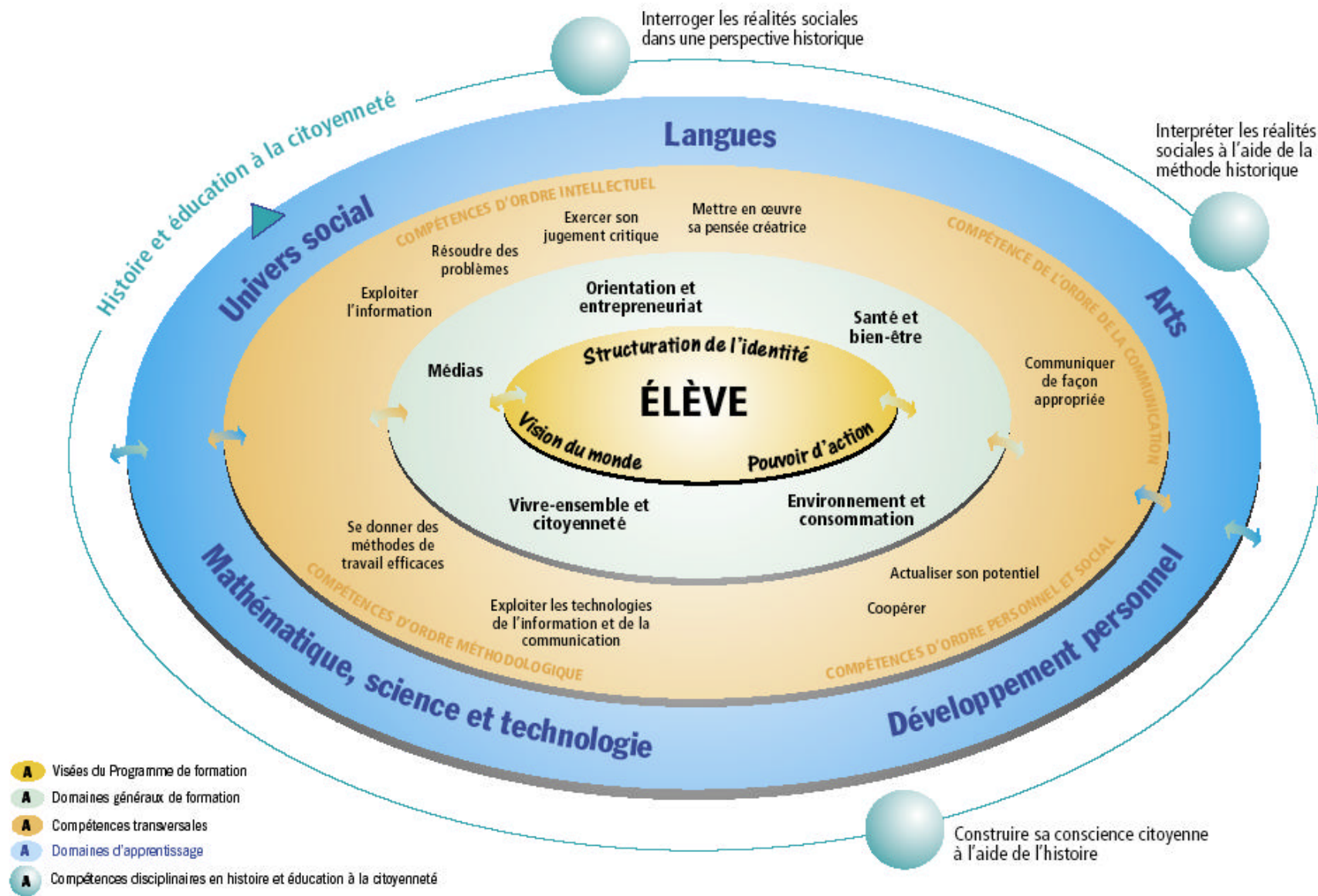


HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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



Présentation de la discipline

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit deux grandes visées de formation : amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée, en tant que citoyen, à la délibération 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 trois 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, la discipline lui apprend à chercher de l'information de même

qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales¹. Elle est aussi l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et éducation à la citoyenneté lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen.

Conception de la discipline

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée de savoirs savants construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de

l'amener à démontrer une sensibilité et de l'intérêt pour les réalités sociales du présent et de le soutenir dans le développement de compétences qui lui permettront de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé et de devenir un citoyen capable de jugement critique, de nuance et d'analyse.

L'apprentissage de l'histoire à l'école favorise chez l'élève 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 interroge des réalités sociales dans une perspective historique. Il construit des réponses à ses questions à l'aide de sources documentaires. Ses réponses résultent d'un raisonnement instrumenté et nécessitent le recours au langage de l'histoire.

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

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique dans 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'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer 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. En outre, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté devrait permettre à l'élève de développer une conscience sociale et une éthique citoyenne considérée dans sa dimension sociale et politique.

Dynamique des compétences disciplinaires

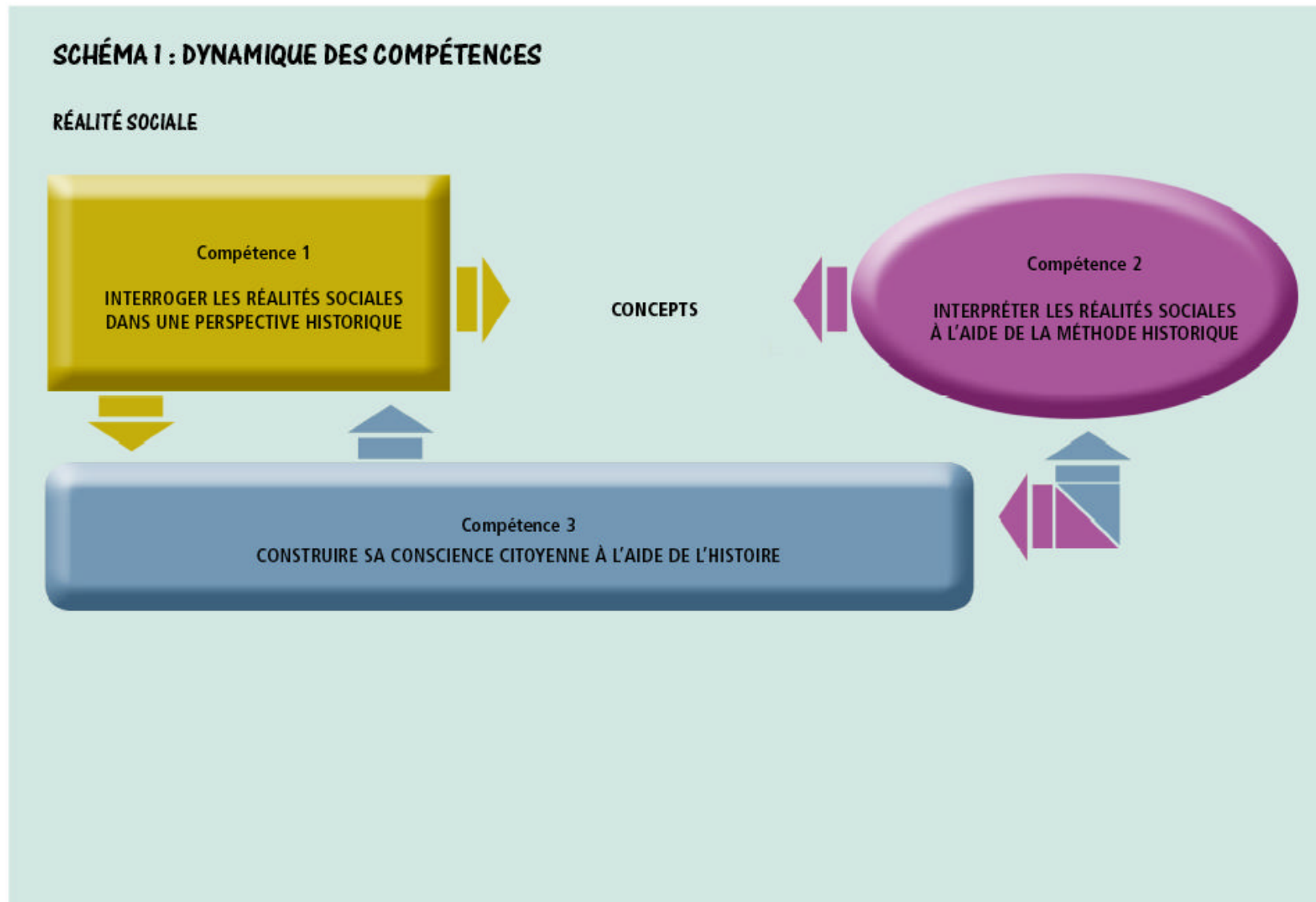
Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement de trois compétences :

- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique;
- Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique;
- Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Comme l'illustre le schéma ci-dessous, ces trois compétences sont étroitement liées. Elles se déploient de façon intégrée et en interrelation à partir d'un même contenu de formation. La mise en œuvre de la première inspire et guide l'ensemble des attitudes et des actions de l'élève dans son interprétation des réalités sociales et la construction de sa conscience citoyenne. L'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique développe des attitudes qui lui permettent d'établir les fondements de son interprétation de ces réalités sociales; il s'en donne une représentation personnelle et établit des assises historiques à sa conscience citoyenne. Cette dernière se

construit et se consolide à son tour par l'interrogation et l'interprétation fréquentes de réalités sociales multiples.

Ainsi, pour saisir le sens et la portée de la pluriculturalité dans la société québécoise et pour gérer le vivre-ensemble qu'elle sollicite, l'élève mobilise un savoir-agir qui interpelle les trois compétences disciplinaires. Il interroge d'abord le présent dans une perspective historique afin de comprendre les origines de ce caractère pluriculturel, de le considérer dans la durée et d'en percevoir la complexité. Pour interpréter cette réalité sociale, il doit notamment établir des faits qui serviront à l'expliquer. Afin de construire sa conscience citoyenne, il doit, entre autres choses, qualifier la participation à la vie collective, cerner des valeurs et des principes associés à la pluriculturalité, relever des droits et des responsabilités des individus, et comprendre le rôle des institutions publiques. On voit que c'est par l'activation interdépendante des trois compétences disciplinaires que l'élève parviendra à construire sa compréhension de cette réalité sociale.



Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Au primaire, l'élève a été initié aux disciplines qui composent le domaine de l'univers social par un programme unique, *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*², qui lui a permis 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 a aussi appris à rechercher des liens entre le présent et le passé, à construire ses interprétations des réalités sociales et il a commencé à s'approprier des concepts tels que *territoire, société, organisation, changement, diversité* et *durée*. Il s'est intéressé à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et il s'est sensibilisé à la diversité des sociétés.

Au premier cycle du secondaire, l'élève est incité à élargir ses horizons afin non seulement d'enrichir sa vision du monde, mais aussi de prendre conscience de l'importance de l'action humaine dans le changement

social³. Les apprentissages se complexifient et donnent lieu à la construction de nouvelles connaissances et au développement de compétences particulières à chacune des disciplines du domaine de l'univers social. Les compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont les suivantes : interroger les réalités sociales dans une perspective historique; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève poursuit le développement de ces compétences, qui se complexifient. Dans le cas de la première compétence, la complexification se manifeste par la capacité de faire preuve d'une plus grande empathie envers les acteurs et les témoins de l'époque. La complexification de la deuxième compétence se traduit par une capacité d'analyse accrue et un raisonnement plus nuancé. Enfin, la troisième compétence est plus complexe en ce qui a trait à la compréhension de perspectives culturelles différentes et à la

reconnaissance de l'action humaine comme moteur du changement. Elle se complexifie aussi sur le plan de l'éthique citoyenne et sur celui de la capacité de l'élève à débattre d'enjeux de société.

Au cours de ce cycle, l'élève utilise les concepts abordés au primaire et au premier cycle du secondaire tout en enrichissant son instrumentation conceptuelle. De nouveaux concepts sont donc abordés et de nouvelles réalités sociales⁴ sont étudiées. Plusieurs liens peuvent être établis entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire. Ainsi le cadre spatio-temporel et certains éléments de contenu du primaire sont communs, mais davantage approfondis au deuxième cycle du secondaire. D'autres relations peuvent aussi être établies entre les deux cycles du secondaire. Par exemple, l'étude de la réalité sociale *Le développement des idées libérales dans la colonie britannique* permet, tout en élargissant la portée de l'analyse, de réinvestir des savoirs construits lors de l'étude, au premier cycle, de la réalité sociale *Les révolutions américaine ou française*

2. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire) est présenté à la page 516.

3. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (premier cycle du secondaire) est présenté à la page 526.

4. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (deuxième cycle du secondaire) est présenté à la page 546.

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. À sa façon, 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 correspondent à d'importantes préoccupations sociales. Ils servent d'ancrage au développement des compétences et visent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations réelles et concrètes de l'élève. 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 une des visées de formation du programme

disciplinaire: celle de préparer l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales.

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté permet d'explorer 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, construit sa conscience citoyenne et acquiert des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique. Il découvre aussi des occasions et des lieux de participation sociale. Il considère l'apport d'institutions publiques, apprend comment elles fonctionnent et perçoit le cadre et la nature de leurs interactions avec les personnes. 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.

Le domaine général de formation *Environnement et consommation* comporte aussi un axe de développement qui recoupe en partie les compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation. Par exemple, de tout temps, les sociétés ont produit des biens pour répondre à leurs besoins ou ont négocié pour se les procurer. L'élève découvre comment, à travers le commerce et les échanges, les activités de production et de consommation ont des répercussions déterminantes sur les rapports entre les sociétés, leur territoire et l'environnement. Cette prise de conscience de la continuité de ces incidences l'invite à garder une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Chez les jeunes, les problématiques physiques et psychologiques liées à la *Santé et au bien-être* sont nombreuses. Elles concernent d'abord l'élève à titre individuel, mais 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'alphabétisation sociale de l'élève en l'initiant au référentiel de connaissances partagées par une collectivité, référentiel sans lequel un citoyen se sentirait étranger dans sa société. Il recoupe en partie l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat* et contribue à faciliter l'insertion de l'élève dans la société. De même, le développement de la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* contribue à la conscience de soi et de son potentiel : l'élève 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 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 compétences transversales et elles contribuent en retour à leur développement.

L'exercice des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté demande à l'élève d'exploiter l'information de façon systématique compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents dans cet apprentissage. L'élève est placé en situation d'enquête et de sélection d'information. Cette recherche est facilitée par le recours aux technologies de l'information et de la

communication, utilisées à la fois comme soutien à l'apprentissage et comme support à la transmission des résultats. Il s'approprie le langage propre à la discipline et l'utilise afin de communiquer les conclusions de ses investigations avec clarté et précision. L'élève exerce son jugement critique 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. 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, il doit se donner des méthodes de travail efficaces. Il met également en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il formule une hypothèse ou explore différentes manières de faire et de penser. Il apprend aussi à résoudre des problèmes en analysant un enjeu de société, en s'enquérant de son contexte et en évaluant des pistes de solution possibles.

La discipline contribue en outre à l'actualisation du potentiel de l'élève en l'initiant à la délibération sociale et en lui offrant ainsi la possibilité de prendre position et de s'engager en tenant compte de

l'opinion des autres. 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 constater son appartenance à la collectivité. Enfin, l'élève qui développe ses compétences en histoire et éducation à la citoyenneté apprend à coopérer, à échanger et à interagir. Par l'étude de cette discipline, il est à même de constater que la participation à la vie collective et la coopération entre les individus rendent possible le changement.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

En histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève lit ou écrit des textes variés et il communique oralement. Dans la construction de son interprétation de réalités sociales, il se réfère, entre autres, à des textes narratifs ou informatifs qui évoquent le contexte d'une époque. Il mobilise ses

compétences langagières et fait appel à un ensemble de stratégies de lecture développées en langue d'enseignement. En retour, la langue étant à la fois un outil indispensable et le principal véhicule de la communication en histoire, son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée.

L'utilisation de concepts et de processus mathématiques, arithmétiques ou statistiques – sens du nombre, représentations graphiques, repérage sur la droite numérique, etc. – est parfois nécessaire à l'appréhension de certaines réalités sociales. Afin de se faire une opinion sur des questions environnementales ou bioéthiques liées aux grands enjeux qui interpellent les sociétés, l'élève doit faire appel à des compétences scientifiques et technologiques. Situer les retombées de la science et de la technologie dans leur contexte historique, comme l'exige la compétence *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques* du programme de science et technologie, apporte un éclairage particulier à

l'étude des réalités sociales. Se tourner vers le passé afin d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique permet de contextualiser les développements scientifiques et technologiques et d'adopter une distance critique à leur endroit.

L'expression artistique d'une société, quelle que soit sa forme, 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.

De leur côté, les disciplines du domaine du développement personnel.... (en attente des programmes)

Contexte pédagogique

L'élève : un apprenant intéressé et actif

En 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 cherche à répondre aux questions qu'il se pose en émettant des hypothèses à propos des réalités sociales qu'il explore. Il fait des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Il expérimente des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre la réalité sociale à l'étude.

Dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève interagit avec ses pairs et l'enseignant; il partage ses découvertes et ses expériences. Son travail se fait tantôt sur une base individuelle, 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. Au deuxième cycle, il devient un apprenant de

plus en plus autonome. Il maîtrise davantage sa démarche réflexive.

Dans l'exercice de ses compétences, l'élève est constamment incité à communiquer ses interrogations et le fruit de ses travaux de recherche et d'analyse. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il est invité à faire montre de clarté et de rigueur.

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 de la discipline. Il démontre concrètement sa propre motivation à apprendre et fait part de son intérêt personnel pour les réalités sociales du présent et leur enracinement dans le passé. Son rôle consiste à guider l'élève, notamment dans ses recherches, tout en l'incitant à la rigueur et à la cohérence. Il lui propose des moyens, lui indique des ressources, le stimule et l'oriente dans son

travail; il met tout en œuvre pour l'assister dans son apprentissage sans toutefois se substituer à lui.

Dans ses situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant présente les objets d'interrogation, d'interprétation et de conscientisation pour chacune des réalités sociales prescrites par le programme. Il prévoit des stratégies pédagogiques et des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. 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 aussi comme médiateur entre l'élève et les savoirs. Il se préoccupe du développement de ses stratégies cognitives et métacognitives. 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. Ce faisant, il favorise chez lui l'activité intellectuelle et contribue au développement de ses capacités d'abstraction et de transfert.

La classe : un environnement riche et stimulant

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat stimulant en classe, ce qui implique, entre autres, l'accessibilité à un ensemble de ressources. Celles-ci peuvent se trouver dans l'environnement immédiat – bibliothèque, classe multimédia, communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. Les ressources utiles au développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. L'accessibilité des ressources suppose également que l'élève puisse recourir aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de

recherche et comme support de ses réalisations.

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

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est significative 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 pour lui quand il réalise que cela lui donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. La situation sera d'autant plus significative 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 dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes d'explication plutôt qu'une seule, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et donne lieu à divers types de productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle mobilise un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-agir tout en permettant leur articulation. Elle nécessite une recherche, une analyse et une sélection de données. Elle fait appel à un raisonnement qui suppose la mise en relation de différents types d'analyses. Elle demande des capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique et de synthèse. Elle fait appel aux trois compétences disciplinaires et à diverses compétences transversales et elle permet d'établir des relations avec les domaines généraux de formation et d'autres disciplines.

Comme tous les élèves n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme, une situation d'apprentissage et d'évaluation doit favoriser une différenciation et une progression des apprentissages. Elle doit être souple et adaptative en ce qui a trait au contexte (proximal ou non) ou aux documents (quantité, accessibilité et décodage) afin de permettre à chacun de faire les apprentissages nécessaires au développement de ses compétences.

Une évaluation adaptée

L'évaluation constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseignant. Elle doit permettre d'apprécier le cheminement de l'élève en cours d'apprentissage et de rendre compte du niveau de développement de ses compétences à la fin du cycle. L'évaluation en cours de cycle est intimement associée à la démarche d'apprentissage. Elle vise à procurer à l'élève une rétroaction sur ses processus, ses productions, ses forces et ses difficultés, et à lui fournir un portrait de ses acquis. Il est possible, en cours de cycle, qu'il ait besoin d'effectuer certains apprentissages particuliers pour mieux développer ses compétences. Il pourrait, par exemple, s'interroger sur le contexte de l'époque étudiée sans se soucier immédiatement des éléments de continuité et de changement. L'évaluation peut alors porter sur des tâches spécifiques liées à des composantes. Cependant, il est essentiel qu'il en arrive à s'engager le plus tôt possible dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui sollicitent les trois compétences du programme.

Tout en tenant compte de l'évaluation en cours de cycle et sans constituer une simple accumulation de données, l'évaluation en fin de cycle dresse le bilan du développement des compétences disciplinaires et transversales. Elle suppose que les observations de l'enseignant soient faites alors que les élèves ont à résoudre des problèmes contextualisés, de plus en plus complexes et présentés dans des situations qui requièrent la mise en œuvre concomitante des trois compétences du programme. La production alors attendue porte sur une réalité sociale et permet la mobilisation d'un ensemble de ressources qui incluent des connaissances, des attitudes et des stratégies.

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate. Parmi les nombreux moyens d'évaluation disponibles, il y a lieu de déterminer lequel convient le mieux à la situation : observation directe, autoévaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale et écrite, etc. Le recours aux technologies de l'information et de la

communication peut aussi s'avérer un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation.

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

Dans sa démarche d'interrogation des réalités sociales, l'élève prend conscience du fait que ces réalités, tant celles du présent que celles du passé, s'expliquent rarement par elles-mêmes. Il réalise que, pour les comprendre, il doit les examiner sous différents aspects et mettre en doute ses perceptions à leur égard. Interroger les réalités sociales transcende la simple formulation de questions. L'exercice de la compétence permet de développer une attitude historique, un état d'esprit propice à l'interrogation. L'élève manifeste ainsi une curiosité, une sorte de réflexe. Il utilise alors un mode de questionnement essentiel à la compréhension des réalités sociales qui l'éloigne d'une lecture superficielle.

En plus d'être systématique, cette interrogation doit s'inscrire dans une optique et une manière de voir particulières : la perspective historique. L'élève qui adopte cette perspective apprend à interroger le passé des réalités sociales et à les voir sous l'angle de la durée en considérant les continuités et les changements. Il apprend également à s'enquérir de leur contexte d'origine et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs qui animaient les acteurs et les témoins de l'époque. Afin de saisir la complexité et la globalité des réalités sociales, il s'interroge sur leurs multiples aspects et sur la dynamique de leurs interactions. Il réalise que prises de position hâtives et perspective historique ne vont pas de pair.

Au deuxième cycle du secondaire, la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* se complexifie. Alors qu'au premier cycle, l'élève se préoccupait des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque, il emprunte maintenant le regard des acteurs et des témoins afin de considérer la réalité sociale de l'intérieur. Il s'agit pour lui d'essayer de comprendre comment on pensait alors. Il faut donc que l'élève prenne en compte les motifs, les intentions, les espoirs, les craintes, les intérêts des acteurs et des témoins d'une époque différente de la sienne. C'est cette attitude qu'il est convenu d'appeler l'empathie historique.

Le fait d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique permet à l'élève d'établir les fondements de son interprétation, d'en construire une représentation personnelle et de donner des assises historiques à sa conscience citoyenne. En effet, l'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique développe un savoir-agir qui lui permet de considérer la vie en société avec le regard du citoyen éclairé. L'interprétation de réalités sociales et la construction de la conscience citoyenne engendrent à leur tour de nouvelles sources d'interrogation. Celles-ci conduisent à d'autres interprétations et génèrent de nouveaux matériaux qui servent à leur tour à la construction de la conscience citoyenne.

Compétence 1 et ses composantes

Se tourner vers le passé des réalités sociales

Se questionner sur l'origine des réalités sociales • S'enquérir du contexte de l'époque • Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque • Emprunter le regard des acteurs et des témoins de l'époque



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

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, synchronie) • S'enquérir d'éléments de continuité et de changement • Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent

Critères d'évaluation

- Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement
- Pertinence du questionnement
- Profondeur du questionnement

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 du temps;
- prend en compte la continuité et le changement;
- considère la synchronie;
- 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 actions, à des causes, à des conséquences de la réalité sociale;
- utilise des concepts appropriés;
- manifeste un sens critique.

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

- prend en considération la complexité de la réalité sociale;
- 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.

La connaissance historique n'a pas pour objet une collection, arbitrairement composée, des faits seuls réels, mais des ensembles articulés, intelligibles.

Raymond Aron

Compétence 2

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

Sens de la compétence

L'élève interprète les réalités sociales lorsqu'il cherche à les expliquer, à leur donner un sens et à trouver des réponses à ses questions. Pour y arriver, il s'appuie sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Cette méthode suppose qu'il fonde sur des bases formelles son interprétation de réalités sociales passées ou présentes. Pour développer sa compétence, l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation.

L'élève détermine l'ensemble des circonstances qui caractérisent les réalités sociales à l'étude. Pour ce faire, il précise quelles sont les actions à leur origine et quelles per-

sonnes ont été 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 ces réalités sociales et il établit des liens entre eux. Il recherche des conséquences dans la durée. L'élève conçoit ainsi une interprétation qu'il ajuste et nuance ensuite en prenant une certaine distance à l'égard de ses propres représentations, croyances et opinions. Il évite les généralisations hâtives. Il considère, selon l'angle d'entrée retenu, des similitudes et 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.

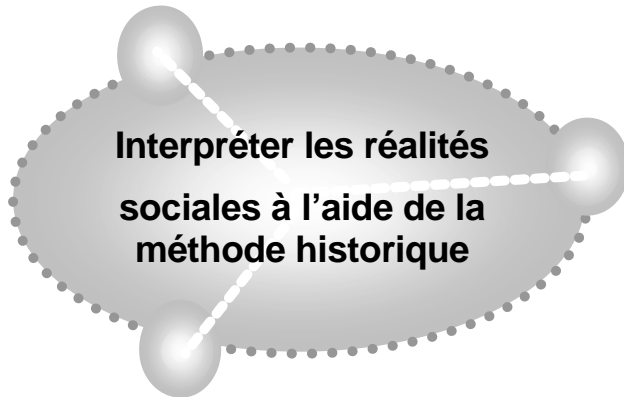
Au deuxième cycle du secondaire, la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* se complexifie. L'élève développe davantage ses capacités d'analyse et prend plus de recul qu'au premier cycle par rapport à ses représentations et celles des acteurs, des témoins et des auteurs. Il apprend à faire preuve d'un sain scepticisme lorsqu'il interprète des réalités sociales. Ainsi, il est appelé à considérer différents points de vue, à tenir compte des intérêts particuliers et à chercher des causes aux différences et aux similitudes qu'il observe entre les sociétés. Il lui faut aussi justifier son choix de facteurs explicatifs.

L'élève interprète les réalités sociales à partir d'interrogations auxquelles il cherche à trouver des réponses. Sa quête de réponses l'amène alors, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions dont les réponses contribuent à nuancer davantage le sens qu'il donne aux réalités sociales. L'interprétation des réalités sociales contribue également à la construction de sa conscience citoyenne. L'élève examine les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et découvre des racines de son identité sociale. Il établit des liens entre l'action humaine et le changement social. Il prend conscience des principes et des valeurs à l'origine de la démocratie et se situe au regard d'enjeux de société.

Compétence 2 et ses composantes

Établir les faits

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



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

Expliquer les réalités sociales

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

Critères d'évaluation

- Mobilisation des savoirs historiques
- Articulation cohérente des savoirs historiques
- Rigueur du raisonnement historique
- Distance critique

Attentes de fin de cycle

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

- tient compte de son questionnement;
- montre de la rigueur dans l'établissement des faits;
- se réfère à 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 :

- appuie son analyse sur diverses sources;
- argumente à partir de faits et non d'opinions;
- conclut de façon cohérente.

Sur le plan de la distance critique, l'élève

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

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

Robert Martineau

Compétence 3

Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Sens de la compétence

L'exercice de la citoyenneté constitue l'expression tangible de la conscience citoyenne. Celle-ci est fortement marquée par le degré de présence et d'ouverture de chacun à l'égard des environnements sociaux proches et éloignés et par le recul qu'il parvient à prendre à leur endroit. Pour cette raison, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise la compréhension, par l'élève, des enjeux du présent qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'ils sont envisagés dans leur perspective historique. En apprenant à interroger et à interpréter des réalités sociales à l'aide de l'histoire, l'élève développe les outils conceptuels et méthodologiques requis pour construire sa conscience citoyenne.

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier la diversité des identités et l'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, notamment celles rattachées à la démocratie. En ce sens, l'étude de réalités sociales du

passé et du présent contribue à la découverte de fondements identitaires.

L'étude des réalités sociales inscrites au programme aide également l'élève à comprendre que la démocratie citoyenne 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 et les responsabilités du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment 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

perduent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position en tant que citoyen.

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

Au deuxième cycle du secondaire, la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* se complexifie. L'élève est invité à un plus grand engagement citoyen qu'au premier cycle. 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 de société, ce qui exige qu'il les reconnaisse et les analyse en tenant compte des propositions des groupes en présence et de leurs répercussions éventuelles. Cela exige également qu'il examine les solutions et les compromis possibles. Il lui faut aussi s'ouvrir à la délibération dans le respect de la diversité des points de vue. Enfin, il doit être capable de faire valoir son opinion.

L'élève qui construit sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire interroge et interprète des réalités sociales; il s'approprie ainsi de nombreux concepts. En effectuant un transfert adéquat de ces concepts dans le contexte présent, il consolide cette construction. De plus, l'établissement de l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique actuelle l'amène à se poser des questions qui, à leur tour, contribuent à de nouvelles interprétations des réalités sociales. L'activation des compétences à interroger et à interpréter les réalités sociales aide ainsi l'élève à construire sa conscience citoyenne.

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 • 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

Comprendre l'utilité d'institutions publiques

Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques • Saisir la fonction de ces institutions • Cerner le rôle que chacun peut y jouer

Qualifier la participation à la vie collective

Reconnaître l'action humaine comme moteur du changement social • Reconnaître la fonction de la prise de parole • Reconnaître les types d'action possibles • Relever des occasions de participation sociale

Débattre d'enjeux de société

Cerner les enjeux de société • Considérer les solutions possibles et les conséquences éventuelles • Fonder et faire valoir son opinion

Critères d'évaluation

- Transfert des savoirs historiques
- Considération de la participation à la vie collective
- Considération du caractère pluraliste d'une société
- Prise de position au regard d'enjeux de société

Attentes de fin de cycle

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

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

Sur le plan de la considération de la participation à la vie collective, l'élève :

- établit des liens entre l'action humaine et le changement social;
- établit des liens entre droits et responsabilités et l'action humaine;
- 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 :

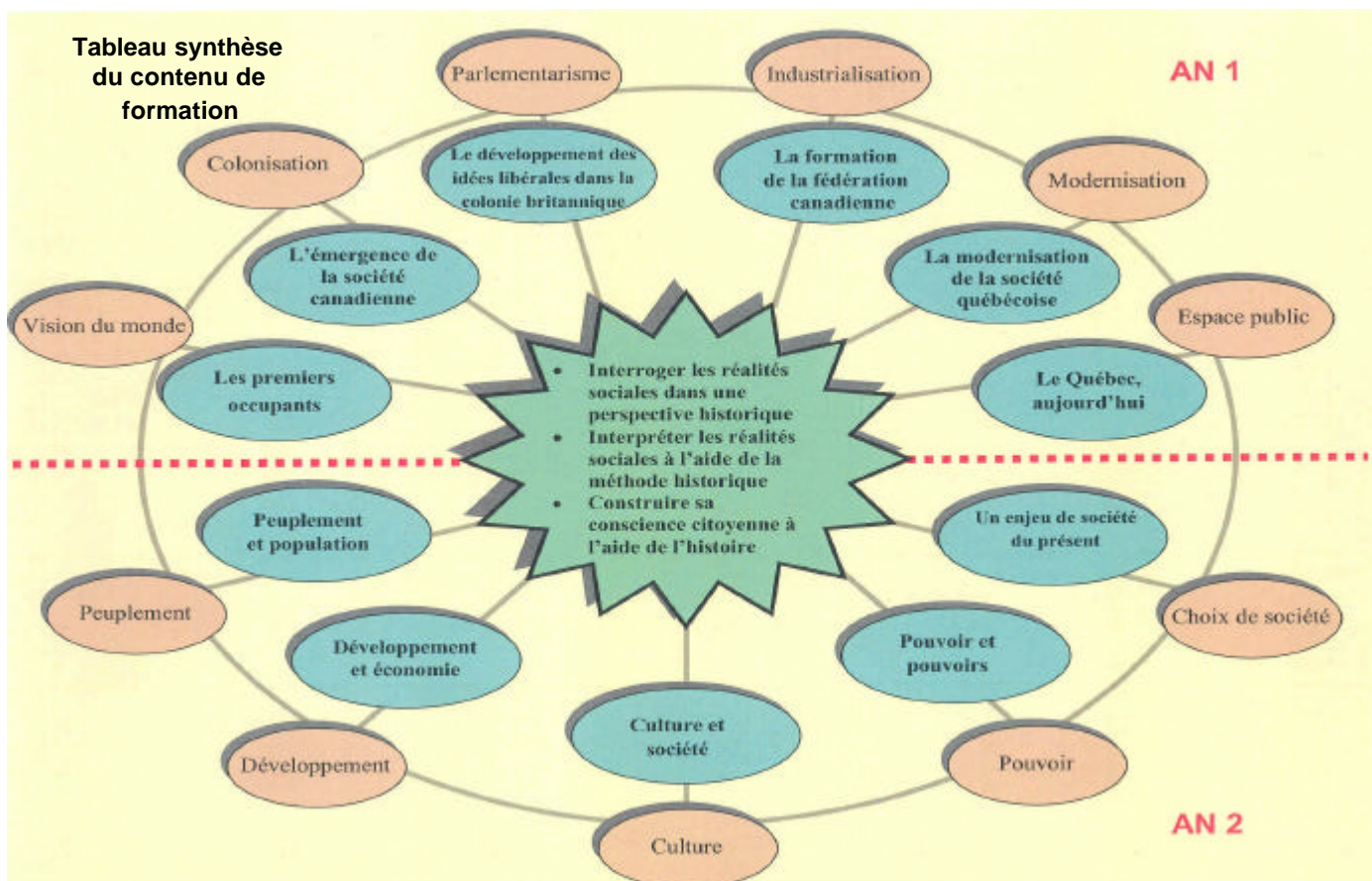
- exprime son opinion;
- justifie son opinion à l'aide d'arguments.

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

Le développement des compétences disciplinaires s'effectue à partir des réalités sociales retenues pour le deuxième cycle. Elles sont ici présentées dans le tableau synthèse du contenu de formation qui 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.



Réalités sociales

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 de vastes thématiques diachroniques qui permettent à l'élève d'appréhender cette histoire dans la longue durée.

Angle d'entrée

Le contenu de formation comporte un angle d'entrée qui balise l'étude des réalités sociales et évite la dispersion encyclopédique. Présenté dans un court texte, cet angle délimite le cadre dans lequel l'élève développe les compétences disciplinaires et indique l'orientation sous laquelle la réalité sociale est interprétée. L'angle d'entrée est prescrit. Il privilégie une dimension de la réalité sociale et présente l'avantage de canaliser le travail de l'élève vers le dévelop-

pement des compétences disciplinaires plutôt que vers l'acquisition de connaissances factuelles. Il sert de fil conducteur pour l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation.

« Ailleurs »

À différentes occasions, l'élève pose un regard comparatif sur une autre société, ailleurs dans le monde. Ce regard consiste à établir et à expliquer des similitudes ou des différences entre des sociétés. En première année du cycle, l'élève compare la société à l'étude avec une société d'ailleurs à la même époque selon l'angle d'entrée retenu. En deuxième année, alors que chacune des réalités sociales est étudiée dans la longue durée (près de quatre siècles), l'angle d'entrée détermine toujours la comparaison, qui ne porte toutefois que sur des sociétés actuelles. Que ce soit en première ou en deuxième année du cycle, l'élève est amené à relativiser son interprétation des réalités sociales et à faire des apprentissages d'ordre culturel. Il a aussi l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat.

Repères culturels

Enfin, on trouvera, dans le contenu de formation, des exemples de repères culturels. Ces repères, qui prennent diverses formes – un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante – permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils se rapportent indifféremment à des personnages, une réalisation artistique, une référence territoriale, une œuvre littéraire, une découverte scientifique, des modes de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. Enfin, ces repères culturels renvoient souvent à des matériaux patrimoniaux. Ils constituent alors des documents auxquels l'élève se réfère. Leur exploitation en classe lui permet d'enrichir sa vision du monde et sa compréhension des réalités sociales. Toutefois, ils ne constituent pas en eux-mêmes des objets spécifiques d'étude ou de recherche.

Concepts

L'étude des réalités sociales permet le développement de concepts et de réseaux de concepts nécessaires à la construction des représentations de l'élève. Pour chaque réalité sociale, un concept central est indiqué en caractères gras. Il est étayé par des concepts particuliers que l'élève explore et utilise au cours de son apprentissage. Certains concepts sont en italiques. Il s'agit de concepts historiques qui découlent de l'usage historiographique. Par exemple, *Révolution tranquille* est le nom convenu pour nommer une conjoncture particulière du passé de la société québécoise. La liste des concepts prescrits par le programme n'est pas restrictive. D'autres concepts sont nécessaires à l'apprentissage. Ainsi, le concept de « représentation » appelle ceux de « suffrage », de « vote » et de « député ». Par ailleurs, les concepts de « territoire » et de « société » sont omniprésents dans l'étude de chacune des réalités sociales. Le territoire est défini comme un espace que les humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière; la société est définie comme un ensemble de personnes qui établissent entre elles des rapports

durables et organisés, le plus souvent institutionnalisés.

Techniques

Au cours de l'étude des réalités sociales, l'élève réfère à des données dont les modes de représentation font appel à des techniques variées. Les techniques décrites ci-dessous s'inscrivent en continuité du primaire et du premier cycle du secondaire. Elles ne constituent pas en soi un objet d'études, mais elles sont sollicitées dans le cadre du développement des compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Leur utilisation récurrente en facilite donc la maîtrise. L'étude des réalités sociales requiert l'usage de techniques à la fois comme source d'information (interprétation) ou comme soutien à la transmission des résultats de recherches (réalisation).

Ligne du temps

Apprendre à interpréter et à réaliser une ligne du temps est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. Cela permet notamment 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
- mesurer la longueur de l'axe
- déterminer une unité de mesure
- inscrire les segments
- inscrire l'information sur l'axe
- inscrire un titre

Exemple

**Ligne du temps du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté
Première année du deuxième cycle**

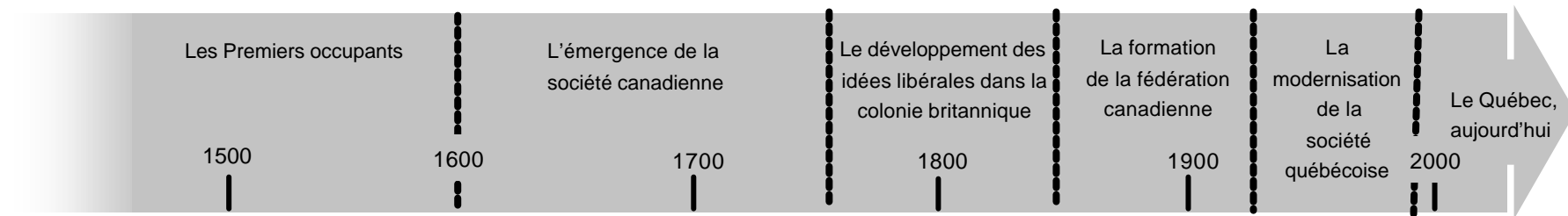


Tableau à entrées multiples

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 de nature comparative.

Interprétation d'un tableau à entrées multiples

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

Réalisation d'un tableau à entrées multiples

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

METTRE ICI

Tableau à entrées multiples à venir

Graphique

Apprendre à interpréter et à réaliser un graphique est utile en histoire et éducation à la citoyenneté. Pour réaliser un graphique, l'élève doit disposer de données statistiques ou les établir. Un graphique peut apparaître sous la forme d'un histogramme, 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 graphique

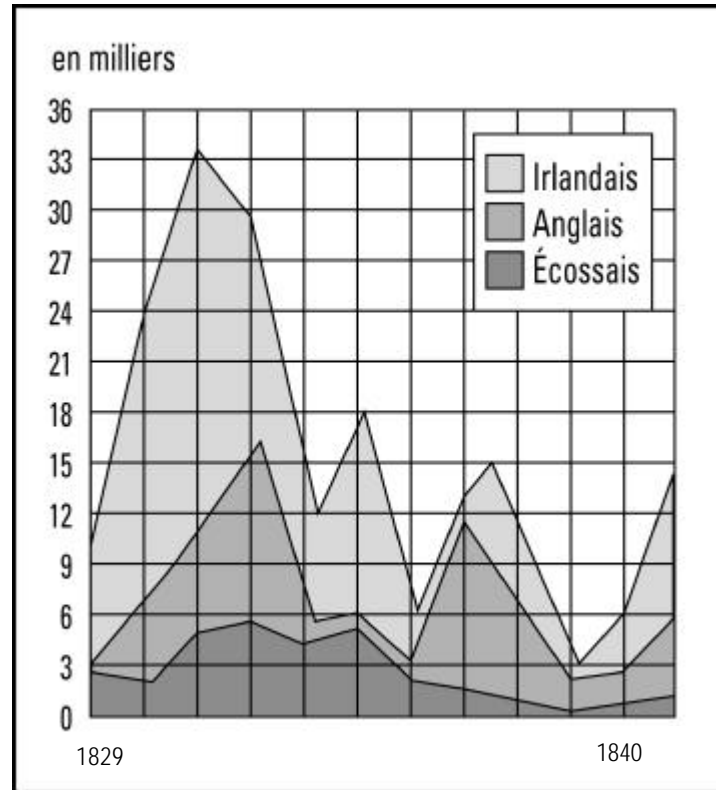
- décoder le titre
 - décoder la légende
 - identifier le type de graphique (histogramme, barres, aires, courbes, etc.)
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- repérer l'échelle
- repérer la source à partir de laquelle le graphique a été construit
- repérer une information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

Réalisation d'un graphique

- sélectionner l'information
- choisir un mode de représentation
- mettre en place le support
- établir l'échelle
 - calculer la valeur entre la donnée la plus haute et la donnée la plus basse à représenter
 - déterminer les unités de mesure (nombre absolu, pourcentage, base 100, etc.)
 - mesurer la longueur des axes, s'il y a lieu, et établir un rapport de proportion
 - inscrire les segments
- inscrire les données dans le graphique
- inscrire la légende et le titre
- inscrire la source des données

Exemple

Immigration britannique au port de Québec



Ministère de l'éducation
Source : Charpentier, L. (1990)

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 déjà existantes, encore moins à un simple coloriage en fonction de données préétablies. On s'appuiera sur les acquis de l'élève, qui a déjà été initié à l'interprétation et la réalisation de cartes au premier cycle du secondaire, notamment en géographie. Ce programme lui a aussi permis de mettre en relation différentes échelles géographiques.

Interprétation d'une carte

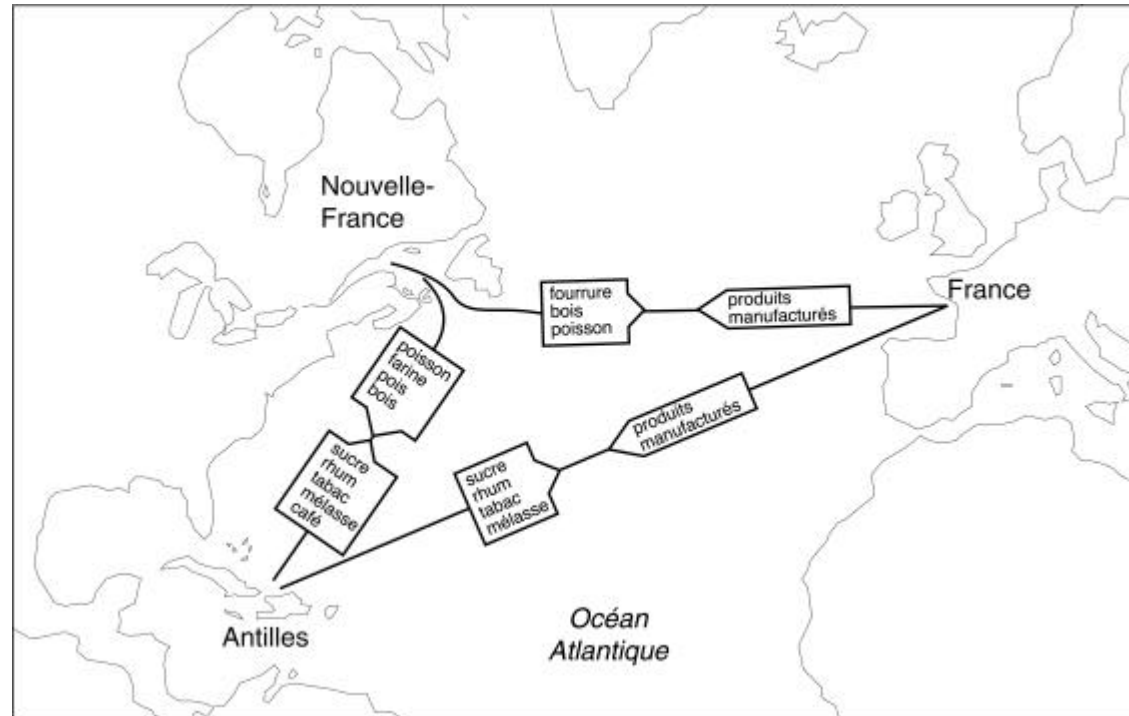
- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- lire l'orientation
- repérer si la carte présente des données dynamiques ou statiques
- repérer la nature de l'information qui y figure
- repérer la source à partir de laquelle la carte a été réalisée

Réalisation d'une carte

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

Exemple

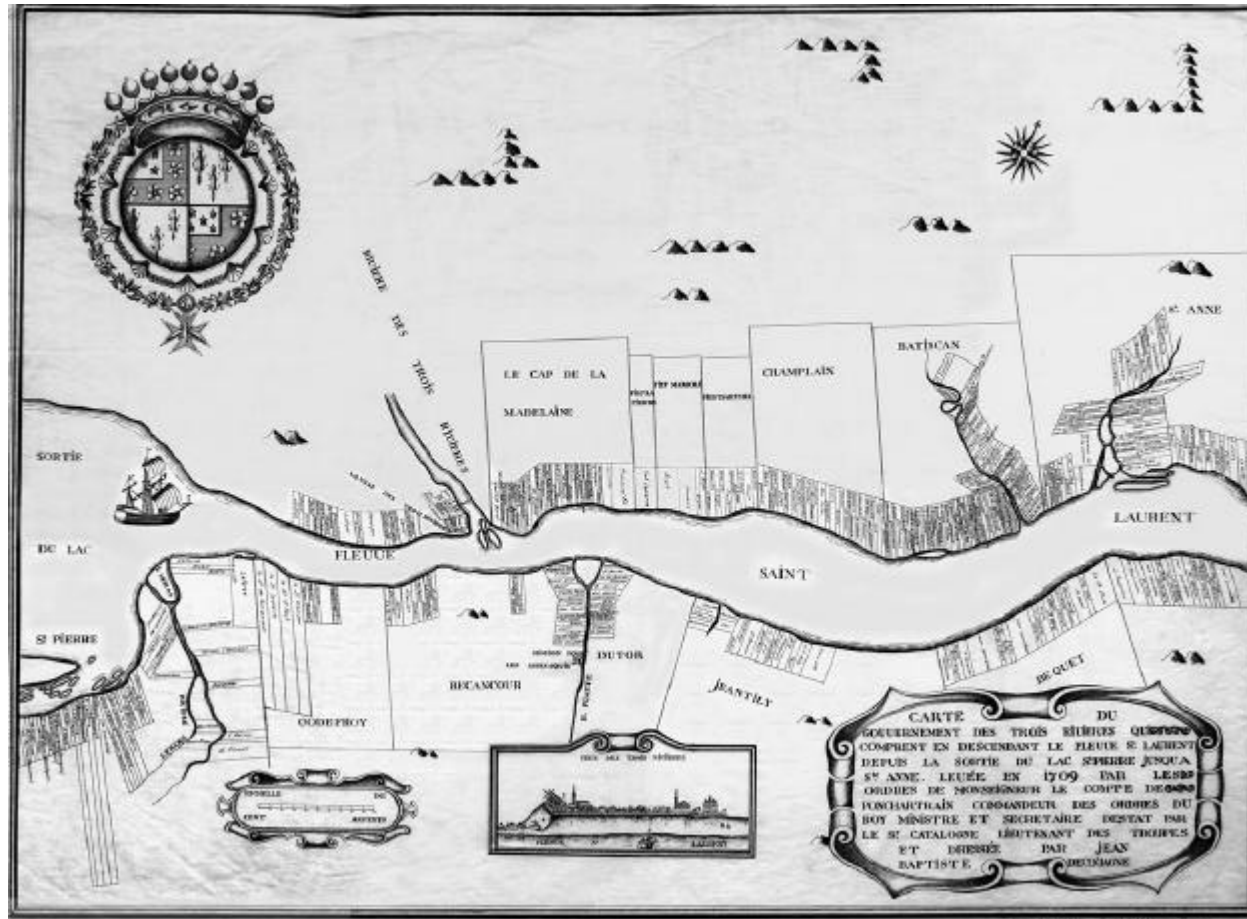
Le commerce triangulaire au 18^e siècle



Ministère de l'éducation. 2001
Source : Charpentier et al. (1985)

Exemple

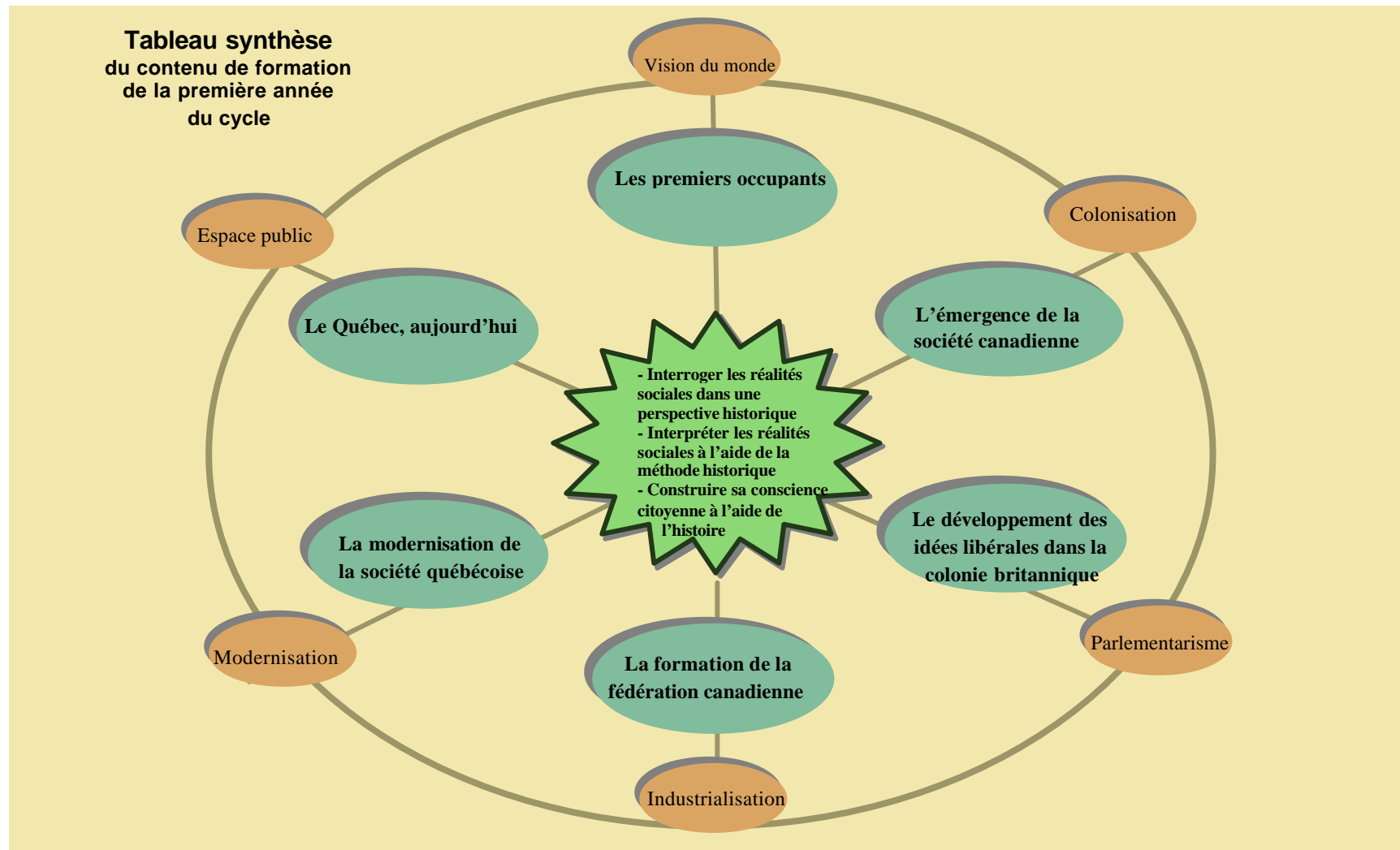
Carte des gouvernements de Québec, Trois-Rivières [...]. Gédéon de Catalogne et Jean-Baptiste de Couagne, 1709



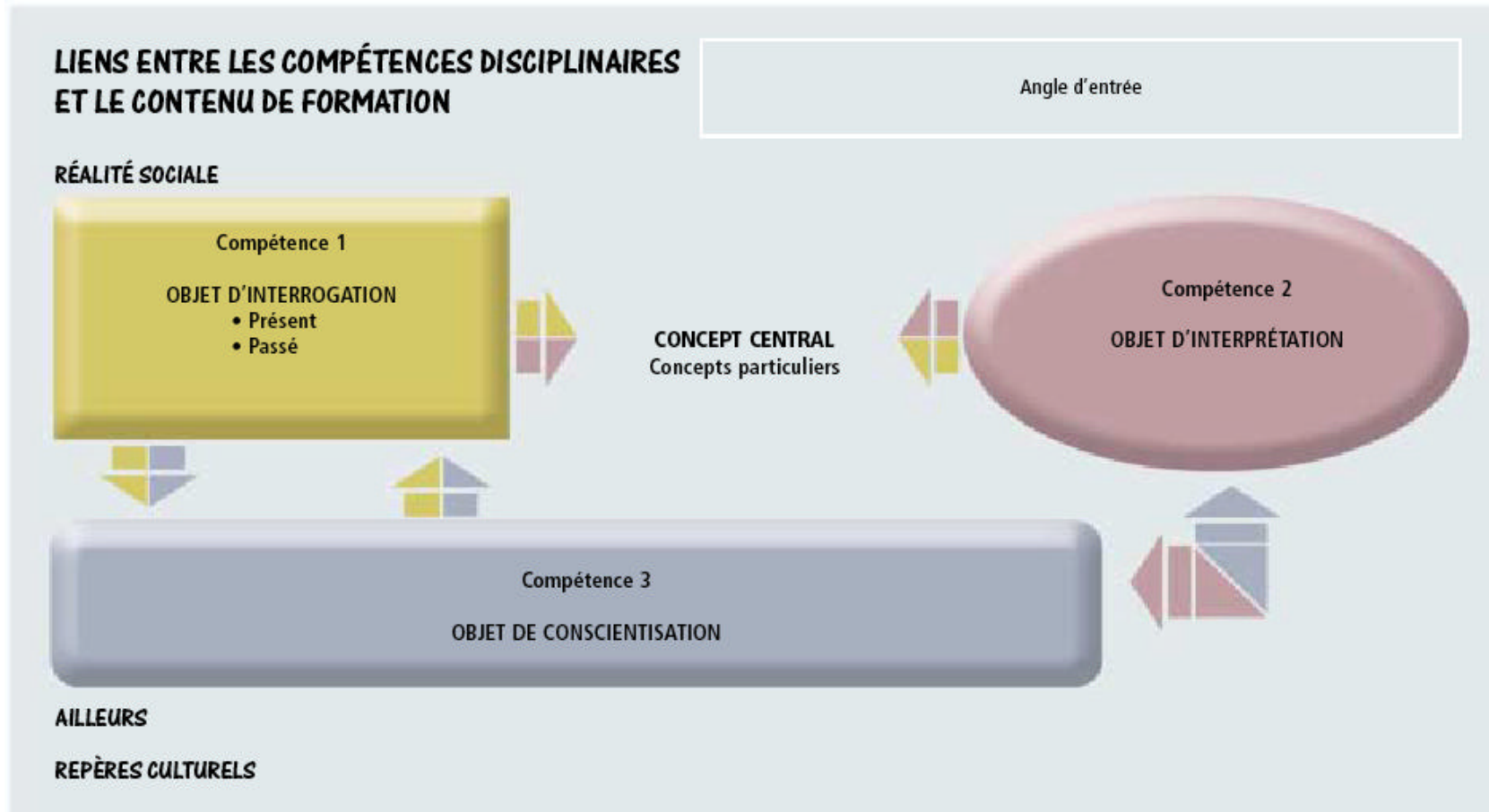
Archives nationales du Québec. D901

Contenu de formation de la première année du 2^e cycle

Le tableau synthèse du contenu de formation de la première année du cycle présente 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 schéma ci-dessous illustre les liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. L'objet d'interrogation est double : une réalité sociale du présent que l'élève interroge dans une perspective historique et celle du passé qu'il soumet également à ses interrogations. L'objet d'interprétation est déterminé par l'angle d'entrée de la réalité sociale. L'objet de conscientisation a trait à des rapports, des principes ou des valeurs relevés dans des sociétés du passé. L'élève en examine l'état dans la société actuelle afin de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen. Un texte explicatif présente et contextualise chacune des réalités sociales 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. Toutefois, selon la théorie des migrations asiatiques, c'est en empruntant le corridor de la Béringie que des groupes de chasseurs nomades ont migré vers l'Amérique, il y a au moins 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 8500 ans. Bien avant l'arrivée des Européens dans la vallée du Saint-Laurent, des Autochtones y occupaient un espace organisé en territoire. Bien que diverses, ces premières sociétés avaient développé un ensemble de représentations communes, soit une vision 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. Cette vision 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 et inanimés. Elle s'exprime dans les mythes, les cérémonies, les traditions, les usages, les valeurs aussi bien que dans l'organisation et les conduites sociales. Elle se transmet par l'intermédiaire d'une chaîne de mémoire vivante où des générations successives perpétuent les contes, notamment celui qui raconte l'origine de chaque peuple en des temps très anciens. La persistance de la vision du monde fait donc appel à la tradition orale et à la pérennité des conduites sociales.

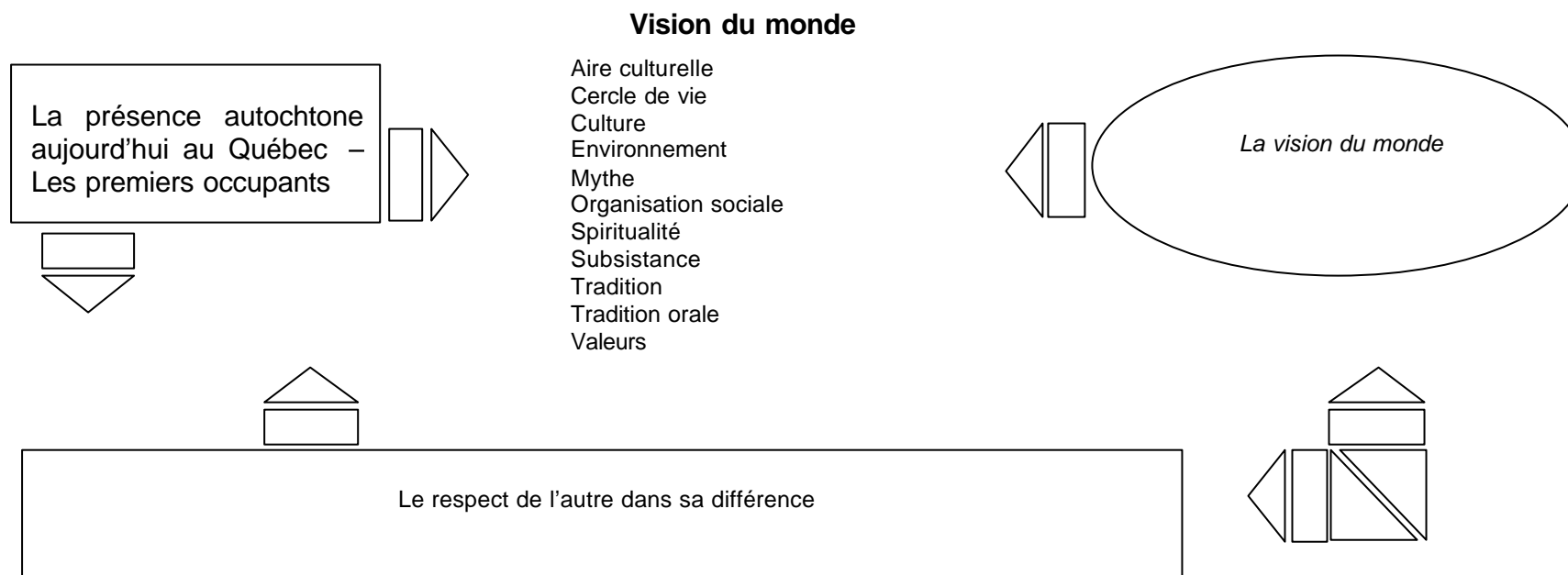
Bien que la diversité culturelle caractérise les sociétés autochtones, celles-ci partagent une vision du monde où le rapport à l'univers est

comparable. C'est donc sous l'angle d'entrée *La vision du monde* 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 de cette réalité sociale. 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. 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. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, il franchit les limites de son monde familier et s'initie à l'altérité en reconnaissant l'autre dans sa différence : il construit sa conscience citoyenne.

Les premiers occupants

Avant l'arrivée des Européens dans la vallée du Saint-Laurent, les peuples autochtones occupaient déjà le territoire et y vivaient en étroite relation avec la nature. C'est sous l'angle d'entrée *La vision du monde* qu'il convient d'aborder la réalité sociale *Les premiers occupants*.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater la diversité des visions du monde à la même époque : Aztèques du Mexique ou Maoris de Nouvelle-Zélande ou Haïdas de Colombie britannique.

Repères culturels:

-
-
-
-

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 Jacques Cartier rend officielles les prérogatives territoriales de la monarchie française par une prise de possession solennelle au nom du roi François I^{er}. Les années qui suivent voient se poursuivre l'exploration du Saint-Laurent et de ses berges.

Étant donné l'interdiction papale, pour les royaumes autres que l'Espagne et le Portugal, de s'approprier de nouvelles terres en Amérique, les premiers programmes de colonisation française se déclarent missionnaires. Afin d'éviter de mécontenter la Papauté, la conversion des Amérindiens en est l'objectif officiel. Mais en réalité, les *programmes de colonisation* visent dès le début deux autres objectifs : l'un 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. Il est également celui de la cartographie : les relevés sont très utiles aux explorateurs qui se succèdent. Les missions de colonisation reprennent au XVII^e siècle. L'État, les *Compagnies* et l'Église ont officiellement la même intention : coloniser. Toutefois, leurs intérêts particuliers étant

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

divergents, ils ont chacun leur programme de colonisation et se font parfois même concurrence.

Les relations entre la Nouvelle-France et la France sont clairement définies : le développement de la colonie est tributaire des intérêts de la métropole. Champlain propose d'ailleurs au roi de France un programme de colonisation avec des visées lucratives basées sur l'exploitation des ressources 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 Français deviennent, au fil du temps, des Canadiens. Les colons développent des conditions de vie adaptées à un nouveau milieu physique, où hydrographie, climat et ressources doivent être pris en compte. La présence amérindienne est

déterminante dans cette adaptation, les Amérindiens aidant grandement à assurer la survie des colons, notamment en ce qui concerne la subsistance, le transport et la défense.

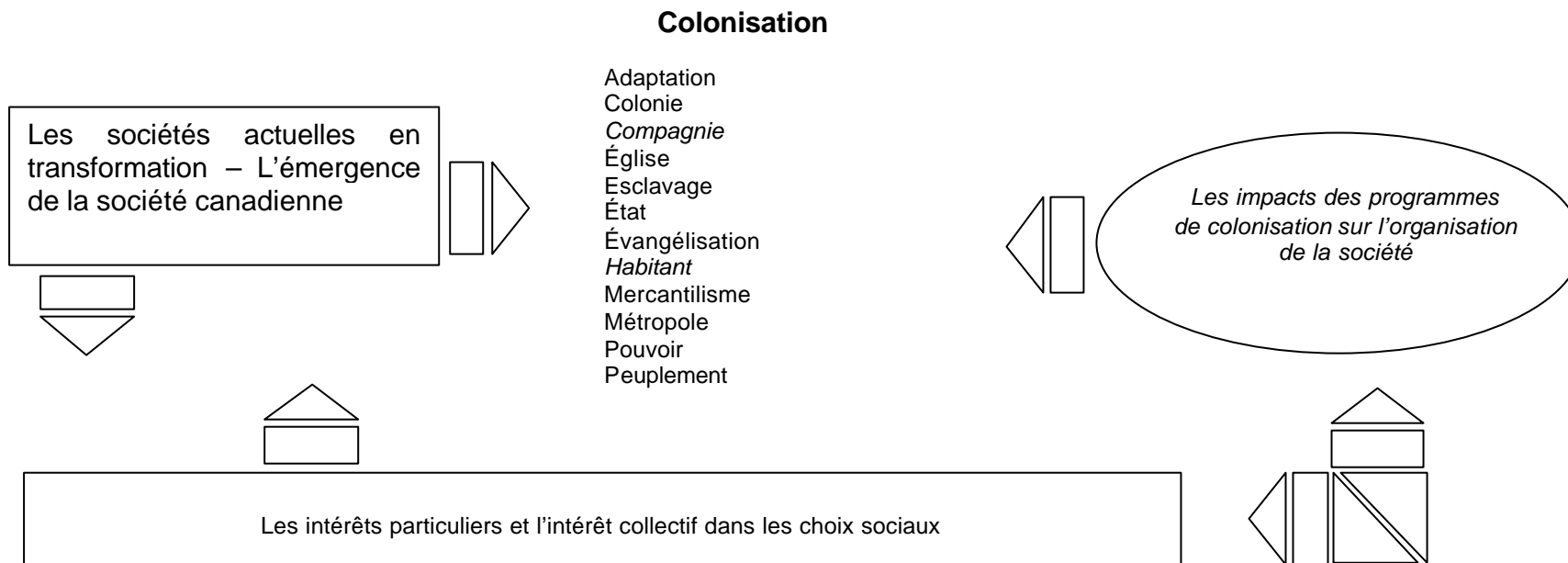
L'élève découvre que les programmes de colonisation ont été mis en œuvre pour répondre aux besoins de groupes d'intérêts divers et que ces différentes lectures du développement colonial correspondent à des manières distinctes de concevoir la société. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société* qu'il 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 de cette réalité sociale. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet des sociétés actuelles en transformation dans le monde pour s'interroger ensuite sur l'émergence de la société canadienne. À l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Tout au long de son inter-

rogation et de son interprétation, il confronte les intérêts particuliers des individus ou des groupes et l'intérêt collectif d'une société. L'élève, en se préoccupant de ces questions qui relèvent d'une éthique citoyenne, poursuit la construction de sa conscience citoyenne.

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'il convient d'aborder 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 à la même époque : les Treize colonies ou le Brésil ou le Pérou ou les Indes françaises ou les Moluques.

Repères culturels:

-
-
-
-
-

Le développement des idées libérales dans la colonie britannique

La Nouvelle-France connaît une forme de gouvernement absolu. Le pouvoir est détenu par le roi qui en délègue une partie au gouverneur de 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'opinions.

Le libéralisme est constitué par l'ensemble des doctrines sociales et économiques qui

tendent à garantir les libertés dans la société. Issue de la théorie de l'Anglais John Locke, la conception nouvelle des droits de l'homme fournit d'ailleurs une des plates-formes idéologiques de la Révolution française et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Qu'elles viennent de France ou d'Angleterre, ces idées circulent librement jusqu'en Amérique.

Avec l'avènement du libéralisme, en Amérique comme en Europe, 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 de Québec. Dans les treize colonies comme dans les jeunes nations d'Europe et d'Amérique du Sud, la souveraineté du

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

peuple s'oppose au pouvoir de la monarchie. Au Canada, le contrôle colonial britannique demeure, mais les idées libérales font leur chemin, particulièrement dans le monde des affaires. La conjoncture économique européenne incite la métropole à céder du terrain.

Au Canada, le long cheminement vers l'accession à la démocratie s'amorce. Alors qu'elle avait été déjà autorisée dès 1763, c'est en 1791 que, par l'Acte constitutionnel, une Chambre d'assemblée est créée, concrétisant ainsi les principes du parlementarisme et de la représentation. Au Bas-Canada, les premières élections ont lieu en 1792 et cinquante députés sont élus. Le système politique implanté comporte une faille non négligeable : la démocratie n'est pas véritablement établie. Il y manque l'élément essentiel de la responsabilité du gouvernement devant la Chambre. Des

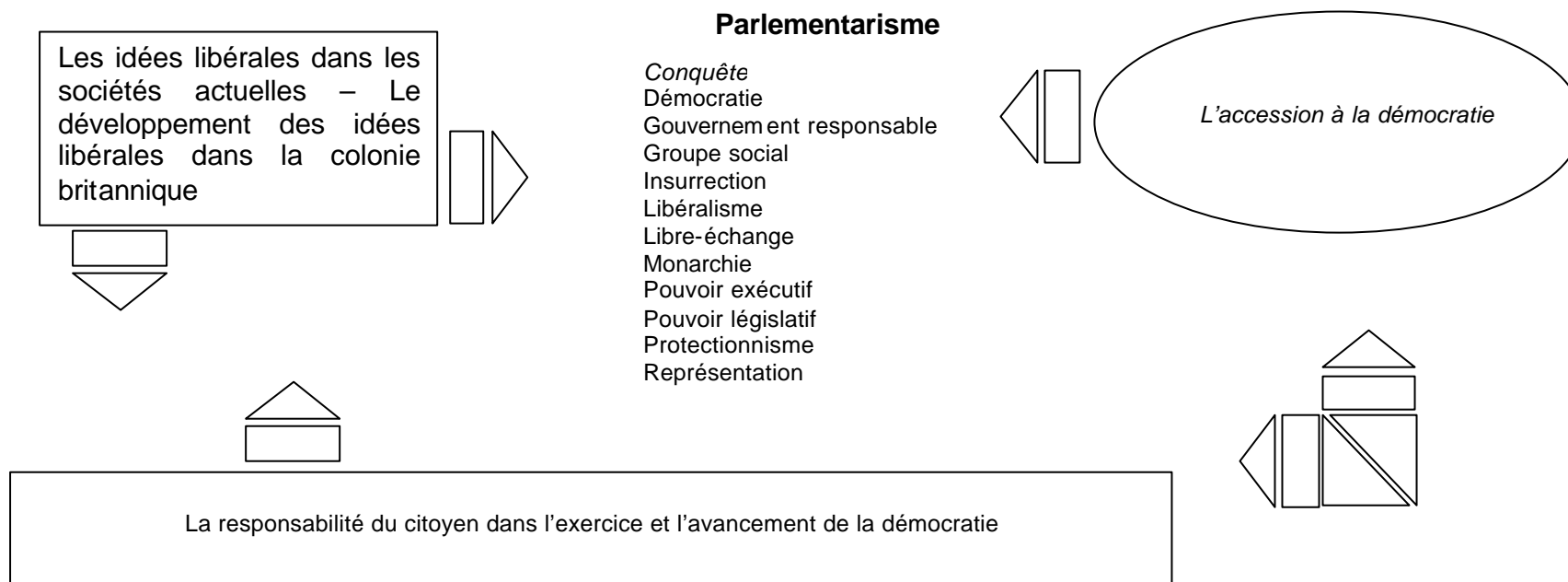
influences étrangères, des luttes politiques (dont celles des *Patriotes*) et des mouvements sociaux internes, conjugués à l'abandon du protectionnisme par la Grande-Bretagne, mènent la colonie britannique à l'obtention du gouvernement responsable en 1848. L'établissement d'une démocratie parlementaire dans le Canada-Uni se trouve ainsi confirmé. C'est donc sous l'angle d'entrée *L'accession à la démocratie* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Le développement des idées libérales dans la colonie britannique*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation de cette réalité sociale. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet des idées libérales qui circulent dans les sociétés actuelles pour s'interroger ensuite sur le développement des idées libérales dans la colonie britannique de la vallée du Saint-Laurent. À l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève construit sa conscience citoyenne en considérant des principes et

des valeurs associées à la démocratie. Il découvre que la démocratie lui confère des droits mais aussi des responsabilités et qu'il a un rôle à jouer à titre de citoyen dans le respect et le maintien de la démocratie.

Le développement des idées libérales dans la colonie britannique

Dans la nouvelle colonie britannique, un gouvernement royal est maintenu. Cependant, dans le contexte des idées libérales qui circulent, le pouvoir absolu est remis en question. C'est sous l'angle d'entrée *L'accession à la démocratie* qu'il convient d'aborder la réalité sociale *Le développement des idées libérales dans la colonie britannique* entre 1763 et 1848.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater de quelle manière d'autres États ont accédé à la démocratie vers la même époque : France ou Italie ou États-Unis ou Grèce ou Argentine.

Repères culturels:

-
-
-
-

La formation de la fédération canadienne

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

Thomas D'Arcy McGee

Après l'Acte d'Union en 1840 et l'obtention du gouvernement responsable 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. Dans cette foulée, 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, considérée comme nécessaire au développement industriel et commercial du Canada. Leurs dirigeants soutiennent un projet de fédération des colonies britanniques. Les négociations politiques et les trois *Conférences* qui mènent à la *Confédération* prennent en compte la construction du chemin de fer, laquelle a toujours été perçue comme une condition nécessaire à l'établissement de liens politiques étroits entre les colonies

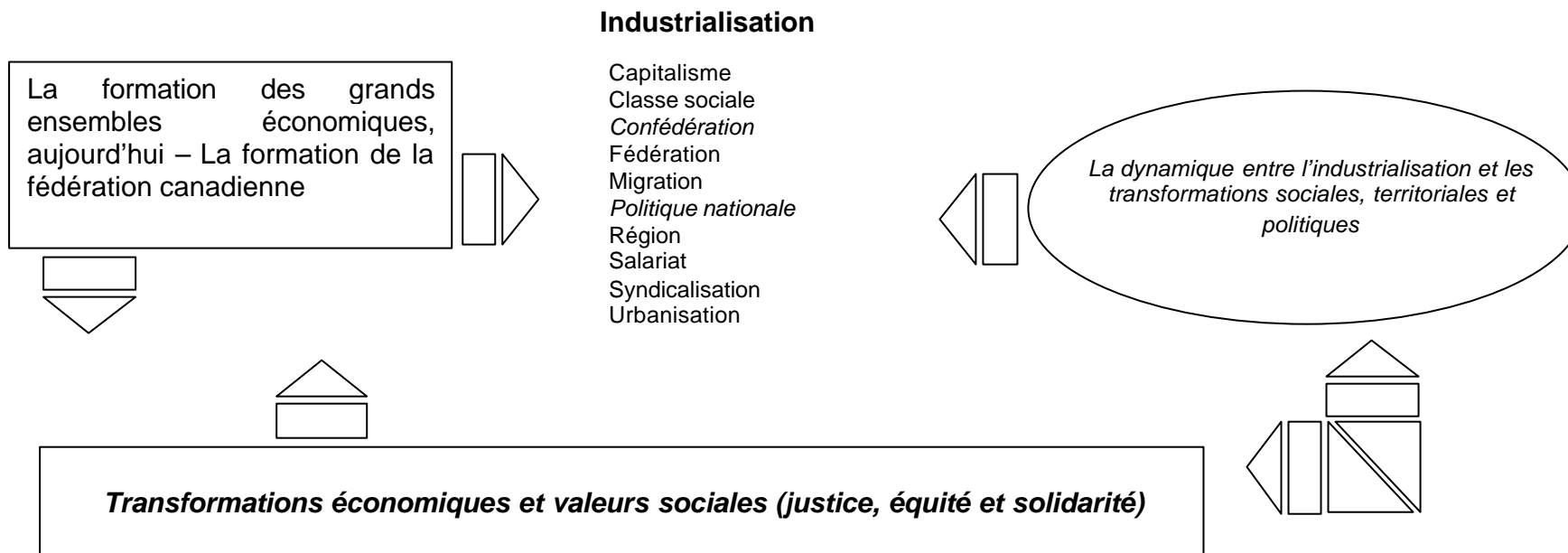
britanniques de l'Amérique du Nord. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques*, notamment de la mise en place des institutions politiques fédérales, que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *La formation de la fédération canadienne*.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation de cette réalité sociale. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet de la formation de grands ensembles économiques et politiques dans les sociétés du monde actuel (comme l'ALENA et l'Union européenne), pour s'interroger ensuite sur la formation de la fédération canadienne. À l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève découvre que

les transformations économiques s'accompagnent d'enjeux sociaux. Il constate qu'il a la possibilité, en tant que citoyen, de poser des actions liées au respect des valeurs sociales de justice, d'équité et de solidarité.

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'il convient d'aborder la réalité sociale *La formation de la fédération canadienne*.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater qu'ailleurs dans le monde et à la même époque, d'autres fédérations connaissent d'importantes transformations économiques, sociales, territoriales ou politiques: Etats-Unis ou URSS ou Allemagne ou Argentine ou Suisse.

Repères culturels :

-
-
-
-

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. Toutefois, les mentalités demeurent essentiellement 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, 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 débuts 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. 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 territoire urbain et rural, mais il se déploie à des rythmes différents. La mise en place de

Nous ne résoudrons pas nos problèmes en cherchant des solutions qui divisent à une époque où, partout, des efforts sont faits pour chercher les raisons d'unir. 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 société de consommation et de communication s'amorce. 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*.

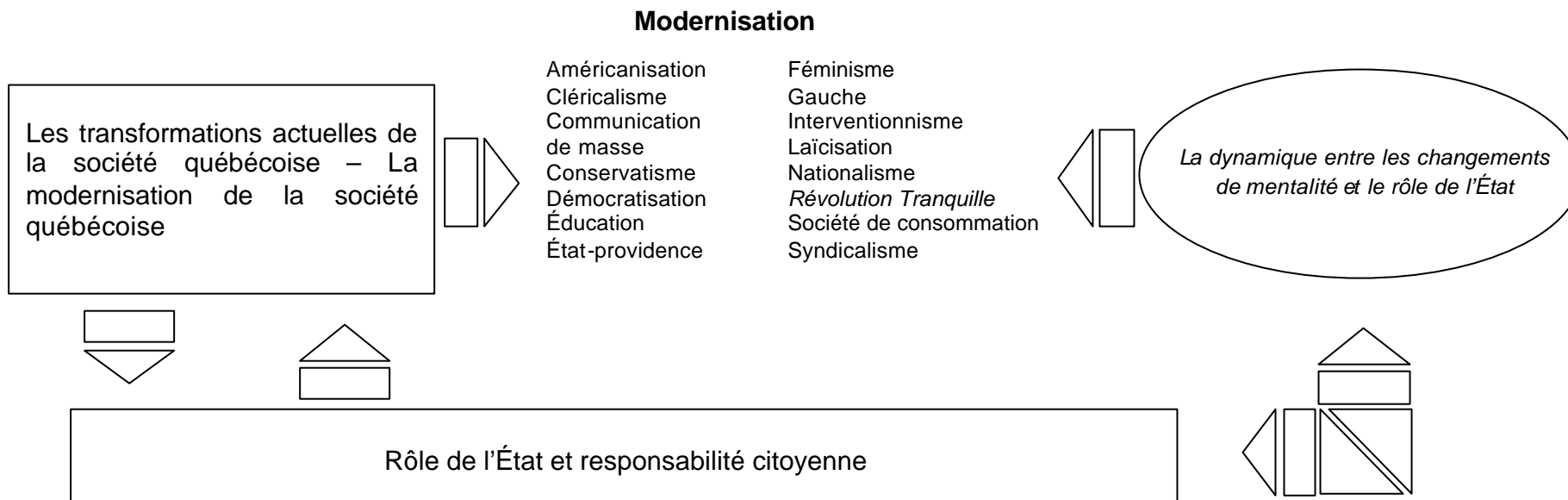
La modernisation du Québec constitue un phénomène complexe qui conjugue des composantes sociales, démographiques, culturelles, économiques et politiques. À partir de la Grande Crise jusqu'en 1980, l'interventionnisme de l'État s'accroît alors que la société québécoise devient le théâtre

d'importants changements de mentalités, 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 de cette réalité sociale. Dans une perspective historique, l'élève est d'abord amené à se poser des questions au sujet des transformations que l'on observe aujourd'hui dans la société québécoise pour s'interroger ensuite sur la modernisation de la société québécoise qui a eu cours entre 1930 et 1980. À l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève, en tant que membre d'une société démocratique, cherche à saisir les rapports mutuels que le citoyen et l'État entretiennent. La construction de la conscience citoyenne exige ici que l'élève se demande ce que l'État est en droit d'attendre du citoyen et ce que le citoyen est en droit d'attendre de l'État.

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'il convient d'aborder la réalité sociale *La modernisation de la société québécoise*.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque, d'autres sociétés vivent de profondes transformations : Algérie ou Chine ou Inde ou Cuba.

Repères culturels :

-
-
-
-

La science de l'histoire empêche chacun de nous de se perdre dans le bouillonnement du changement quand celui-ci est vu dans les limites trop étroites d'un présent illusoire.

Fernand Dumont

Le Québec, aujourd'hui

Les enjeux actuels qui animent la société québécoise exigent de faire des choix de société qui sollicitent l'engagement du 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. Le programme contribue 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 donc 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, s'acquitte de ses responsabilités, émet son point de vue et s'engage

dans la vie démocratique. C'est au sein de l'espace public que le citoyen participe à la gestion des 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. De plus, depuis l'enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans la Constitution de 1982, les tribunaux ont confirmé l'encadrement juridique des droits des citoyens et ont reconnu l'exercice des libertés fondamentales. 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. Le citoyen est interpellé par ces 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, une modification du rôle de l'État, une privatisation d'avoirs étatiques, des disparités entre les régions et une tertiarisation de l'économie. Quelle est 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 expliquer le désintérêt observé 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 d'aujourd'hui 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 où la participation du citoyen est requise. 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, 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?

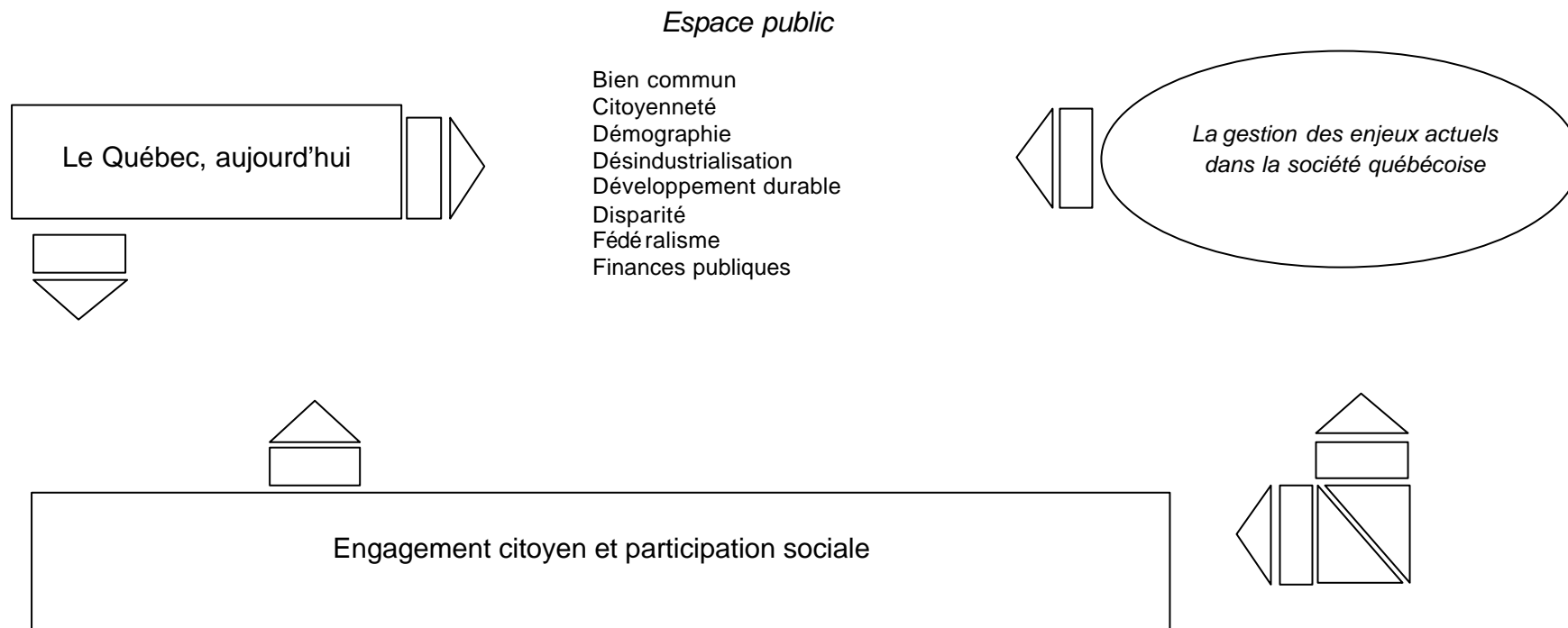
La dernière réalité sociale abordée dans la première année du cycle a comme objet d'étude la société québécoise depuis les années 1980. Elle constitue l'aboutissement des apprentissages réalisés depuis le début du cycle. Les connaissances et les concepts construits à travers l'étude des cinq premières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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation de cette réalité sociale. Dans une perspective historique, l'élève est amené à se poser des questions au sujet de la société au sein de laquelle il évolue. Il s'interroge à l'aide des savoirs construits au cours de l'étude des réalités sociales précédentes. À l'aide de la méthode historique et

selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, il prend conscience des racines historiques des enjeux qui animent présentement la société québécoise. Il est invité à participer de façon éclairée, en tant que citoyen, à la délibération et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. C'est ainsi qu'il exerce sa citoyenneté.

Le Québec, aujourd'hui

Depuis 1980, la société québécoise connaît 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 des enjeux actuels dans la société québécoise* qu'il convient d'aborder la réalité sociale *Le Québec, aujourd'hui*.



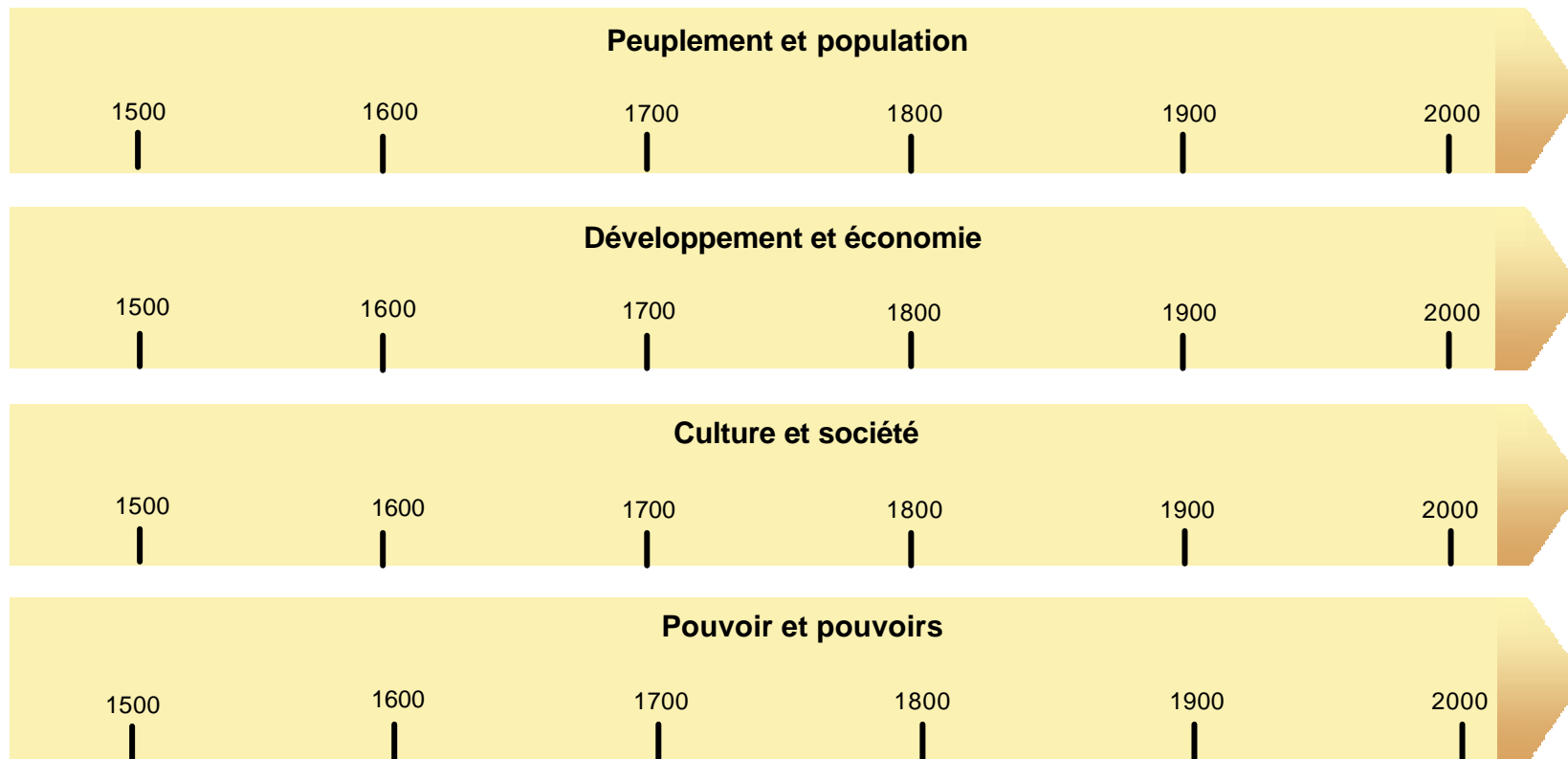
Repères culturels :

-
-

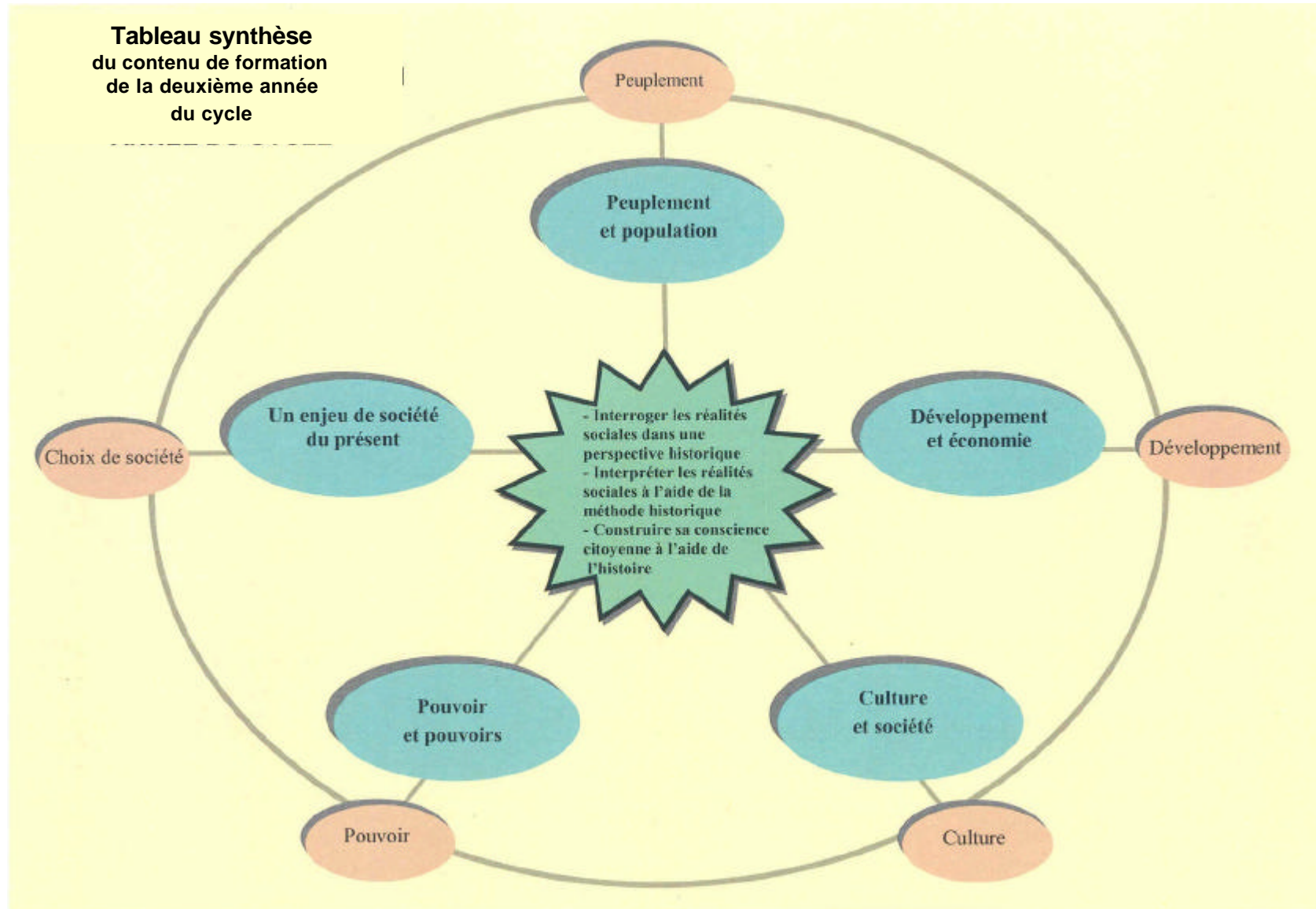
Contenu de formation de la deuxième année du 2^e cycle

Les quatre premières réalités sociales étudiées au cours de la deuxième année du cycle renvoient à de vastes thématiques diachroniques qui permettent à l'élève 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 thématique *Un enjeu de société du présent*. L'étude de la dernière réalité sociale s'avère l'occasion pour l'élève de réinvestir les acquis des deux années du cycle. Elle doit en conséquence être traitée en dernier lieu.

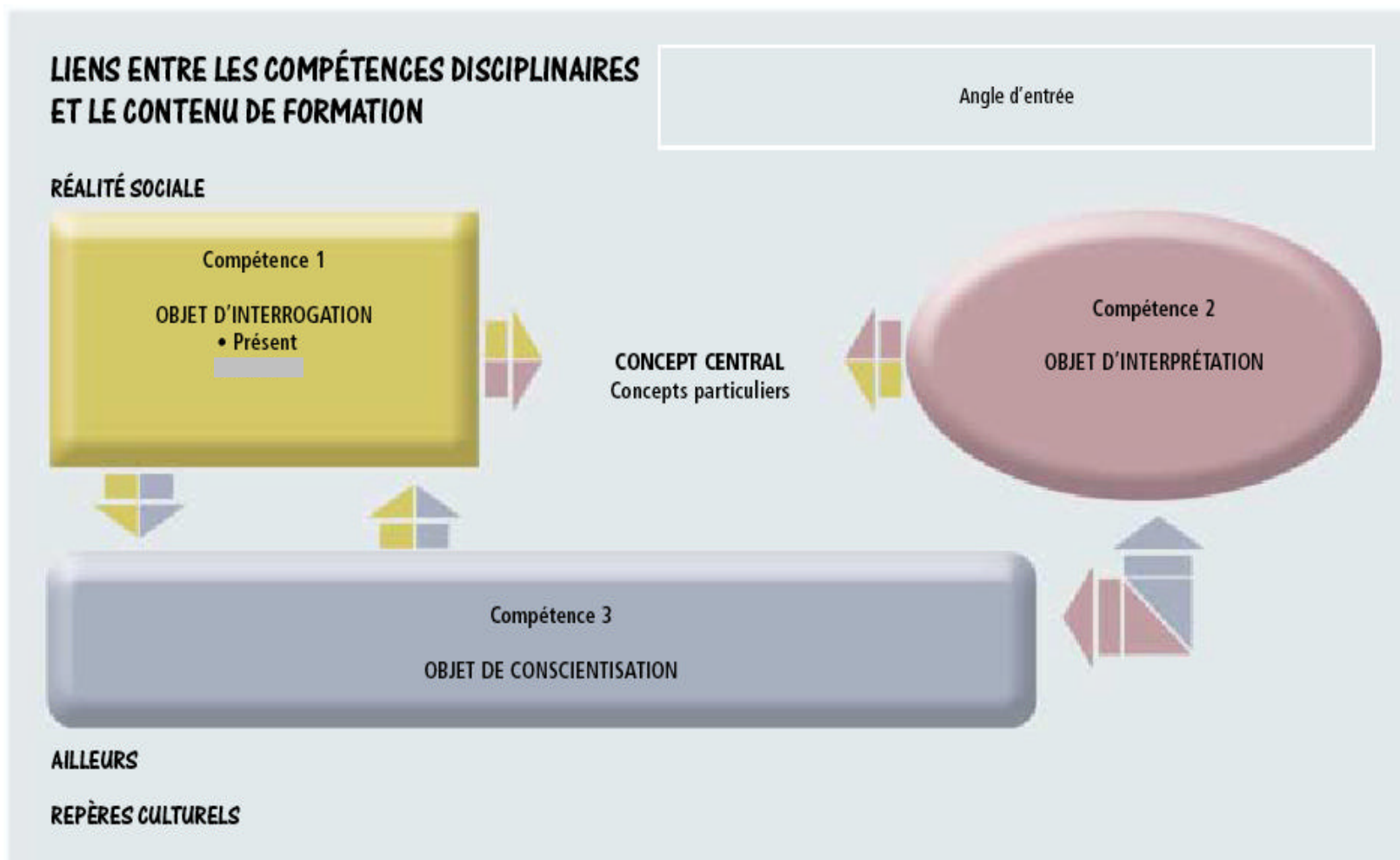
Lignes du temps des quatre premières réalités sociales de la deuxième année du cycle



Le tableau synthèse du contenu de formation de la deuxième année du cycle présente 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 schéma ci-dessous illustre les liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation. Étant donné la nature diachronique des thématiques abordées dans la longue durée, l'objet d'interrogation porte sur la réalité sociale du présent. L'objet d'interprétation est déterminé par l'angle d'entrée. L'objet de conscientisation se rapporte à des enjeux actuels dans la société québécoise. L'élève est invité à réfléchir à ces enjeux et à agir dans un esprit citoyen. Un texte explicatif présente et contextualise les réalités sociales à l'étude.



Peuplement et population

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? Comment la population du Québec en est-elle arrivée à ce qu'elle est aujourd'hui? Quels sont les enjeux actuels liés au peuplement et à la population? Quelle gestion en faire?

Des centaines de milliers de personnes, de multiples origines, sont venues s'installer au Québec depuis l'époque où les premiers pêcheurs de morues et chasseurs de baleines côtoyaient ses rives. Des mouvements successifs d'immigration alliés à la croissance naturelle ont contribué au 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*, ce sont surtout des Britanniques qui s'installent, venant soit des îles britanniques, soit, des nouveaux États américains, après l'Indépendance. 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, certains immigrants fuient persécutions, conflits nationaux et guerres, d'autres sont motivés par des préoccupations d'ordre économique. Les années qui suivent la Seconde Guerre connaissent une importante vague d'immigration venue principalement d'Europe. Plus récemment encore, le Québec accueille des immigrants provenant de toutes les régions du monde : Amérique du sud, Antilles, Sud-est asiatique, etc.

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

La plupart du temps, la population s'installe là où des ressources lui permettent d'assurer sa subsistance. Ce sont d'abord les rives du Saint-Laurent et de ses affluents qui sont occupées. Quand la vallée du Saint-Laurent devient surpeuplée et qu'un exode massif vers les États-Unis se produit, des terres de colonisation sont ouvertes en région. Durant la dépression des années 1930, des citadins s'installent aussi en des régions éloignées des grands centres même si les terres sont parfois inhospitalières 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

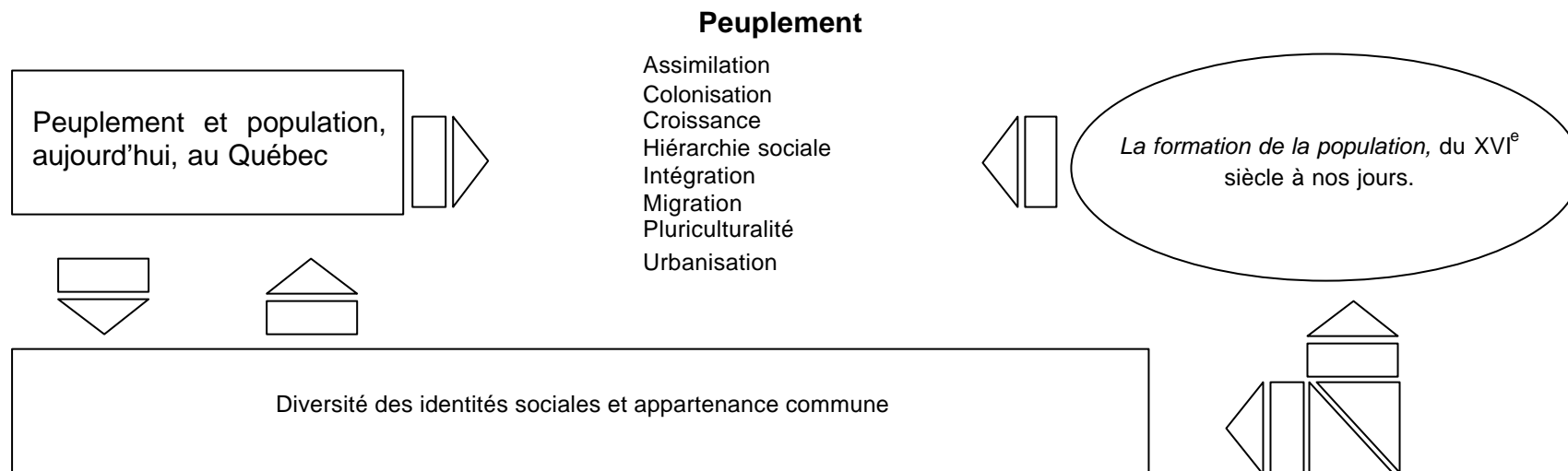
Premiers occupants ont contribué à la diversification sociale de la société québécoise. Des mouvements d'arrivée et de départ concernant des personnes d'origines diverses et de milieux économiques différents ont façonné, au cours des siècles, la population actuelle du Québec. C'est donc sous l'angle d'entrée *La formation de la population* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Peuplement et population*, du XVI^e siècle à nos jours.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation de cette réalité sociale. L'élève est amené à s'interroger dans une perspective historique sur le peuplement actuel du Québec et de 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. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève exerce sa citoyenneté en cherchant des lieux de conciliation entre la diversité des identités sociales et l'appartenance commune. Il travaille ainsi 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.

Peuplement et population

La citoyenneté démocratique prend sa source dans le sentiment d'appartenance commune partagé par des individus pourtant marqués par des différences. Depuis le début 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'il convient d'aborder la réalité sociale *Peuplement et population*, du XVI^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater la diversité de la population dans d'autres sociétés actuelles : Belgique ou Singapour ou Brésil ou Suisse ou Japon.

Repères culturels :

-
-
-
-
-
-

Développement et économie

Le développement économique d'une société est associé aux ressources, à la production, à la distribution et à la consommation de biens et de services. Ce sont les Amérindiens qui procèdent aux premiers échanges économiques : leur réseau de routes commerciales est prospère et très étendu, se déployant 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, le commerce des pelleteries constitue 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 siècle et le début du XX^e siècle bien que la production agricole occupe encore 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. Le secteur tertiaire prend de plus en plus d'importance. De nouvelles activités économiques apparaissent. 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. Les milieux rural et urbain se développent à des rythmes différents. Des ressources diverses sont exploitées. Des

Mais tous ces beaux et justifiables efforts d'adaptation à la nouvelle réalité ne serviront à rien si on n'intègre pas à l'équation économique de la solution de notre avenir collectif cette donnée essentielle : la responsabilisation des citoyens.

Claude Béland

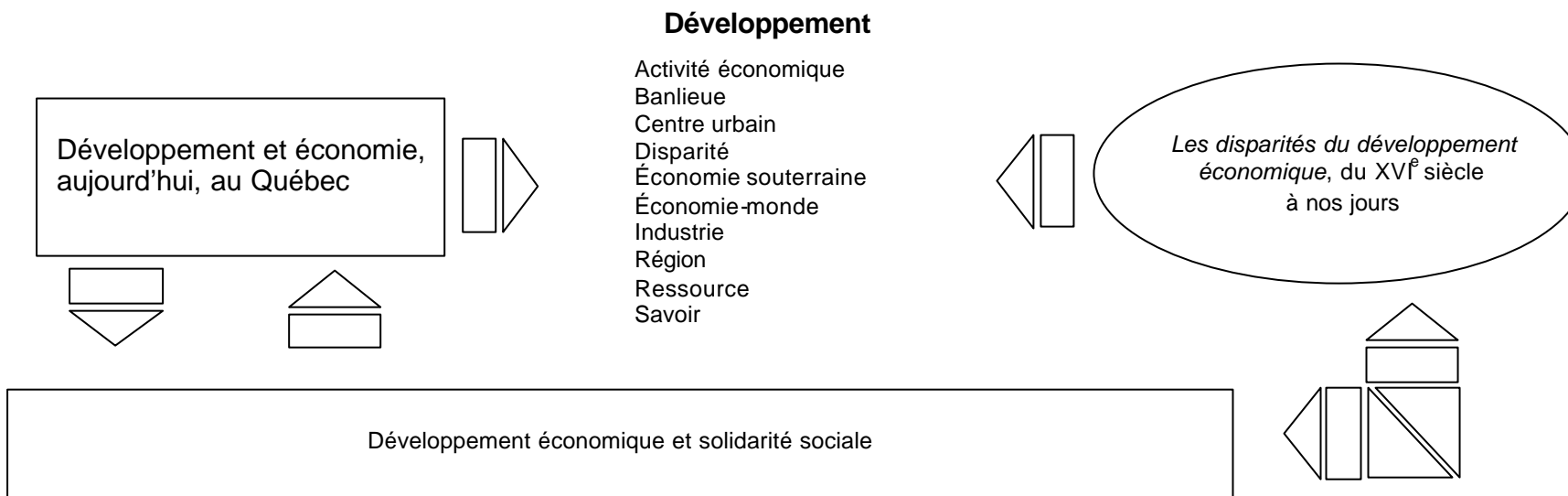
activités économiques variées se déploient. Certains secteurs économiques sont en croissance, tandis que d'autres sont sur le déclin. C'est donc sous l'angle d'entrée *Les disparités du développement économique* que l'élève est appelé à étudier la réalité sociale *Développement et économie*, du XVI^e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

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation de cette réalité sociale. L'élève est amené à s'interroger dans une perspective historique sur le développement et l'économie, aujourd'hui au Québec. Il peut par exemple se demander : À quoi ressemble l'économie 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, l'économie du Québec en est arrivée à son état actuel. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève exerce sa citoyenneté en cherchant des lieux de conciliation entre le développement économique et la solidarité sociale. Il travaille ainsi à résoudre un enjeu social qui relève de l'éthique citoyenne.

Développement et économie

L'économie du Québec est tributaire d'activités variées. Des inégalités ont marqué son développement, notamment des disparités sur le plan des activités économiques, des revenus, du développement des régions, de la main d'œuvre, des ressources exploitées et des savoirs impliqués. C'est sous l'angle d'entrée *Les disparités du développement économique* qu'il convient d'aborder la réalité sociale *Développement et économie*, du XV^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que des disparités marquent le développement économique de sociétés actuelles : Afrique du sud ou Côte d'Ivoire ou République démocratique du Congo ou Corée du Nord ou Mexique.

Repères culturels :

-
-
-
-
-

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 des grands courants de pensées 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. Comment cela se fait-il? Quels sont les enjeux actuels liés à la culture dans la société québécoise? Quelle gestion en faire?

Une vision du monde 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 aussi en Nouvelle-France et en marquent la culture. Celle-ci est par ailleurs tributaire de l'adaptation au milieu et est fortement

influencée par la présence amérindienne. Elle est également marquée par l'esprit d'indépendance des Canadiens face à l'élite française et à l'Église.

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 fortement 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, se manifestent et s'opposent au traditionalisme.

Ils 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 marquent à leur tour le paysage culturel québécois.

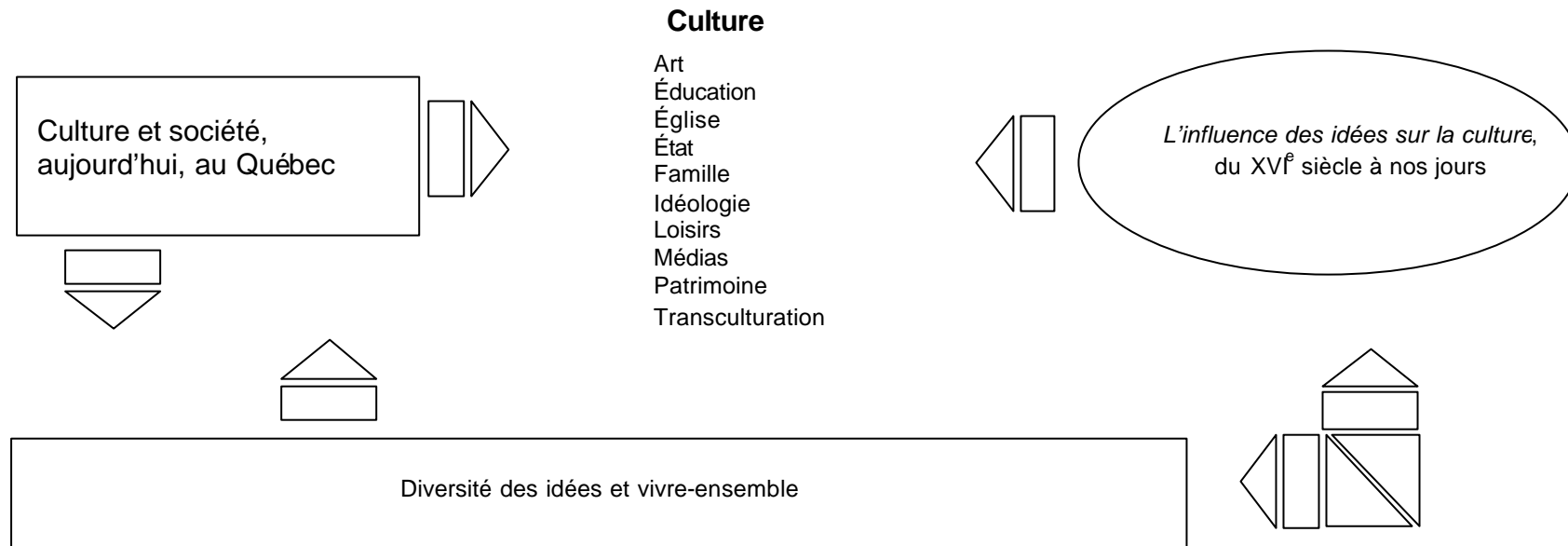
Depuis le XV^e siècle, de nombreux courants de pensée ont animé la société québécoise et donné naissance à différentes productions culturelles. C'est ce cheminement des idées qu'il s'agit de retracer à travers les manifestations culturelles. C'est donc sous l'angle d'entrée *L'influence des idées sur 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 de cette réalité sociale. 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? Pourquoi est-elle comme cela? 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. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève exerce sa citoyenneté en cherchant des lieux de conciliation entre la diversité des idées et le vivre-ensemble. Il réalise ainsi que différents courants de pensée peuvent coexister dans une dynamique culturelle non conflictuelle, dans le respect des autres et de leurs valeurs.

Culture et société

La culture dans laquelle baignent les sociétés actuelles n'existe pas comme un en soi. 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'il convient d'aborder 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'autres communautés actuelles est imprégnée des idées qui y circulent : une culture étrangère à celle de l'élève.

Repères culturels :

•
•

•
•

Pouvoir et pouvoirs

Au Québec et au Canada, l'État exerce le « pouvoir » par l'entremise d'une assemblée dont le rôle est de légiférer afin notamment d'assurer le développement, la prospérité et la cohésion et la sécurité de la société. L'assemblée législative, qu'elle soit provinciale ou fédérale, possède l'autorité qui lui permet d'assumer son mandat. Il existe cependant un contre-pouvoir : les « pouvoirs ». 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, la presse, les organisations militantes sont autant d'exemples de ces « pouvoirs » qui agissent non seulement sur l'État, mais aussi sur leurs assemblées constitutives, sur leurs opposants, sur l'opinion publique, etc. Il s'agit en somme de « pouvoirs » qui s'influencent les uns les autres. 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?

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. D'abord seul détenteur du pouvoir au nom du roi, le gouverneur général le partagera ensuite avec les différents conseils puis, en 1791 avec une première chambre d'assemblée qui revendiquera de plus en plus de pouvoir. Cependant, des « pouvoirs » ont depuis toujours exercé leur influence sur le « pouvoir ». C'est le cas par exemple, des marchands, de l'Église, de la noblesse, de la *Clique du Château*, des *Patriotes*, du patronat, des syndicats, des suffragettes, des Premières Nations, des groupes écologistes, etc. Quand « pouvoir » et « pouvoirs » interagissent, la société civile joue un rôle d'influence.

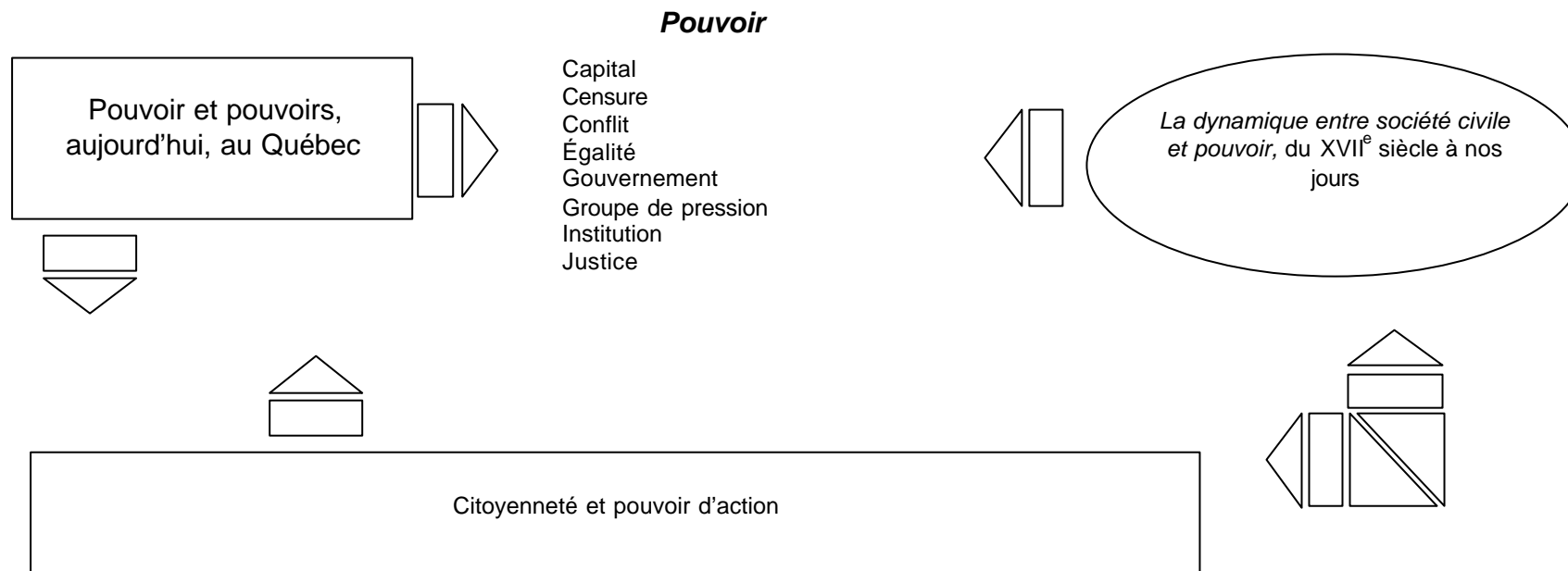
La société civile est constituée par l'ensemble des rapports individuels et des structures familiales, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui se déploient dans la société, en dehors du cadre et de l'intervention de l'État. C'est donc sous l'angle d'entrée *La dynamique entre société civile 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 de cette réalité sociale. 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 : Qui exerce le pouvoir aujourd'hui? Qui peut influencer le pouvoir? 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. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève exerce sa citoyenneté en cherchant à déterminer des lieux de conciliation entre «pouvoir » et « pouvoirs ». Il réalise ainsi qu'en dépit de la complexité des enjeux actuels, les citoyens disposent d'un pouvoir d'action.

Pouvoir et pouvoirs

L'engagement citoyen se fonde sur la conscience d'un pouvoir d'action. Dans la société québécoise actuelle, en plus de l'exercice du droit de vote, les citoyens ont des droits d'association et d'intervention. C'est par l'exercice de ses 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'il convient d'aborder la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs*, du XVII^e siècle à nos jours.



Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que « pouvoir » et « pouvoirs » interagissent dans d'autres sociétés actuelles : Australie ou un état non démocratique.

Repères culturels :

-
-
-
-

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. La finalité de la dernière réalité sociale du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté est d'amener l'élève à prendre conscience de l'importance de participer à la définition de la société et de manifester un intérêt envers des choix à y faire pour l'avenir. Cette réalité sociale, qui peut être déterminée par l'enseignant ou par les élèves, doit :

- représenter un enjeu de société,
- être d'actualité,
- permettre la mise en relation entre les échelles régionale et nationale⁵.

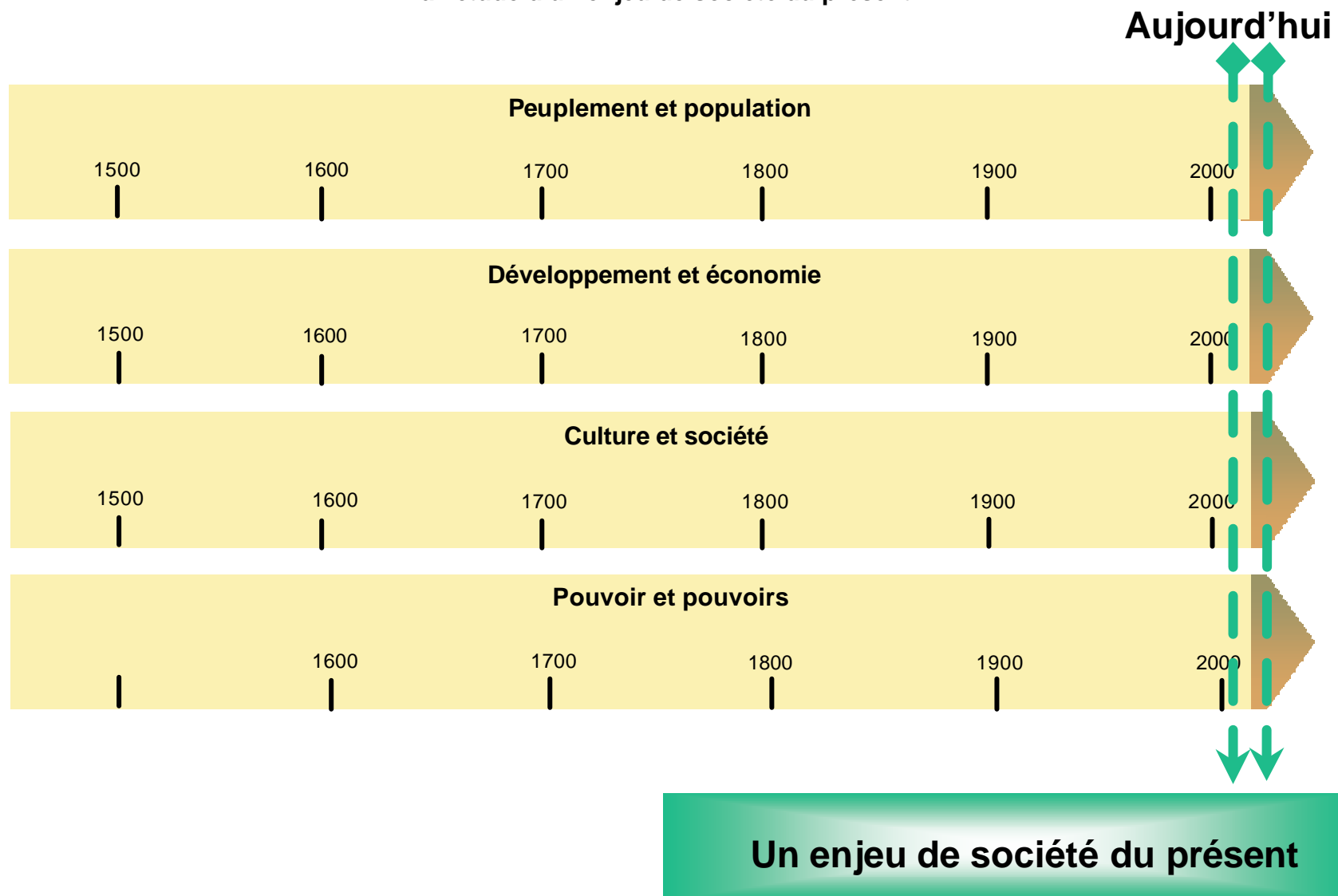
5. L'étude à diverses échelles d'un enjeu de société du présent concourt à modifier la taille relative de la réalité sociale retenue et fait ressortir des éléments différents selon le cadre spatial d'analyse utilisé.

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

L'étude de la dernière réalité sociale de la première année du cycle *Le Québec, aujourd'hui* aura permis à l'élève de 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. Le schéma qui suit illustre la contribution de chacune des réalités sociales de la deuxième année du cycle à l'étude d'un enjeu de société du présent.

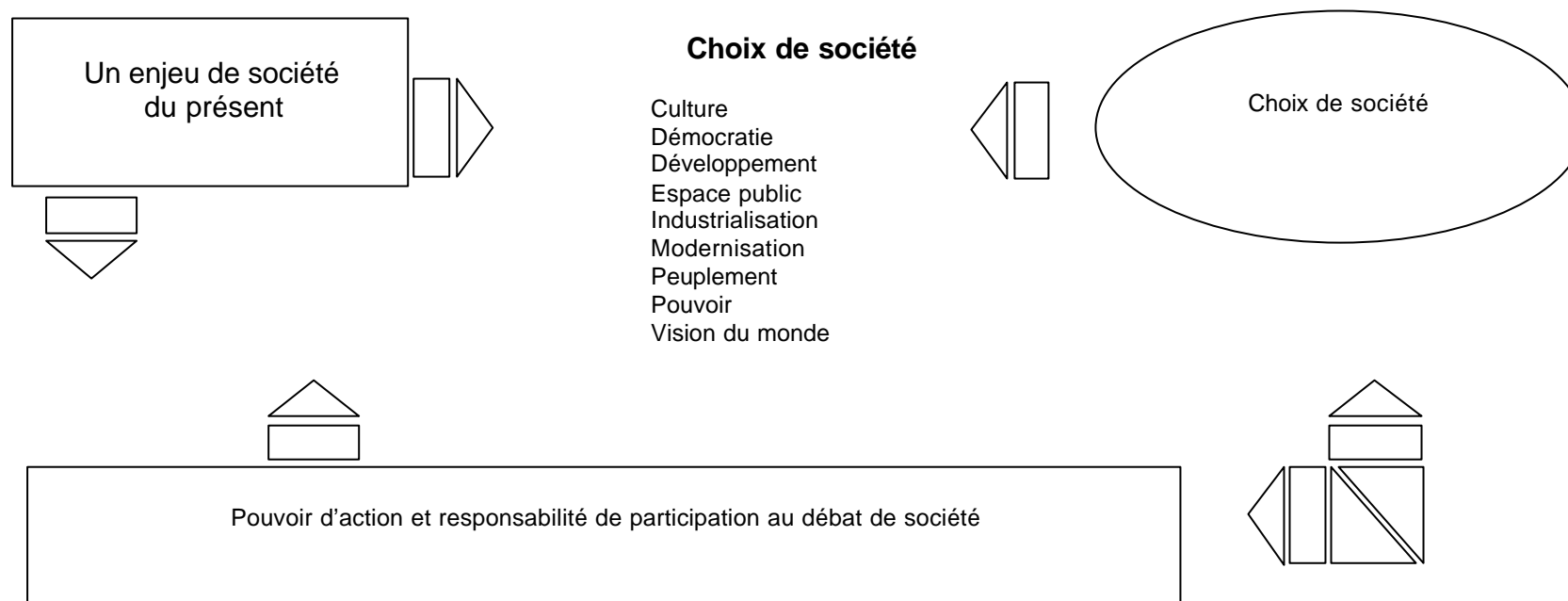
Contribution de chacune des réalités sociales de la deuxième année du cycle à l'étude d'un enjeu de société du présent



Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation de la dernière réalité sociale à l'étude. L'élève est amené à s'interroger dans une perspective historique sur un enjeu de société du présent. Il peut par exemple se demander : Comment la réalité sociale étudiée en est-elle parvenue à son état actuel au fil du temps? En quoi constitue-t-elle un enjeu de société? Quels en sont les divers aspects? Comment ces aspects sont-ils liés? Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, il interprète la réalité sociale. Il cherche à déterminer quels choix devraient être faits en lien avec l'enjeu de société, des choix qui font appel à la notion de bien commun et pour lesquels sa participation est requise. Tout au long de son interrogation et de son interprétation, l'élève exerce sa citoyenneté en cherchant des lieux d'exercice du pouvoir d'action du citoyen. Il peut ainsi constater qu'une participation éclairée à la délibération 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 *Choix de société* qu'il convient d'aborder la réalité sociale *Un enjeu de société du présent*.



Repères culturels :

•
•

•
•

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

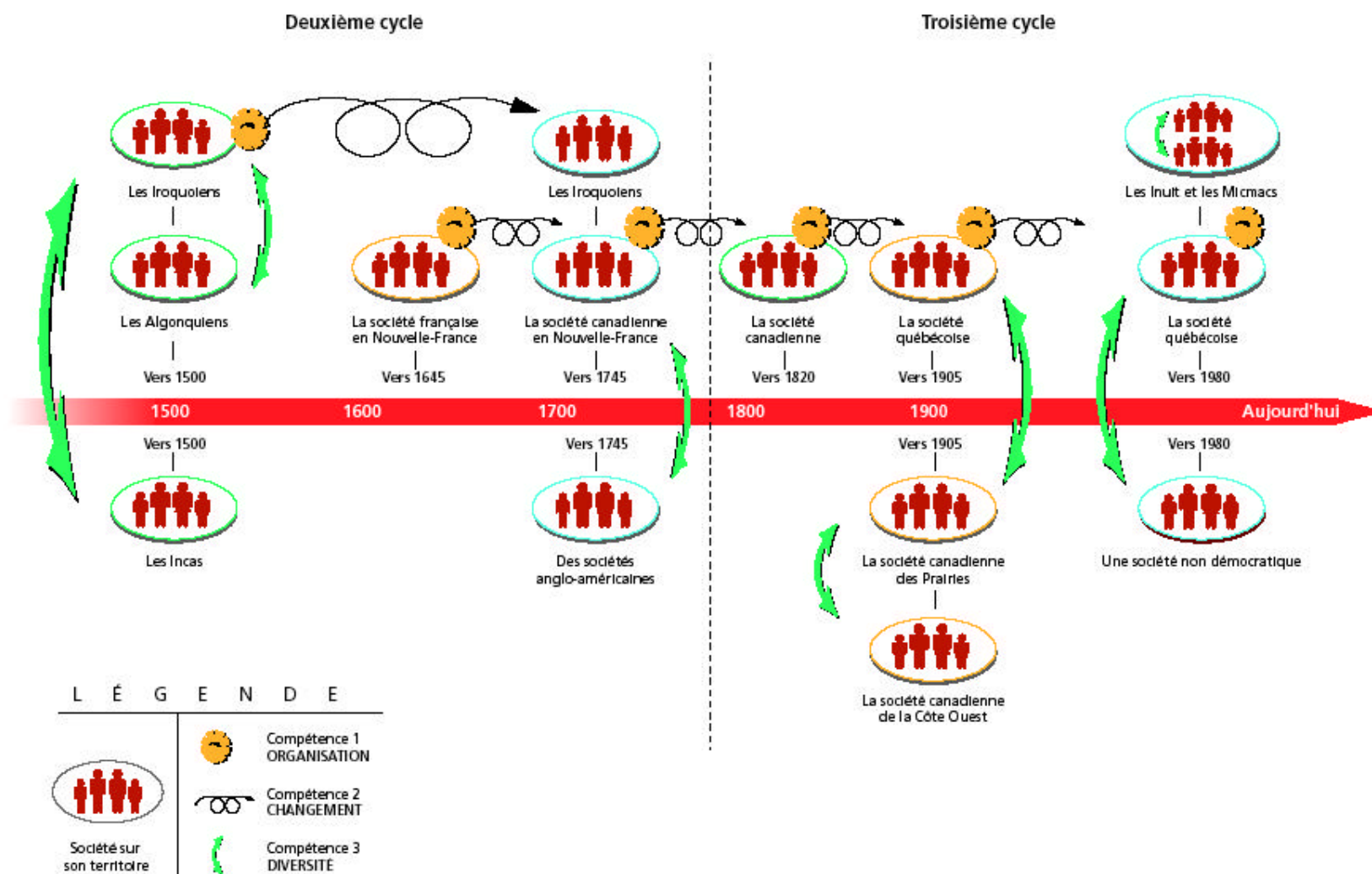


Tableau synthèse du contenu de formation du premier cycle du secondaire

