'en 1791 que, par l'Acte constitutionnel, la Chambre d'assemblée est créée, concrétisant ainsi les principes du parlementarisme et de la représentation. Cet acte qui n'accorde la qualité d'électeur qu'à

certaines propriétaires et locataires, sans distinction de sexe, a permis à certaines femmes de se prévaloir du droit de vote. Cependant en 1849, sous le gouvernement La Fontaine-Baldwin, il sera interdit aux femmes de voter, et ce, jusqu'en 1918¹¹.

Au Bas-Canada, les premières élections ont lieu en 1792 et cinquante députés sont élus. Le système politique implanté comporte cependant une faille importante : la démocratie n'est pas véritablement établie. Il y manque l'élément essentiel qu'est la responsabilité du gouvernement devant la Chambre. Des influences étrangères, des luttes politiques et des mouvements sociaux internes, conjugués à l'abandon du protectionnisme par la Grande-Bretagne, mènent la colonie britannique à l'obtention de la responsabilité ministérielle en 1848. Même si le droit de vote n'est accordé qu'à une partie de la population du Canada-Uni, l'établissement d'une démocratie parlementaire, comportant une séparation des différents pouvoirs, se trouve confirmé.

¹¹ Cependant, en 1917, la *Loi des élections en temps de guerre* et la *Loi des électeurs militaires* permettent aux militaires de transférer leur droit de vote à leur plus proche parente et accordent le droit de vote à tous les membres (y compris les Amérindiens et les femmes) des Forces armées.

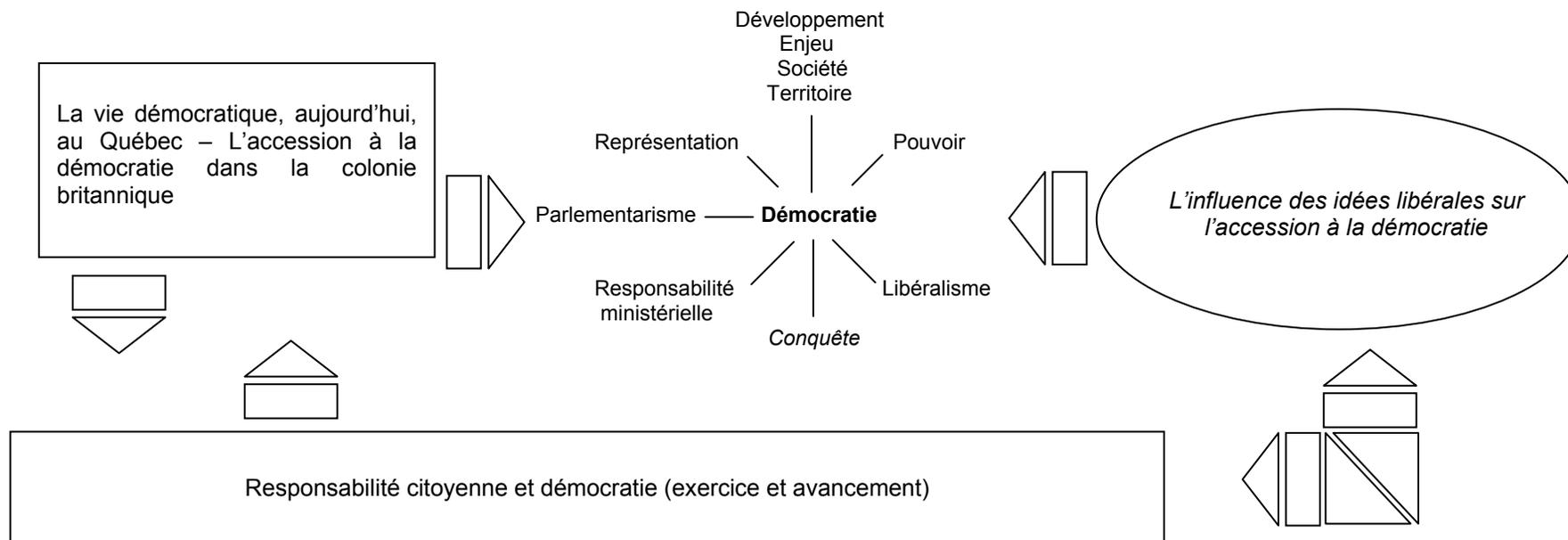
L'affirmation et la reconnaissance des droits fondamentaux qui s'observent dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, en Europe et aux États-Unis, modifie la conception de l'autorité et contribue à l'émergence d'un mouvement de revendication de droits dans la colonie britannique. C'est donc sous l'angle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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet de la vie démocratique, aujourd'hui, au Québec pour s'interroger ensuite sur l'accession à la démocratie dans la colonie britannique. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Son interrogation et son interprétation l'amènent à prendre conscience que la démocratie lui confère aujourd'hui des droits mais aussi des responsabilités et qu'il a un rôle à jouer à titre de citoyen pour le maintien et l'avancement

des valeurs, des principes et des institutions démocratiques. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

L'accession à la démocratie dans la colonie britannique

Dans la nouvelle colonie britannique, un régime monarchique est maintenu. Cependant, dans la mouvance des idées libérales qui circulent, le pouvoir absolu est remis en question. C'est sous l'angle d'entrée *L'influence des idées libérales sur l'accession à la démocratie* qu'est abordée la réalité sociale *L'accession à la démocratie dans la colonie britannique*, entre 1760 et 1848.



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

Repères culturels :

L'accession à la démocratie dans la colonie britannique

- *Le Canadien*
- Ezekiel Hart
- *Un vieux de 37*, dessin de Henri Julien
- Le manoir Papineau
- Université McGill
- John Molson (père et fils)

États-Unis

- La cloche de la liberté (*Liberty Bell*)
- Benjamin Franklin
- Le *Boston Tea Party*

France

- *La Marseillaise*
- *Les Misérables* de Victor Hugo
- *Scène de Juillet 1830* (dit aussi *Les Drapeaux*), de Léon Cogniet

Italie

- Le *Risorgimento*
- Cristina Trivulzio, princesse de Belgiojoso
- Giuseppe Mazzini

La formation de la fédération canadienne

Après l'Acte d'Union en 1840 et l'obtention de la responsabilité ministérielle en 1848, des difficultés économiques et politiques surgissent au Canada-Uni. Le libéralisme économique est en pleine expansion. Les Canadiens ont donc à composer avec la politique de libre-échange adoptée par la Grande-Bretagne. L'expansionnisme économique et territorial du voisin américain menace les frontières coloniales. Sur le plan politique, l'alliance entre les Réformistes du Canada-Ouest et du Canada-Est s'effrite. L'application du principe de la double majorité s'avère de plus en plus difficile et la représentation en Chambre des populations des deux Canada n'est pas proportionnelle. L'instabilité ministérielle s'installe. Des instances économiques et politiques avancent la nécessité d'une nouvelle structure politique. Elles soutiennent l'idée de la formation d'un grand ensemble économique dirigé par un gouvernement fort, érigé sur de solides bases financières dans

un marché unifié des colonies maritimes et du Canada-Uni.

Au Canada, comme dans d'autres sociétés occidentales de la seconde moitié du XIX^e siècle, de profondes transformations économiques et sociales accompagnent la montée du capitalisme industriel. Une première phase d'industrialisation s'effectue; elle est axée sur certaines ressources du territoire et sur la fabrication, entre autres, de textiles, de vêtements et de matériel ferroviaire. Les conditions de travail sont difficiles, particulièrement pour les femmes et les enfants.

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

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

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

Quatre provinces forment, en 1867, le noyau du nouveau *Dominion* : la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, le Québec et l'Ontario. Peu après la *Confédération*, trois autres provinces sont constituées : le Manitoba¹², la Colombie-Britannique et l'Île-du-Prince-Édouard. Puis, au début du XX^e siècle, la population du Canada dans

¹² Dans cette province, notamment, cela ne se fera pas sans heurter les intérêts des Métis.

L'Ouest augmente considérablement à cause d'une importante immigration alliée à la croissance naturelle. Les provinces de l'Alberta et de la Saskatchewan naissent alors¹³.

En fait, au début du XX^e siècle, une deuxième phase d'industrialisation s'amorce : de nouvelles ressources naturelles sont exploitées, les usines sont de grande taille, la production est davantage dédiée à l'exportation et les mouvements syndicaux s'intensifient. Les conditions de vie changent. Les villes prennent de l'expansion. Plusieurs millions de personnes immigreront au Canada.

Au milieu du XIX^e siècle, la métropole redéfinit la nature de ses relations économiques avec ses colonies et adopte des politiques plus libérales au plan économique. Cette nouvelle orientation entraîne des répercussions majeures dans la colonie. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques*, notamment la mise en place des

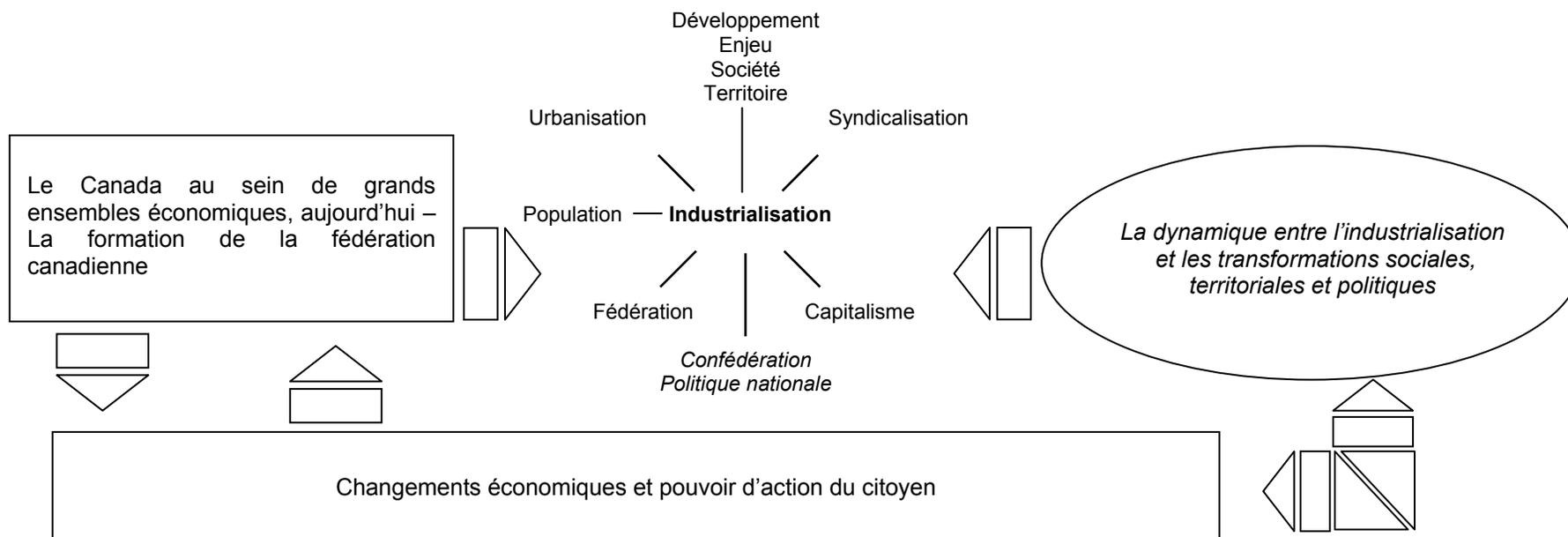
institutions politiques fédérales, que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *La formation de la fédération canadienne*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet du Canada au sein de grands ensembles économiques, aujourd'hui, pour s'interroger ensuite sur la formation de la fédération canadienne. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale : l'élève découvre les incidences sociales, territoriales ou politiques des transformations économiques dont la société a été l'objet. Son interrogation et son interprétation l'amènent à prendre conscience que, comme citoyen, il a un rôle à jouer dans la définition de la société actuelle, affectée elle aussi par des transformations économiques. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

¹³ Des territoires sont aussi constitués : en 1870, les Territoires du Nord-Ouest, en 1898, le Yukon et en 1999, le Nunavut. En 1949, la colonie britannique de Terre-Neuve se joint à la fédération canadienne.

La formation de la fédération canadienne

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



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

Repères culturels :

La formation de la fédération canadienne

- Les Pères de la Confédération
- Le Canadien Pacifique
- La Colline du Parlement
- Les Chevaliers du travail
- La Dominion Textile
- La rivière Rouge
- La Loi sur les Indiens

Allemagne

- Otto von Bismarck
- Le Rhin
- Richard Wagner

Argentine

- Buenos Aires
- Indiens Pampas
- Hipólito Yrigoyen

États-Unis

- La ruée vers l'or
- Harriet Tubman
- Le coton

Suisse

- Le Palais fédéral
- Les Chemins de fer fédéraux suisses (CFF)
- L'industrie horlogère

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

Jean Lesage

La modernisation de la société québécoise

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

Avant la crise de 1929, l'État ne faisait que de brèves incursions dans le domaine privé et n'intervenait que ponctuellement dans la sphère sociale, intervention qui était jusqu'alors une prérogative des communautés religieuses. La dépression amène l'État à intervenir plus spécifiquement : des mesures sociales temporaires soulagent quelque peu la misère

engendrée par la crise économique. Ce sont là les prémices de l'État-providence.

Paradoxalement, malgré l'important ralentissement de l'économie, c'est pendant les années de crise que s'amorcent les mutations qui affecteront la société québécoise. Le domaine des communications de masse – radio, presse, téléphonie et cinéma – prend de l'expansion et l'influence américaine est de plus en plus présente. L'opposition au conservatisme et l'ouverture au changement social se manifestent et s'affirment au sein de différents mouvements, notamment celui des femmes qui militent pour l'obtention du droit de vote. Les valeurs et les mentalités de la société québécoise changent en dépit de résistances politiques, sociales et religieuses particulièrement pressantes au cours des années Duplessis. Ce changement se remarque en milieu

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

Par ailleurs, l'État québécois prend de l'expansion, de nouveaux ministères sont créés, la fonction publique se développe et des sociétés d'État naissent. Les mentalités se transforment et le rôle de l'État se modifie.

L'Exposition universelle de Montréal favorise l'ouverture sur le monde, on accorde de plus en plus d'importance à l'éducation, les mouvements féministe et syndicaliste s'intensifient, la laïcisation prend de l'ampleur et l'immigration se diversifie.

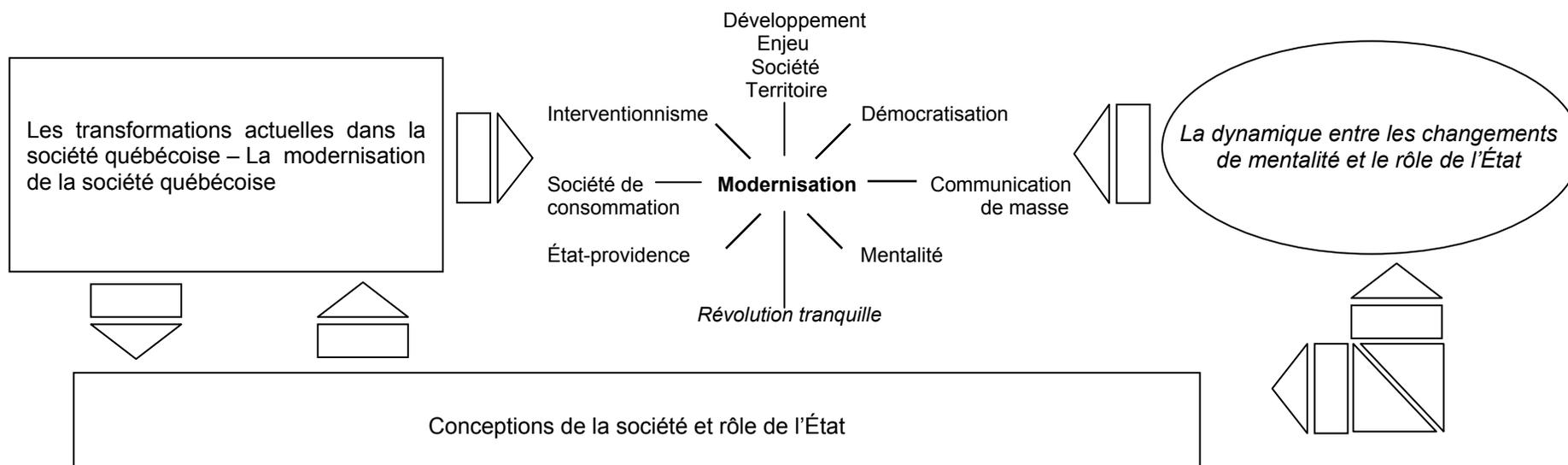
La modernisation de la société québécoise constitue un phénomène complexe qui conjugue des composantes sociales, démographiques, culturelles, économiques et politiques. À partir de la Grande Crise jusqu'aux années 1980, l'interventionnisme de l'État s'accroît alors que la société québécoise devient le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

poser des questions au sujet des transformations actuelles dans la société québécoise, pour s'interroger ensuite sur la modernisation de la société québécoise qui a eu cours entre 1930 et 1980. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Son interrogation et son interprétation l'amènent à se demander ce que l'État est en droit d'attendre du citoyen et ce que le citoyen est en droit d'attendre de l'État. En cherchant à saisir les rapports que le citoyen et l'État entretiennent, il exerce sa citoyenneté.

La modernisation de la société québécoise

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



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

Repères culturels :

La modernisation de la société québécoise

- Mary Travers, dite La Bolduc
- Armand Frappier
- L'Office national du film
- La Place-Ville-Marie
- L'école polyvalente et le cégep
- Terre des Hommes
- *Les belles-sœurs*, de Michel Tremblay

Algérie

- *Appel au peuple algérien*
- Houari Boumediene
- Le raï

République populaire de Chine

- Mao Zedong
- Place Tiananmen
- L'art de l'affiche

Cuba

- Che Guevara
- Mariano Rodríguez
- Baie des Cochons

Inde

- Mohandas K. Gandhi
- L'hindouïsme
- Le système des zamindari

Suède

- Olaf Palme
- *Fifi Brindacier*, d'Astrid Lindgren
- Domaine royal de Drottningholm

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

Fernand Dumont

Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

Les enjeux qui animent la société québécoise depuis 1980 exigent de faire des choix qui sollicitent l'engagement de l'élève, comme celui de tout citoyen, dans des débats sociaux. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté aide l'élève à prendre conscience de son pouvoir d'action et à occuper la place qui lui revient dans ces débats. Il contribue ainsi, notamment par la prise en compte de la perspective historique, à la formation d'un citoyen éclairé, c'est-à-dire une personne capable de réflexion éthique et critique en mesure 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 d'intérêt commun. C'est au sein de cet espace que l'élève peut mettre à profit les compétences qu'il a 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; c'est d'ailleurs une manifestation de la liberté d'expression reconnue par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne. C'est aussi au sein de l'espace public que le citoyen s'acquitte de ses responsabilités, s'engage dans la vie démocratique et participe à la gestion d'enjeux de société.

Depuis les années 1980, les enjeux économiques, politiques, sociaux et environnementaux font de plus en plus l'objet de débats. Leur prise en compte est complexe. Avec l'enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans la Loi constitutionnelle de 1982, les tribunaux ont confirmé l'encadrement juridique des droits des citoyens et ont reconnu l'exercice des libertés fondamentales. À cet égard, les enjeux de société, les prises de position et les revendications qui y sont liées, qu'elles soient individuelles ou collectives, occupent

désormais une place prépondérante dans les débats de société. C'est le cas, par exemple, des revendications autochtones, du fait religieux et de la question linguistique. Le citoyen est interpellé par des enjeux, dont la gestion nécessite de faire des choix de société qui font appel à la notion de bien commun et pour lesquels sa participation est requise.

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

Sur le plan politique, les personnes, les groupes de pression et les entités politiques

se situent dans différents créneaux : fédéraliste, souverainiste, de gauche, de droite, etc. Beaucoup de questions restent en suspens. Comment le citoyen s'y retrouve-t-il? Se sent-il concerné? Quel est son pouvoir d'action? Comment susciter davantage d'intérêt envers le politique?

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

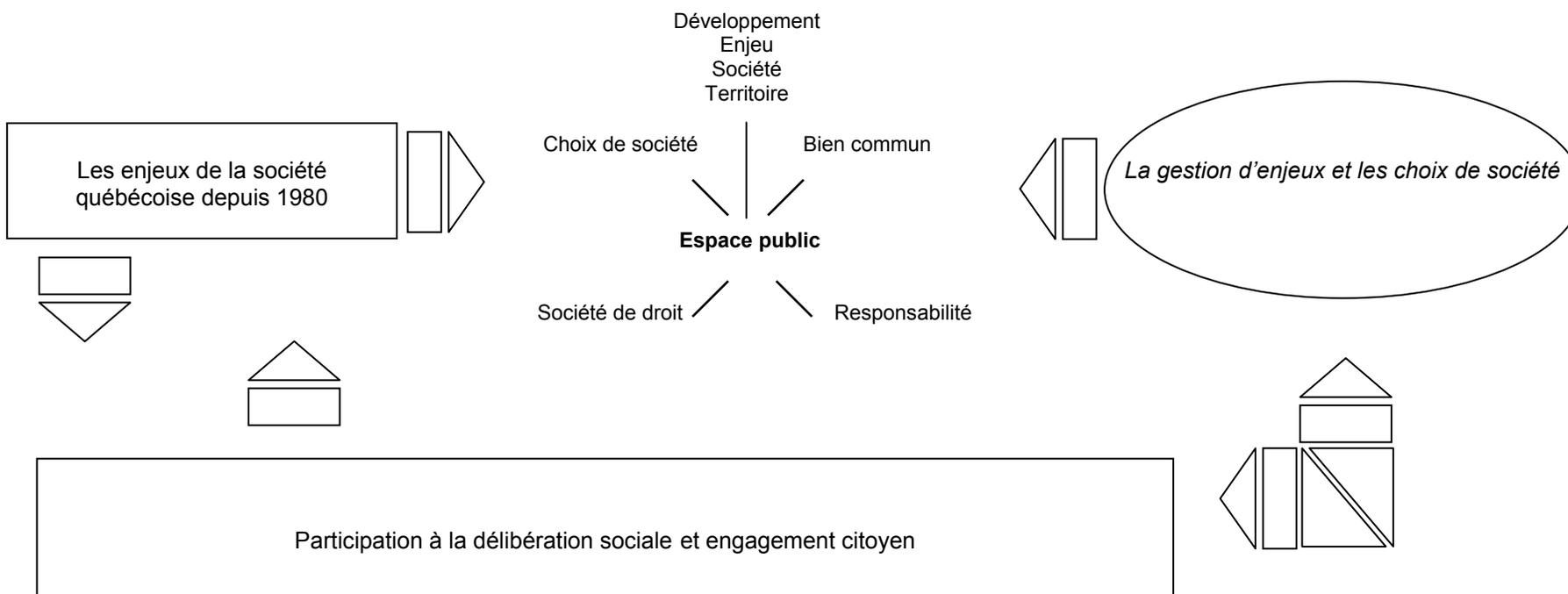
Étroitement liée à des préoccupations économiques et politiques, la question environnementale fait de plus en plus partie des débats de société. L'élève a un rôle important à jouer, à titre de citoyen, dans ce domaine particulier en s'interrogeant, notamment, sur ses habitudes de consommation. Il exerce une fonction de vigie par rapport aux questions liées au développement, à la pollution, à l'utilisation de l'énergie, au réchauffement de la planète et à la répartition équitable des ressources. Ce sont là autant de problèmes dont la résolution requiert la participation du citoyen. Comment peut-il contribuer à un environnement viable dans une perspective de développement durable?

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 cinq premières réalités sociales servent d'assises à l'étude de la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980* abordée selon l'angle d'entrée *La gestion d'enjeux et les choix de société*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Dans une perspective historique, l'élève est amené à se poser des questions au sujet des enjeux qui, depuis 1980, animent la société québécoise. Il s'interroge à l'aide des savoirs construits au cours de l'étude des réalités sociales précédentes. Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale (en considérant, pour deux enjeux, chacun des aspects suivants : économique, politique, social et environnemental), ce qui lui permet de prendre conscience des racines historiques des enjeux qui animent présentement la société québécoise. Son interrogation et son interprétation l'amènent ainsi à envisager une participation éclairée, en tant que citoyen, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

Depuis 1980, la société québécoise connaît encore d'importantes remises en question et de nouvelles réalités émergent. Pour le citoyen, cela suscite autant d'enjeux sur divers plans. C'est sous l'angle d'entrée *La gestion d'enjeux et les choix de société* qu'est abordée la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*.



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

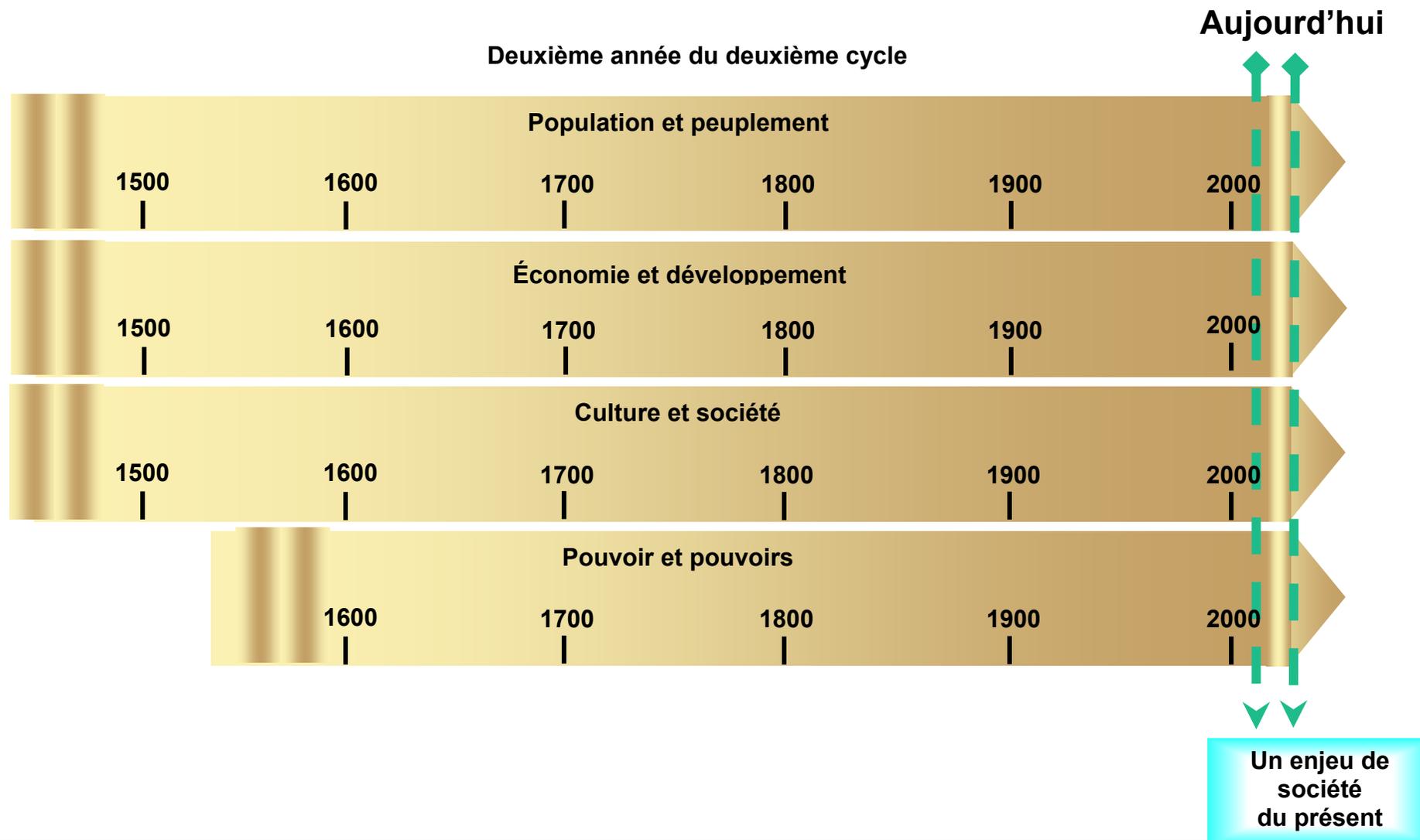
Repères culturels :

- Au choix :
Voir, à la page 36, la définition de « repères culturels ».

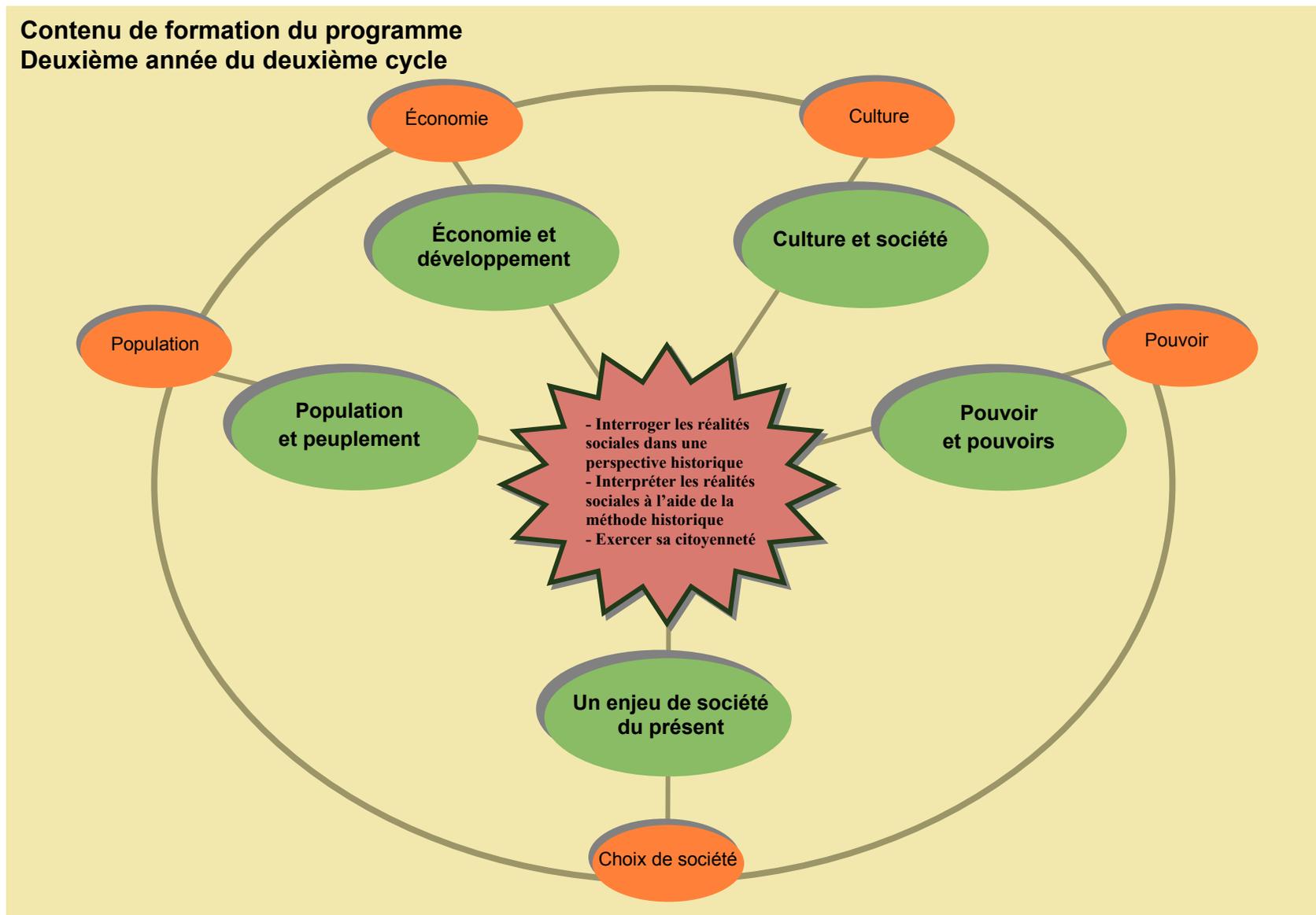
Contenu de formation du programme

Deuxième année du deuxième cycle

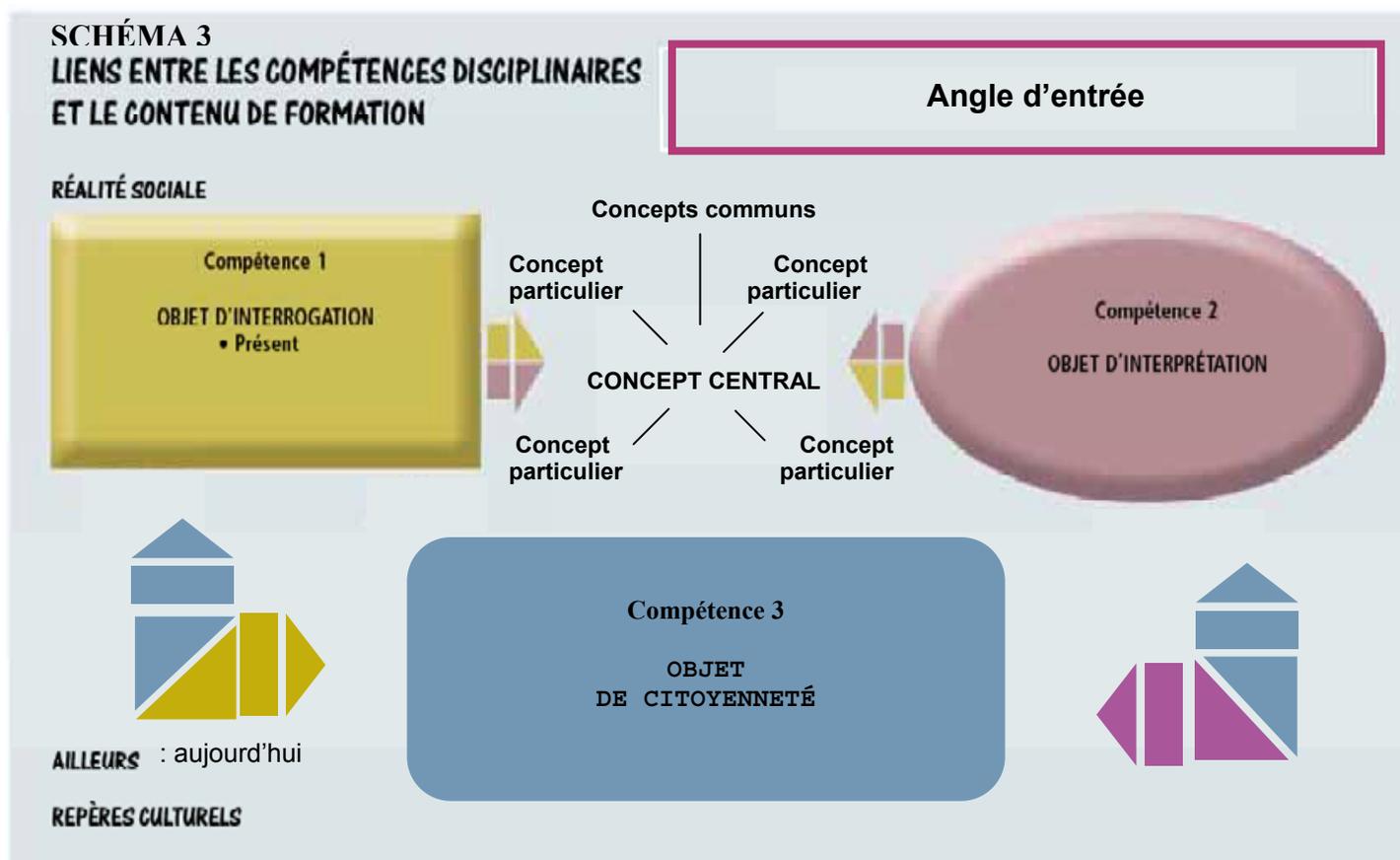
Les quatre premières réalités sociales étudiées au cours de la deuxième année du deuxième cycle du secondaire réfèrent à des thématiques qui permettent à l'élève de réinvestir les acquis de la première année et d'appréhender la société québécoise dans la longue durée. Ces réalités sociales peuvent être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



Le schéma qui suit présente les réalités sociales à partir desquelles se développent les compétences disciplinaires au cours de la deuxième année du cycle. 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 les concepts centraux qui leur sont associés.



En deuxième année du deuxième cycle, le contenu de formation se présente sous la forme de schémas qui illustrent les liens entre les compétences disciplinaires. Les thématiques abordées s'inscrivent dans la longue durée, du XV^e 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 essentiels à la compréhension de ce présent. L'objet d'interprétation est déterminé par l'angle d'entrée qui balise l'étude de la réalité sociale. L'objet de citoyenneté a trait à un enjeu de société qui met en cause des valeurs et des rapports sociaux. L'élève relève ces valeurs et ces rapports sociaux dans des sociétés du passé et en examine l'état dans la société actuelle afin de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen. Au centre du schéma se trouvent les concepts nécessaires à la compréhension de la réalité sociale. Le schéma contient également des suggestions pour l'exploration d'un « Ailleurs » ainsi que des exemples de repères culturels. À cette étape du cycle, afin de relativiser l'interprétation, il importe de relever des similitudes et des différences entre la société québécoise d'aujourd'hui et une autre société actuelle. C'est pourquoi les suggestions des « Ailleurs » ne portent que sur des sociétés d'aujourd'hui. Chaque schéma est précédé d'un texte explicatif qui présente et contextualise la réalité sociale à l'étude.



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

Charles Taylor

Population et peuplement

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

Au Québec, ce sont les Autochtones (Amérindiens et Inuits) qui furent les premiers occupants du territoire. Comment le peuplement du Québec s'est-il effectué par la suite? Au cours de ce processus, quels ont été les alliances, les ententes, les conflits, les sources de friction? Comment la population du Québec en est-elle arrivée à ce qu'elle est aujourd'hui? Quels sont les enjeux actuels liés à la population et au peuplement? Quelle gestion en faire?

Depuis l'époque où les premiers pêcheurs de morues et chasseurs de baleines fréquentaient le Saint-Laurent et ses côtes, des centaines de milliers de personnes d'origine multiple sont venues s'installer au

Québec. Des mouvements successifs d'immigration et la croissance naturelle ont ainsi contribué à la formation du paysage démographique du Québec.

Sous le Régime français, près de 10 000 immigrants concourent à composer la population de la Nouvelle-France. Après la *Conquête*, les nouveaux immigrants viennent surtout des îles britanniques. Après l'Indépendance américaine, de nombreux Loyalistes contribuent au peuplement de la colonie. Par la suite, d'autres vagues de nouveaux arrivants se succèdent. Au XIX^e siècle, par exemple, des Irlandais souhaitent échapper aux épidémies et à la famine. Dans la première moitié du XX^e siècle, des immigrants 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 une importante vague d'immigration issue

principalement d'Europe. Plus récemment encore, le Québec accueille des immigrants provenant de toutes les régions du monde.

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

là où elle trouve du travail, le plus souvent dans les grands centres urbains.

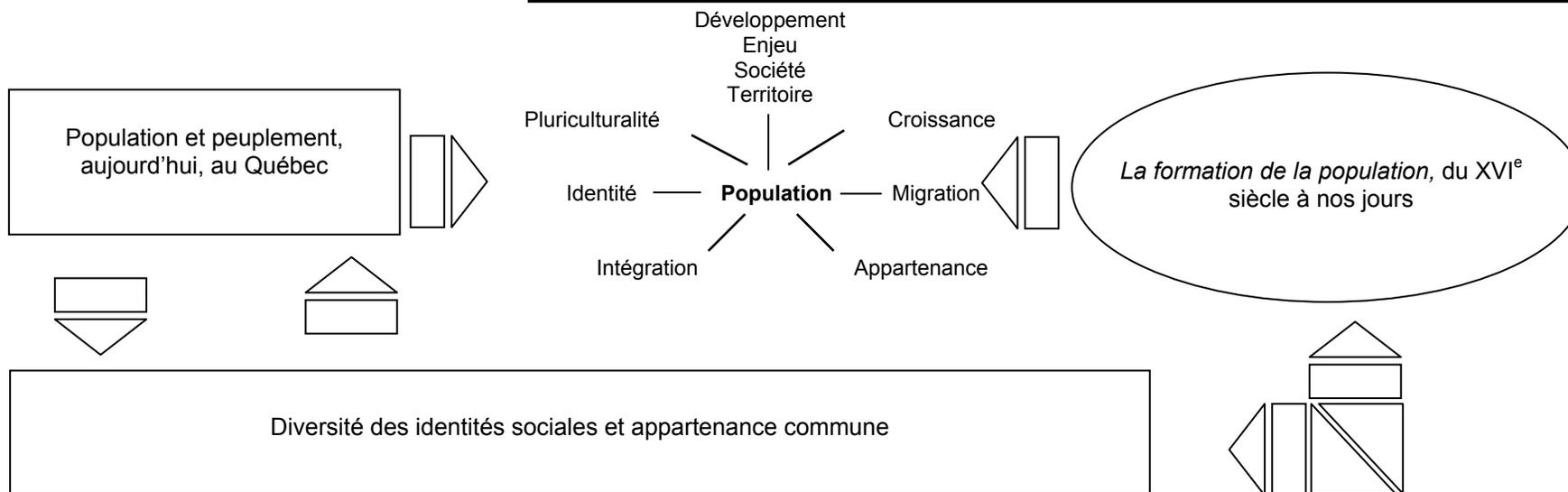
Les centaines de milliers d'immigrants venus de toutes les régions du monde que le Québec a accueillis depuis l'époque des Premiers occupants ont contribué à la diversification de sa population. Des mouvements d'arrivée et de départ de personnes d'origine et de religion diverses et de milieux économiques différents ont ainsi façonné, au cours des siècles, la population actuelle du Québec. C'est donc sous l'angle d'entrée *La formation de la population* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Population et peuplement et*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. L'élève est amené à s'interroger, dans une perspective historique, sur le peuplement actuel du Québec et sur la population qui y vit. Il peut, 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? 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, il interprète la réalité sociale. Il cherche à déterminer de quelle manière la population du Québec en est graduellement arrivée à son état actuel au cours des siècles. Son interrogation et son interprétation l'amènent à chercher des lieux de conciliation entre diversité des identités sociales et appartenance commune. Il travaille à définir l'espace commun qui permet d'assurer un vivre-ensemble dépassant l'acceptation passive des uns et des autres, et de leurs différences. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

Population et peuplement

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



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

Repères culturels :

Population et peuplement

- Le Méganticois
- Les Filles du Roy et le régiment de Carignan-Salières
- Le village et la paroisse
- La Torah de la congrégation de Shearith Israel
- Le cimetière St. Matthew
- Les Cantons-de-l'Est
- Le Rocher Nigger
- Grosse-Île
- Le boulevard Saint-Laurent

Afrique du Sud

- Miriam Makeba
- Nadine Gordimer
- Pretoria/Tshwane

Belgique

- Eupen et son carnaval
- Bruxelles
- Bruges

Brésil

- Olinda
- La samba
- Les Xavante

Singapour

- Le temple Thian Hock Keng
- L'hôtel Raffles
- Le village malais
- Little India

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

Bernard Vachon

Économie et développement

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

Au Québec, ce sont les Amérindiens qui procèdent aux premiers échanges économiques : leur commerce est prospère et se déploie sur tout le nord-est de l'Amérique. Depuis cette première organisation économique jusqu'à nos jours, l'économie du Québec est en constant développement. De quelle manière s'est effectué ce processus? Quels sont les enjeux actuels liés au développement économique? Comment l'orienter?

En Nouvelle-France, l'activité économique la plus importante a trait au marché des fourrures. L'agriculture, d'abord de subsistance, se développe et se diversifie

peu à peu. Des entreprises artisanales voient le jour et disparaissent souvent sans même pouvoir suffire aux besoins du milieu. Les pêcheries ne sont exploitées que sur une petite échelle. Le commerce des pelleteries constitue donc le principal secteur de l'économie coloniale.

Au lendemain de la *Conquête*, cette activité économique perdure. Toutefois, au début du XIX^e siècle, l'exploitation des ressources forestières supplante la traite des fourrures. L'avènement de la production industrielle marque la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle bien que la production agricole occupe une place importante. Le développement est alors empreint d'une forte croissance économique jusqu'à la déchirure de la crise des années 30.

Après de difficiles années marquées par le ralentissement de l'économie, la consommation de masse fait son apparition à la suite de l'essor industriel qu'entraîne la Seconde Guerre mondiale. De nouvelles activités économiques apparaissent, le secteur tertiaire prend de plus en plus d'importance. De nouvelles ressources naturelles sont exploitées et de grands chantiers sont ouverts.

L'économie du Québec, du XVI^e siècle à nos jours, se caractérise par un développement inégal. Des disparités l'ont marqué notamment sur le plan des activités économiques, du financement, du développement des régions, de la main-d'œuvre, des ressources exploitées, des savoirs impliqués. Par exemple, les milieux rural et urbain se développent à des rythmes différents. Ou encore, certains secteurs

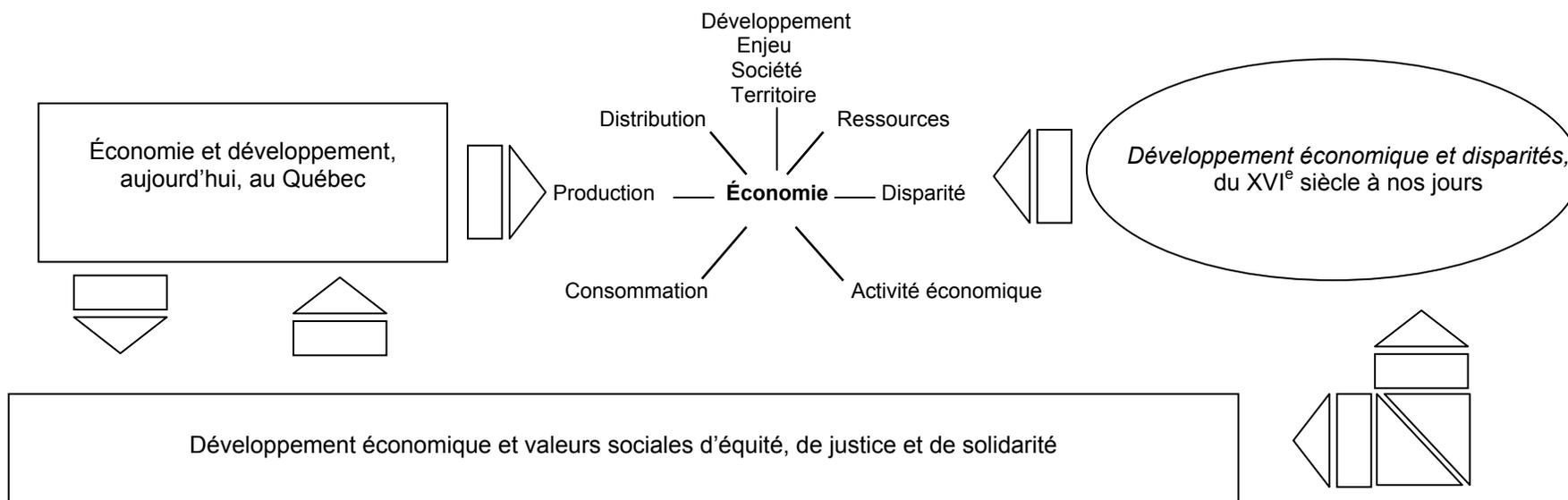
économiques sont en croissance tandis que d'autres sont sur le déclin. C'est donc sous l'angle d'entrée *Développement économique et disparités* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Économie et développement*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. L'élève est amené à s'interroger, dans une perspective historique, sur l'économie et le développement, aujourd'hui, au Québec. Il peut par exemple se demander : Quel est le portrait économique du Québec? Depuis quand exploite-t-on les différentes ressources? 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, il interprète la réalité sociale. Il cherche à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, des disparités ont marqué le développement économique du Québec. Son interrogation et son interprétation l'amènent à chercher des lieux de conciliation entre développement économique et valeurs sociales. Il travaille à

résoudre un enjeu de société qui relève de l'éthique citoyenne. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

Économie et développement

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



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

Repères culturels :

Économie et développement

- Bourg de Pabos
- Le poste de traite Chauvin
- La chasse-galerie
- Les Forges-du-Saint-Maurice
- Le canal de Lachine
- Alphonse Desjardins et Joseph-Armand Bombardier
- La voie maritime du Saint-Laurent
- La Jamésie
- *Fer et Titane*, de Gilles Vigneault

Côte d'Ivoire

- Golfe de Guinée
- Le dioula
- Abidjan

Haïti

- Port-au-Prince
- Les taps-taps
- L'Île-à-Vache

Mexique

- La pyramide de Kukulcán, dite le *Castillo*
- L'État du Chiapas
- Le Golfe du Mexique

République populaire de Chine

- Beijing
- Le barrage des Trois Gorges (Sandouping)
- La riziculture

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

Roland Arpin

Culture et société

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

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

Au Québec, bien avant l'arrivée des Européens, ce sont les Autochtones qui occupent la vallée du Saint-Laurent. Bien que diverses, ces premières sociétés développent un ensemble de représentations communes, une conception du monde. Celle-ci imprègne toutes les manifestations culturelles des sociétés autochtones : mythes, traditions, modes de vie, productions matérielles, etc..

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

reflète aussi l'adaptation au milieu et est influencée par la présence amérindienne.

Avec la *Conquête*, des idéologies de conciliation et de collaboration côtoient le libéralisme naissant et le nationalisme des Canadiens. Le paysage culturel du XIX^e siècle est pour sa part influencé par l'ultramontanisme, l'impérialisme britannique et les nationalismes canadien et canadien-français. Avec la prospérité des *Années folles*, capitalisme et libéralisme se déploient. La crise économique des années 30 marque un tournant important dans l'histoire des idées au Québec : le coopératisme, le corporatisme, le socialisme et le fascisme, notamment, laissent leur empreinte sur la culture québécoise. Au cours des années 40 et 50, divers courants de pensée, tels que le féminisme et l'anticléricalisme prennent de l'ampleur et s'opposent au traditionalisme. De plus, un courant de

modernisme, venu principalement des États-Unis, influence les mentalités. Toutes ces idées qui circulent annoncent l'éclatement culturel qui caractérise la société québécoise durant la *Révolution tranquille*.

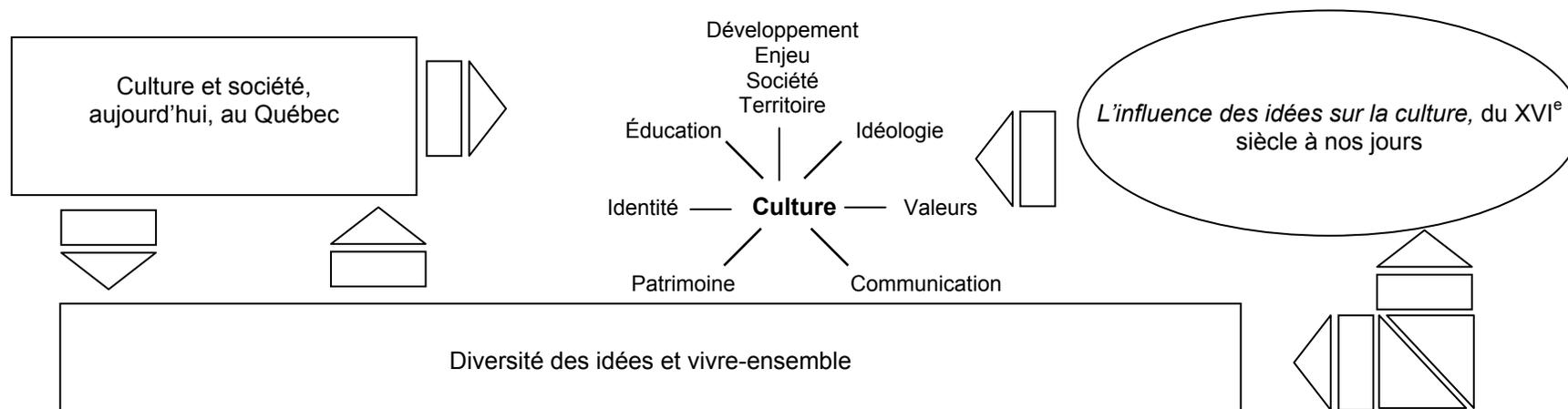
De nos jours, de nouvelles idées cohabitent avec celles héritées de la *Révolution tranquille*, notamment le néolibéralisme et la mondialisation des échanges vue comme la mise en place de réseaux mondiaux de production et d'information dans une perspective de standardisation. Ces idées et celles qui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

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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. L'élève est amené à s'interroger dans une perspective historique sur la culture au sein de la société québécoise actuelle. Il peut par exemple se demander : Comment la culture du Québec a-t-elle évolué au fil du temps? Quelles ont été ses sources d'influence? À quoi ressemble la culture aujourd'hui? Comment la culture se communique-t-elle? Quelles ont été ses racines? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Il cherche à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, les idées ont laissé des marques sur les manifestations culturelles. Son interrogation et son interprétation l'amènent à chercher des lieux de conciliation entre diversité des idées et vivre-ensemble. Il réalise que différents courants de pensée peuvent coexister dans une dynamique culturelle non conflictuelle, dans le respect des autres et de leurs valeurs. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

Culture et société

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



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

Repères culturels :

Culture et société

- Monseigneur François de Montmorency-Laval
- La maison canadienne
- *Les anciens Canadiens*, de Philippe Aubert de Gaspé
- L'Institut canadien
- Louis Jobin
- La Cathédrale Marie-Reine-du-Monde
- Le « Mille Carré Doré »
- *Un homme et son péché*, de Claude-Henri Grignon
- *Dollard des Ormeaux*, d'Alfred Laliberté
- Le Ouimetoscope
- *La Bonne Chanson*
- Les boîtes à chanson
- Oscar Peterson

- La fresque de l'église Notre-Dame-de-la-Défense, de Guido Nincheri
- *Symphonie gaspésienne*, de Claude Champagne
- *Refus global*
- *Cité Libre*
- *Notre maître le passé*, de Lionel Groulx
- *Hommage à Rosa Luxembourg*, de Jean-Paul Riopelle
- *Les fées ont soif*, de Denise Boucher
- *Joe*, de Jean-Pierre Perreault
- Théâtre Parminou
- La Grande Bibliothèque
- *Eshi Uapataman Nukum*, de Rita Mestokosho
- Leonard Cohen
- Irving Layton

Une autre société

- Au choix : Voir, à la page 36, la définition de « repères culturels ».

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

Yolande Cohen

Pouvoir et pouvoirs

L'État est une forme d'institutionnalisation du pouvoir politique qui exerce l'autorité souveraine sur un peuple dans les limites d'un territoire donné. Au Canada et au Québec, 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 santé, l'éducation, la justice, la famille ou encore l'économie.

Il existe cependant un contre-pouvoir : les « pouvoirs » qu'exerce la société civile. La société civile est constituée de l'ensemble des rapports individuels et des structures familiales, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui se déploient dans la société, en dehors du cadre et de l'intervention de l'État. Il y a en fait autant de pouvoirs qu'il y a de groupes de pression.

Les Églises, les syndicats, les corporations professionnelles, le patronat, les médias, les organisations militantes sont autant d'exemples de ces pouvoirs qui agissent non seulement sur l'État, mais aussi sur leurs propres assemblées, sur leurs opposants, sur l'opinion publique, etc. Il s'agit en somme de pouvoirs qui s'influencent les uns les autres et qui parfois s'opposent. Dans la société actuelle, qui exerce le pouvoir et qui exerce des pouvoirs? Quels sont les enjeux actuels liés à la dynamique entre « pouvoir » et « pouvoirs »? Comment et pourquoi « pouvoir et pouvoirs » se mobilisent-ils autour d'enjeux de société?

Au Québec, depuis l'époque de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours, le pouvoir et les pouvoirs ont revêtu différentes formes. Le « pouvoir » s'est exercé de manières diverses, de la monarchie absolue à la démocratie parlementaire. En Nouvelle-France, le gouverneur, puis, à partir de 1663, le

gouverneur et l'intendant exercent le pouvoir au nom du roi. Après la *Conquête*, le gouverneur, détenteur du pouvoir, compose avec un conseil. Puis, à partir de 1791, il doit tenir compte des Conseils législatif et exécutif et de la Chambre d'assemblée qui revendiquera, à différentes époques, un pouvoir de plus en plus grand jusqu'à l'obtention, en 1848, de la responsabilité ministérielle, principe qui existe encore de nos jours.

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

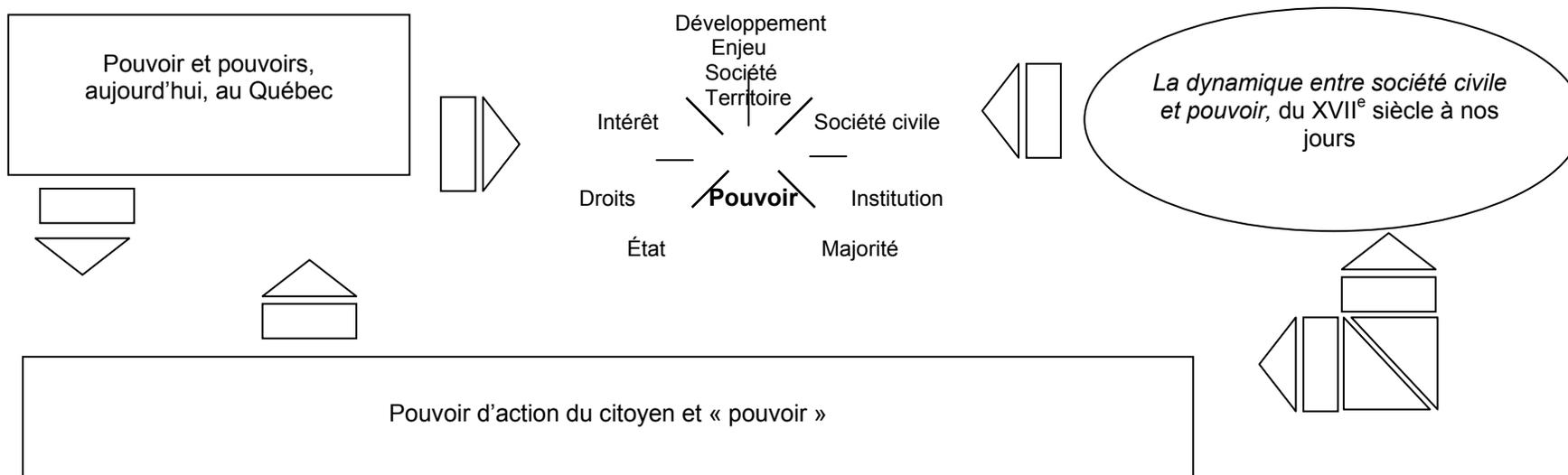
La société civile est généralement en constante interaction avec le pouvoir car leur vision du monde diffère. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre société civile et pouvoir* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs*, du XVII^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. L'élève est amené à s'interroger, dans une perspective historique, sur le pouvoir et les pouvoirs au sein de la société québécoise actuelle. Il peut 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, il interprète la réalité sociale. Il cherche à déterminer de quelle manière, au cours des siècles, la société civile a exercé son influence sur le pouvoir et de quelle façon le pouvoir a exercé la sienne. Son interrogation et son interprétation l'amènent à chercher des lieux de conciliation entre

pouvoir d'action du citoyen et « pouvoir ». Il réalise que l'action humaine constitue une force motrice du changement social, même lorsque les enjeux sont complexes. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

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

Pouvoir et pouvoirs



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

Repères culturels :

Pouvoir et pouvoirs

- *Le Conseil souverain*, de Charles Huot
- *Danse au Château Saint-Louis*, de George Heriot
- Bank of Montreal
- La fête de la Saint-Jean-Baptiste
- Le Doric Club
- *Le Rapport Durham*
- *Le testament politique*, de Thomas Chevalier de Lorimier
- L'Hôtel du Parlement
- Éva Circé-Côté

- *Le Devoir*
- La Confédération des travailleurs catholiques du Canada
- La « *Loi du cadenas* »
- Simonne Monet-Chartrand
- Le fleurdelisé
- La grève d'Asbestos
- L'unifolié
- Le « Front commun » (1972)
- *Les Ordres*, de Michel Brault
- La Paix des braves

Un État non démocratique

- Au choix : voir, à la page 36, la définition de « repères culturels ».

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

Un enjeu de société du présent

Comme tout citoyen, l'élève fait face à plusieurs enjeux dont la gestion aura des conséquences sur l'avenir de la collectivité et, par le fait même, sur son avenir personnel. Comme l'indique le schéma de la page 58, les quatre premières réalités sociales à l'étude au cours de la deuxième année du cycle constituent les assises qui permettent d'aborder la dernière, *Un enjeu de société du présent*. De plus, l'étude de cette réalité sociale permet à l'élève de réinvestir l'ensemble des acquis des deux années du cycle.

La raison d'être de la dernière réalité sociale du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté est d'amener l'élève à manifester un intérêt envers les choix à faire pour l'avenir et à participer à la définition de sa 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 primordiales pour le développement de la société québécoise;
- qui appelle un engagement citoyen;
- être d'actualité;
- permettre la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse¹⁴.

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

services. Des entreprises sont délocalisées quand elles sont transférées ailleurs alors que les sites de production de biens et de services sont éloignés des lieux de consommation.

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

¹⁴ L'étude à diverses 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 d'analyse utilisé.

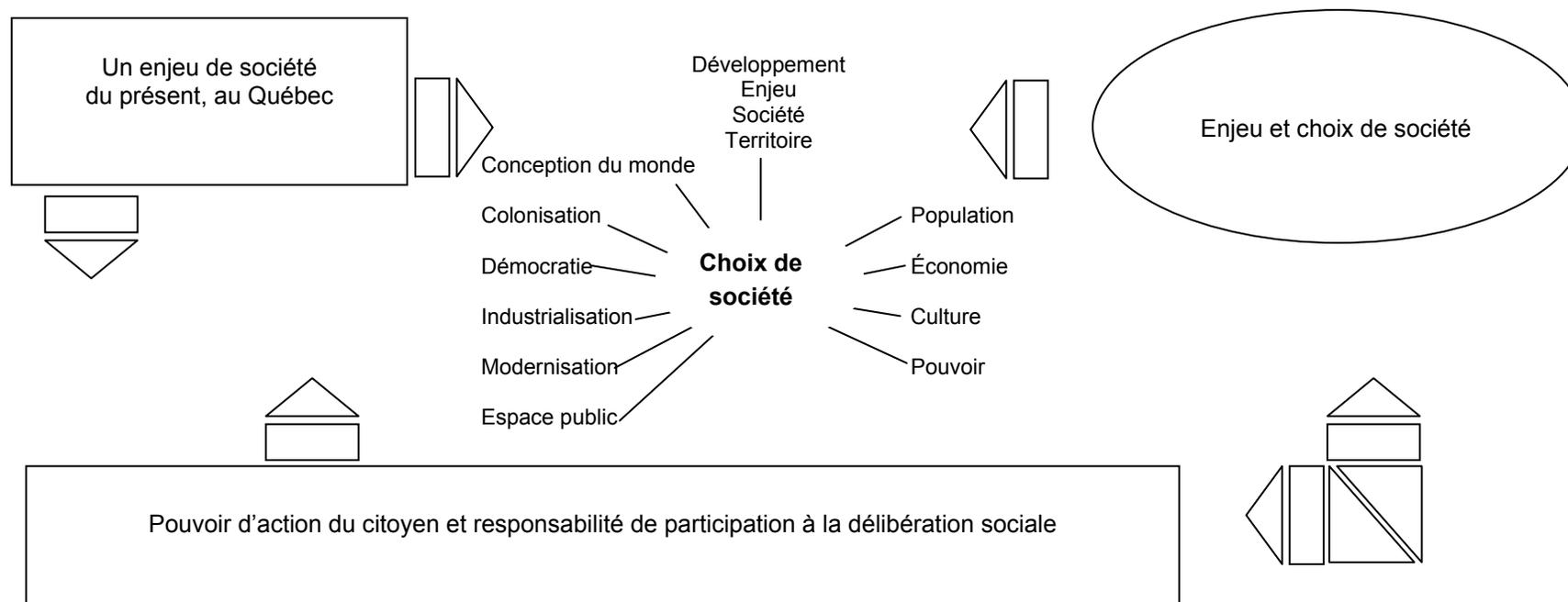
Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. La liste de concepts, au centre du schéma, est constituée des concepts centraux associés aux réalités sociales à l'étude pendant les deux années du cycle.

L'élève est amené à s'interroger, dans une perspective historique, sur un enjeu de société du présent. Il peut 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, il interprète la réalité sociale. Il cherche à déterminer les choix qui devraient être faits concernant cet enjeu de société. Ces choix pour lesquels sa participation est requise font appel à la notion de bien commun. Son interrogation et son interprétation l'amènent à chercher des lieux d'exercice du pouvoir d'action du citoyen. L'élève réalise qu'une participation éclairée,

en tant que citoyen, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe est nécessaire pour contribuer de façon responsable à l'avenir de sa collectivité.

Un enjeu de société du présent

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



Repères culturels :

- Au choix :
Voir, à la page 36, la définition de « repères culturels ».

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 en soi un objet d'études. C'est leur utilisation récurrente qui en facilite la maîtrise.

- inscrire les segments
- inscrire l'information sur l'axe
- inscrire un titre

Ligne du temps

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

Interprétation d'une ligne du temps

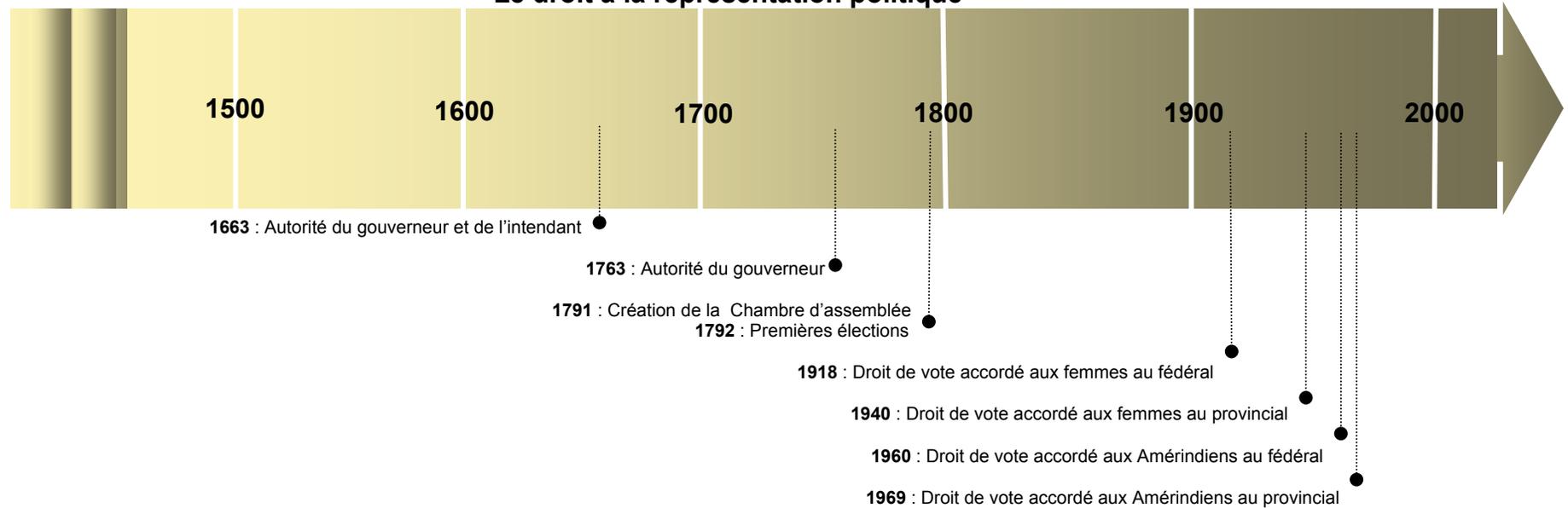
- décoder l'échelle chronologique
- repérer l'information
- mettre en relation des durées
- dégager des séquences et des tendances
- dégager la continuité et le changement

Réalisation d'une ligne du temps

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

Exemple

Le droit à la représentation politique



Carte

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

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

Interprétation d'une carte

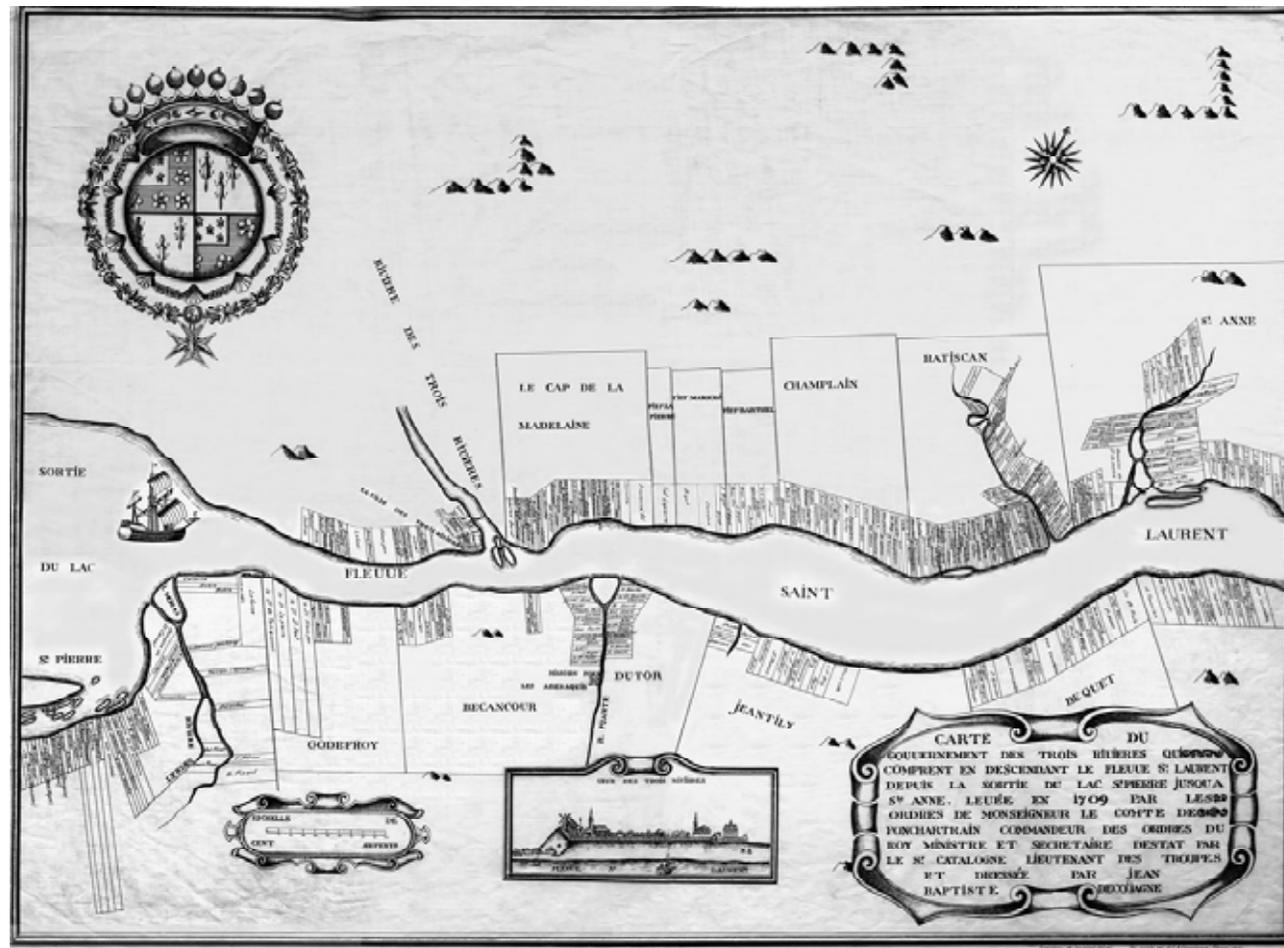
- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- lire l'orientation
- repérer des données statiques ou dynamiques, le cas échéant
- repérer la nature de l'information qui y figure

Réalisation d'une carte

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

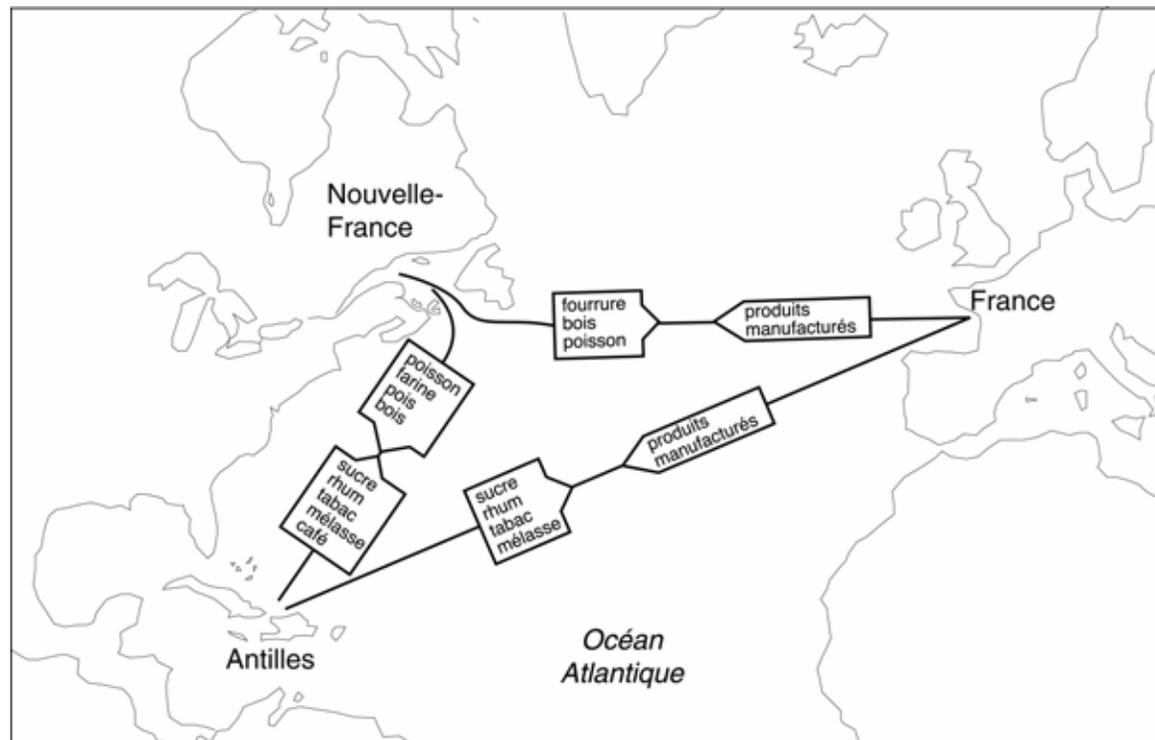
Exemple

Carte du gouvernement de Trois-Rivières
Gédéon de Catalogne et Jean-Baptiste de Couagne, 1709.
Archives nationales du Québec, D901.



Exemple

Le commerce triangulaire au XVIII^e siècle



Ministère de l'Éducation, 2001

Document écrit

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

Interprétation d'un document écrit

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

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

Exemple

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

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

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

Chevalier de Lorimier

Archives nationales du Québec, P100 D1267

Document iconographique

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

Interprétation d'un document iconographique

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

Exemple



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

La Chasse-galerie

Dessin de Henri Julien

1892

Musée national des beaux-arts du Québec, 34602

Tableau à entrées multiples

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

Interprétation d'un tableau à entrées multiples

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

Exemple

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

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

* Nombre de naissances par 1000 habitants.

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

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

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

Réalisation d'un tableau à entrées multiples

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

Diagramme

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

Interprétation d'un diagramme

- décoder le titre
- décoder la légende

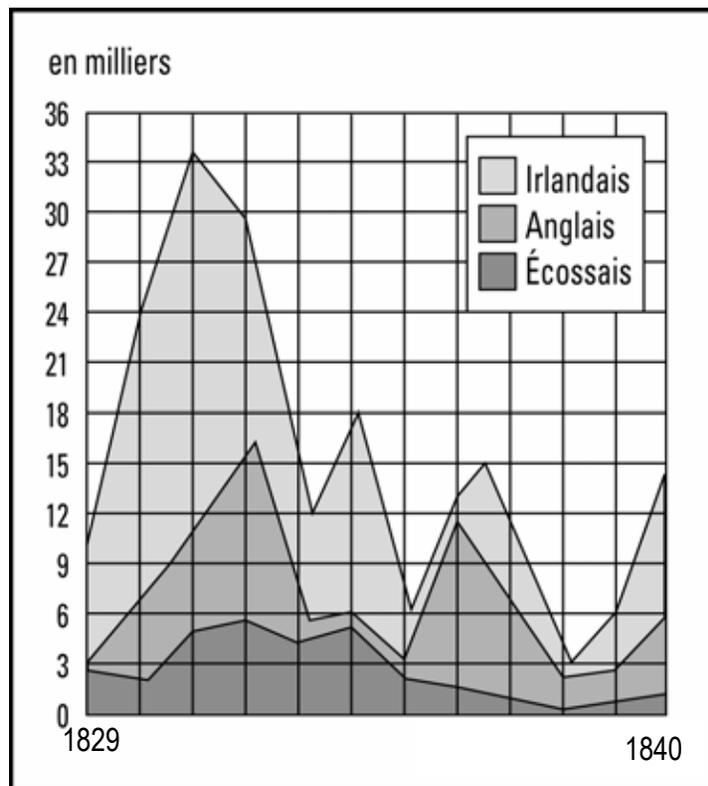
- identifier le type de diagramme (histogramme, barres, aires, courbes, etc.)
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- repérer l'échelle
- repérer la source à partir de laquelle le graphique a été construit
- repérer une information à l'aide de deux coordonnées ou plus

Réalisation d'un diagramme

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

Exemple

Immigration britannique au port de Québec



Ministère de l'Éducation, 2001

Tableau synthèse du contenu de formation

Première année du cycle

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation		Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
			du présent	du passé		
Les Premiers occupants (vers 1500)	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Conception du monde	La présence autochtone, aujourd'hui, au Québec	Les Premiers occupants	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Diversité des identités sociales et ouverture à la différence
L'émergence de la société canadienne (1608-1760)	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société	Colonisation	La société, aujourd'hui, au Québec	L'émergence de la société canadienne	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société	Intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société
L'accession à la démocratie dans la colonie britannique (1760-1848)	L'influence des idées libérales sur l'accession à la démocratie	Démocratie	La vie démocratique, aujourd'hui, au Québec	L'accession à la démocratie dans la colonie britannique	L'influence des idées libérales sur l'accession à la démocratie	Responsabilité citoyenne et démocratie (exercice et avancement)
La formation de la fédération canadienne (1848 – fin des années 20)	La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Industrialisation	Le Canada au sein de grands ensembles économiques, aujourd'hui	La formation de la fédération canadienne	La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Changements économiques et pouvoir d'action du citoyen
La modernisation de la société québécoise (1930-1980)	La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Modernisation	Les transformations actuelles dans la société québécoise	La modernisation de la société québécoise	La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Conceptions de la société et rôle de l'État
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980	La gestion d'enjeux et les choix de société	Espace public	Les enjeux de la société québécoise depuis 1980		La gestion d'enjeux et les choix de société	Participation à la délibération sociale et engagement citoyen

Tableau synthèse du contenu de formation Deuxième année du cycle

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation du présent	Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
Population et peuplement	La formation de la population	Population	Population et peuplement, aujourd'hui, au Québec	La formation de la population, du XVI ^e siècle à nos jours	Diversité des identités sociales et appartenance commune
Économie et développement	Développement économique et disparités	Économie	Économie et développement, aujourd'hui, au Québec	Développement économique et disparités, du XVI ^e siècle à nos jours	Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité
Culture et société	L'influence des idées sur la culture	Culture	Culture et société, aujourd'hui, au Québec	L'influence des idées sur la culture, du XVI ^e siècle à nos jours	Diversités des idées et vivre-ensemble
Pouvoir et pouvoirs	La dynamique entre société civile et pouvoir	Pouvoir	Pouvoir et pouvoirs, aujourd'hui, au Québec	La dynamique entre société civile et pouvoir, du XVII ^e siècle à nos jours	Pouvoir d'action du citoyen et « pouvoir »
Un enjeu de société du présent	Enjeu et choix de société	Choix de société	Un enjeu de société du présent, au Québec	Enjeu et choix de société	Pouvoir d'action du citoyen et responsabilité de participation à la délibération sociale

Tableau synthèse des concepts prescrits – Deuxième cycle

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

Tableau synthèse du contenu de formation Premier cycle

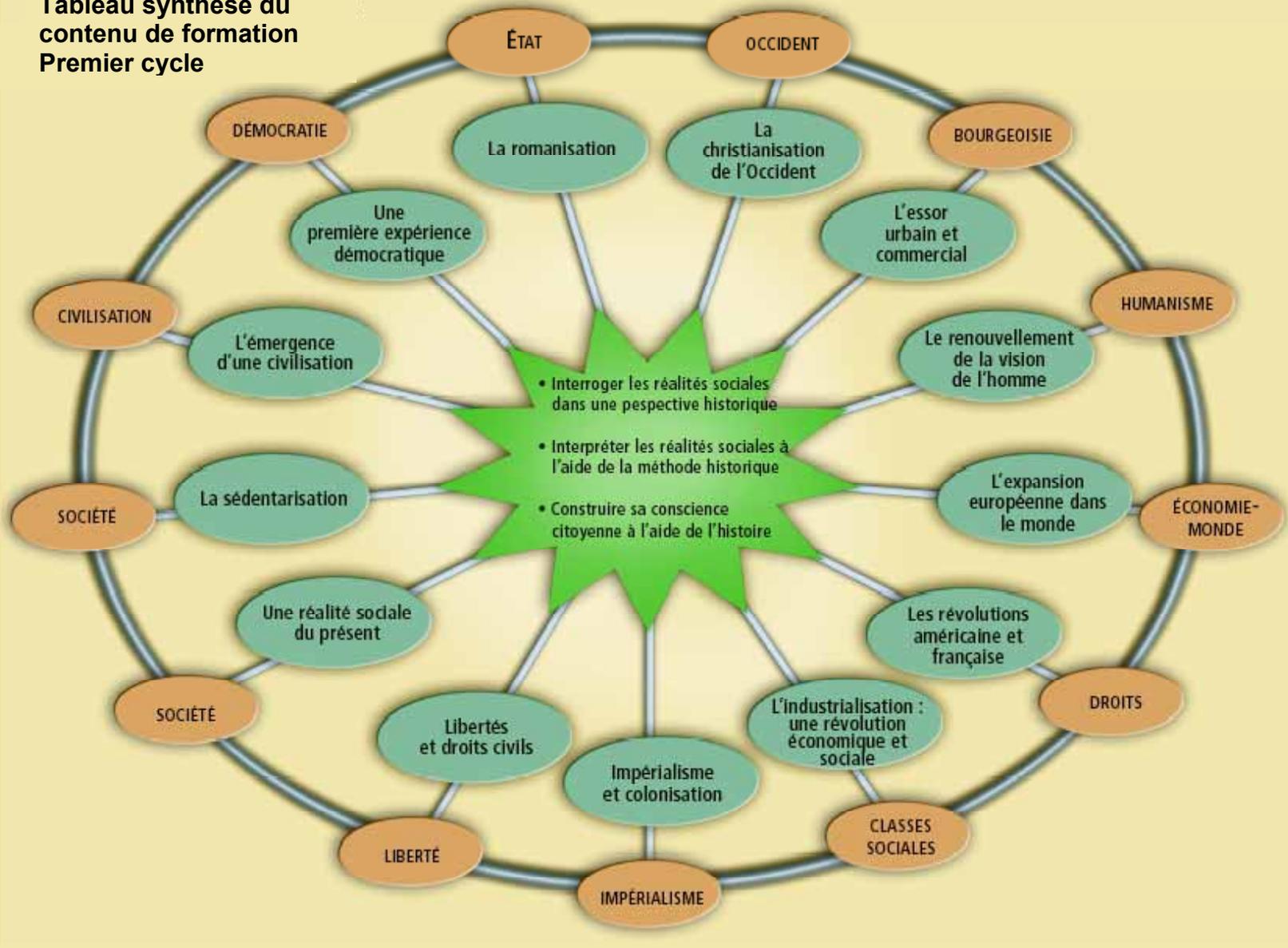
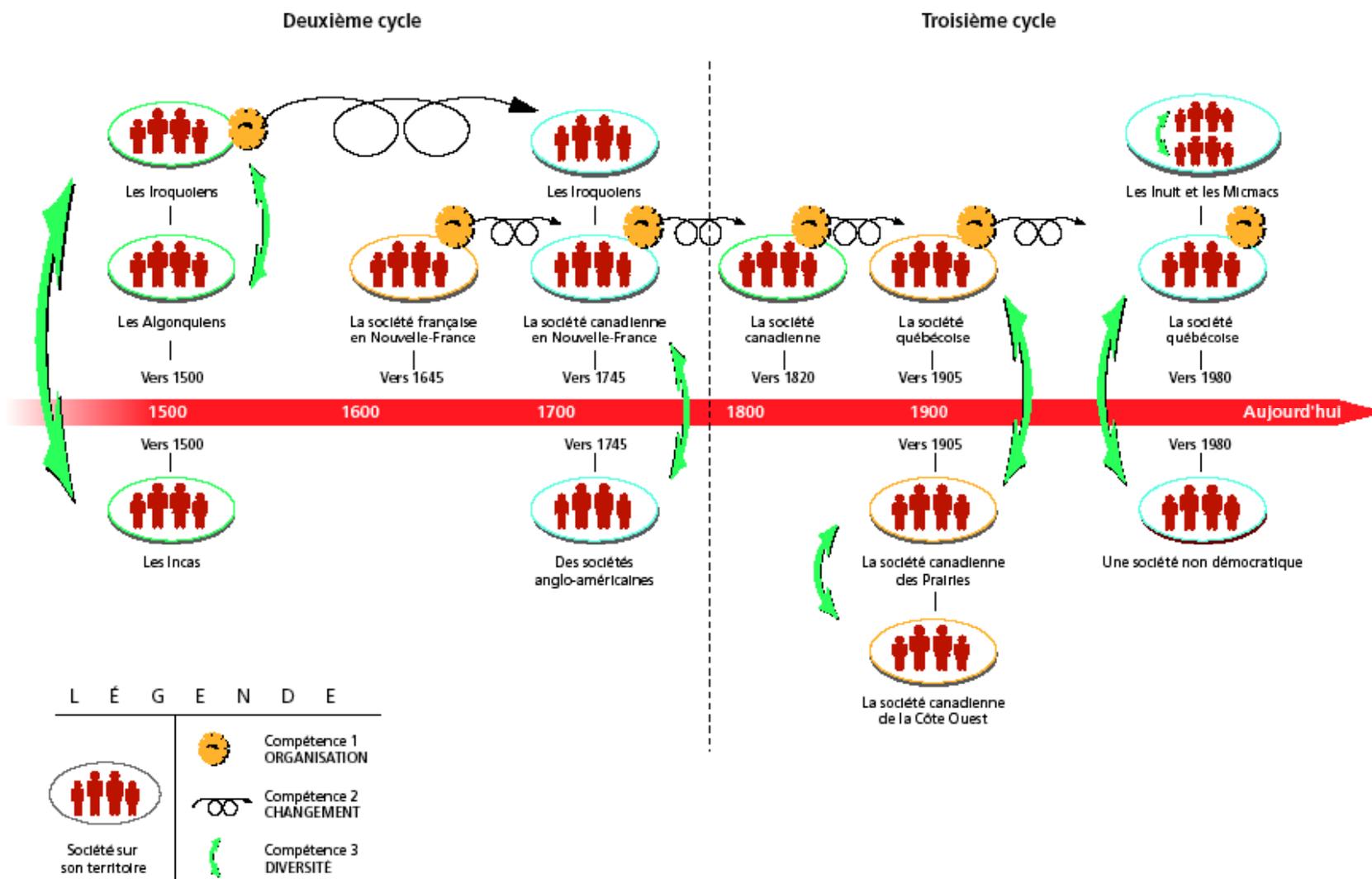


Tableau synthèse des concepts prescrits - Premier cycle

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

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



Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LAVILLE, Christian. « L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment ! », *L'enseignement des sciences humaines au primaire*, CRP, 1991, p. 55-66.

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

MARTINEAU, Robert. « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45-56.

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

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

MARTINEAU, Robert. « La pensée historique... Une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, PUQ, 2000, p. 282-308.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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