

---

## HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

---

*Ont collaboré à l'élaboration de ce programme :*

Marius Langlois, responsable du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, ministère de l'Éducation

Jean-Pierre Bernard, responsable de l'évaluation en sciences humaines (par intérim), Direction générale de la formation des jeunes, ministère de l'Éducation

Esther Boyer, enseignante, Le Petit Séminaire de Québec

Micheline Desjardins, enseignante, Commission scolaire de Laval

Laurent Lamontagne, responsable de l'évaluation en sciences humaines (par intérim), Direction générale de la formation des jeunes, ministère de l'Éducation

Claude Larochelle, consultant

Christian Laville, professeur, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

## PRÉSENTATION DE LA DISCIPLINE

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit deux visées éducatives : amener l'élève à apprendre comment comprendre le présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique.

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. Il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité particulière ainsi que la validité de l'ordre social et politique, au moyen d'un récit historique. Plus récemment, une fois les démocraties bien établies, l'éducation historique a hérité d'un mandat supplémentaire, soit de contribuer à former des citoyens capables de participation sociale éclairée, conformément aux principes de la démocratie. C'est notamment en raison de cette responsabilité que l'histoire scolaire se distingue de l'histoire savante.

L'apport de l'éducation historique à la formation de l'élève se situe à trois niveaux :

- ? Sur le plan de la perspective, elle amène l'élève à réaliser que le présent est le résultat du passé et que pour le comprendre il faut retourner à ce passé. C'est ce que l'on nomme la perspective historique. Celle-ci est principalement faite d'une conscience de la durée et d'une sensibilité à la complexité.
- ? Sur le plan du raisonnement, elle apprend à l'élève à chercher, à analyser, à comparer, à relativiser et à interpréter pour connaître et comprendre le passé. Ces actions constituent des capacités qui, nourries de la perspective historique, composent ce qu'il est coutume d'appeler la pensée historique. Il s'agit d'une méthode, une démarche intellectuelle assortie d'un vaste appareil conceptuel permettant à l'élève d'aborder l'Univers social de façon autonome, dans le passé et le présent, dans sa totalité et sa variété.
- ? Sur le plan de la conscience citoyenne, elle permet à l'élève de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et ainsi de prendre conscience de ses responsabilités dans le présent et l'avenir. La conscience citoyenne fait appel à des connaissances et à une compréhension de l'ordre social; elle repose sur une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs et une acceptation de son rôle de citoyen.

La perspective historique, la pensée historique et la conscience citoyenne sont les trois axes autour desquels s'articulent les compétences dont le programme vise le développement.

Sous certains aspects, le présent programme s'inscrit dans la suite des programmes d'études de 1982 : Histoire générale et Histoire du Québec et du Canada. Il comporte néanmoins certains changements majeurs.

L'un des principes directeurs des programmes antérieurs était l'étude de sociétés du passé pour éclairer le présent. Les objets d'étude étaient choisis pour présenter à l'élève des faits sociaux expliquant le présent. Les objectifs de formation étaient, notamment, l'acquisition de concepts et d'habiletés ainsi que l'appropriation de la méthode historique. Ces orientations sont toujours en vigueur.

Dans le présent programme, contrairement aux programmes antérieurs, l'éducation à la citoyenneté est associée de façon formelle à l'histoire, qui a toujours assumé la fonction de contribuer à la formation de citoyens aptes à participer de façon éclairée au sein d'une société démocratique et pluraliste. Par ailleurs, le contenu de formation s'articule autour de concepts susceptibles d'aider l'élève à se construire une représentation de l'histoire du monde occidental et de lui fournir les outils qui lui permettront de lire le présent et d'y donner du sens. Enfin, l'esprit du présent programme est de favoriser le développement de compétences et l'apprentissage de concepts par l'étude de faits sociaux et non l'acquisition exclusive de connaissances factuelles.

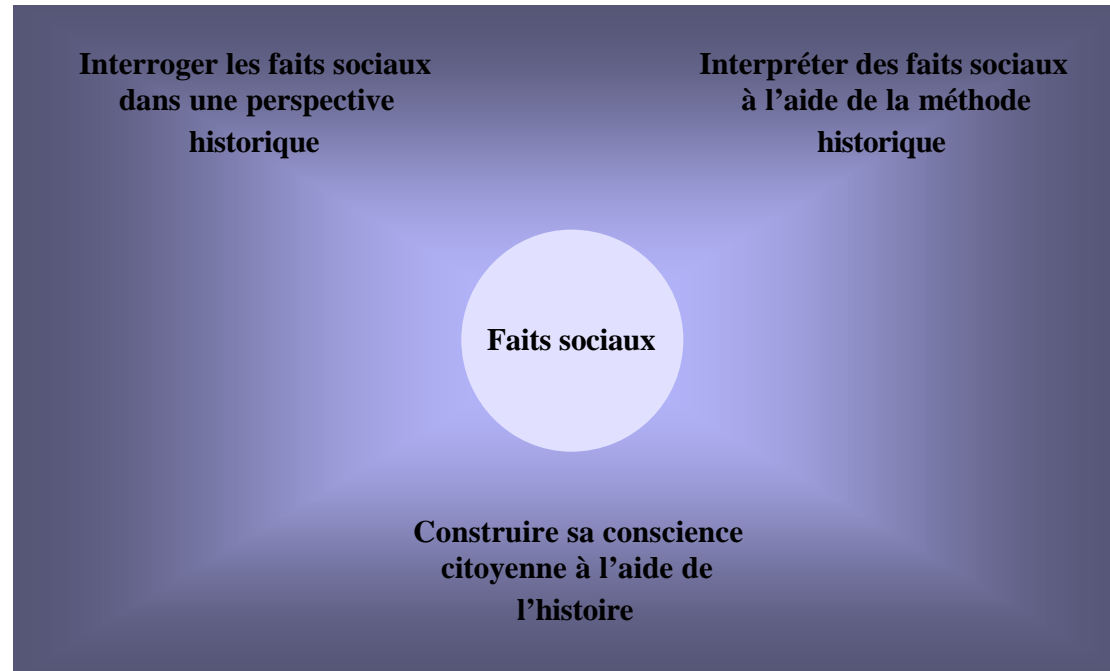
Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement de trois compétences :

- ? Interroger les faits sociaux dans une perspective historique;
- ? Interpréter des faits sociaux à l'aide de la méthode historique;
- ? Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire;

L'expression « faits sociaux » se rapporte à l'action humaine dans des sociétés du passé ou du présent. Ces faits intègrent tous les aspects de la vie d'une société, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit.

Les trois compétences sont étroitement liées. Alors que la première établit des fondements au questionnement de l'élève sur un fait social, la deuxième lui offre les outils nécessaires à la recherche du sens à lui donner. Quant à la troisième compétence, elle lui propose des avenues pour mettre en pratique, dans son présent immédiat et dans l'avenir, des conclusions auxquelles il est parvenu et qui orientent son agir en tant que citoyen. Les trois compétences se développent de façon intégrée et en interrelation à partir d'un même contenu de formation.

*Dynamique des compétences*



## **Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation**

Les compétences dont le programme vise le développement sont liées, à des degrés divers, à toutes les compétences transversales du Programme de formation et concourent particulièrement au développement de la compétence transversale *Se connaître*. En effet, l'identité personnelle et collective s'élabore en fonction du passé. Elle y puise les informations partagées qui forment l'essentiel de la culture commune et aide les élèves à se reconnaître comme membres de la même communauté. Elle en retire également les données culturelles particulières dont les individus ou les groupes se servent pour se distinguer les uns des autres et pour construire leurs attachements et solidarités. Sous cet angle, l'éducation historique conjugue étroitement culture et citoyenneté.

Les situations d'apprentissage proposées en histoire impliquent que l'élève fait appel à ses compétences langagières. Il doit, entre autres, lire et écrire des textes variés et communiquer le résultat de ses recherches. Pour construire son interprétation des faits sociaux, il recourt à des textes narratifs (œuvres évoquant le contexte d'une époque et les idées ou valeurs d'alors), informatifs (lois, constitutions, textes fondateurs) et argumentatifs (textes pamphlétaires, éditoriaux).

Certains faits sociaux permettent par ailleurs de contextualiser des apprentissages effectués dans les domaines scientifique, technologique ou mathématique en leur donnant un ancrage historique. Sur un autre plan, l'expression artistique, qui, sous plusieurs de ses formes, témoigne de l'histoire et du cheminement des sociétés, constitue une source importante d'information. De même, les disciplines du domaine du développement personnel, qui visent l'engagement et le développement de la capacité à vivre ensemble, peuvent contribuer de façon significative au développement de la conscience citoyenne, qui repose sur des valeurs communes et socialement partagées.

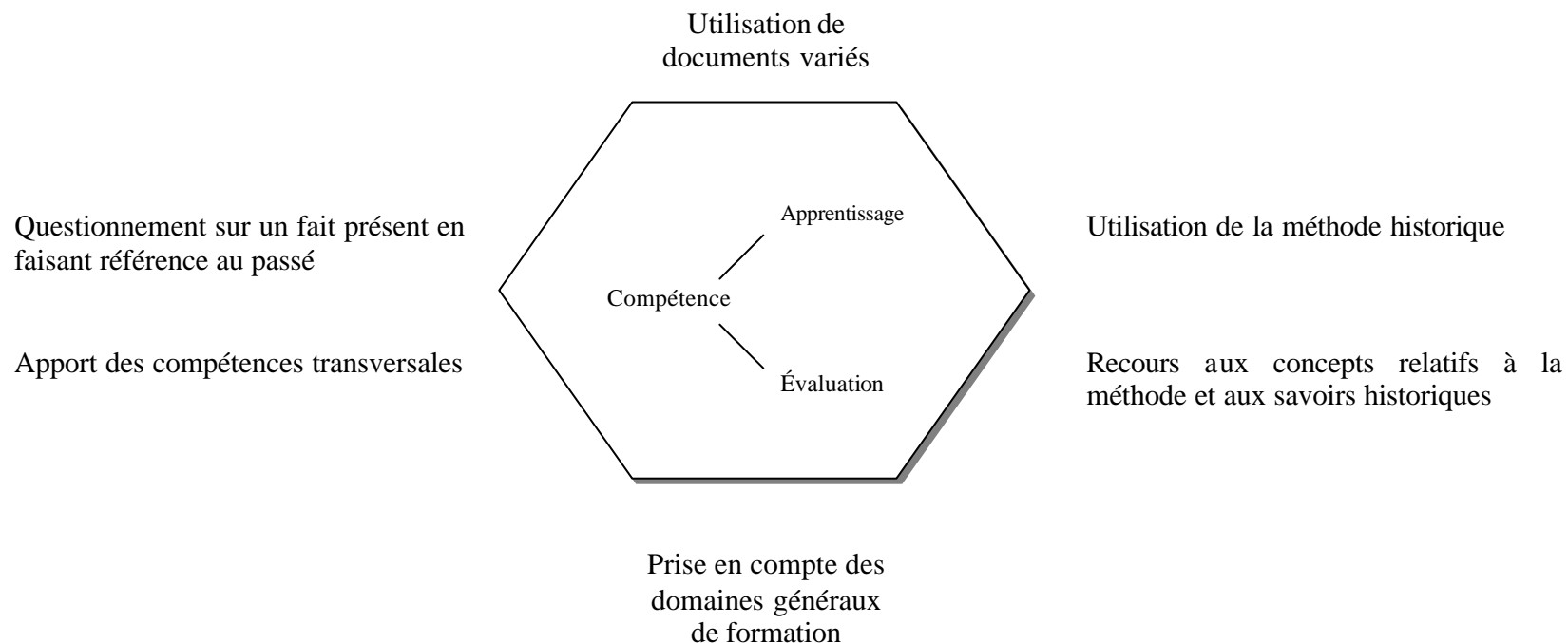
C'est cependant le programme de géographie que le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se rapproche le plus. En effet, le territoire, qui se définit comme espace social que les humains se sont approprié, est intimement lié à la société qui l'organise et le transforme au fil du temps. En développant ses compétences en géographie, l'élève acquiert une certaine sensibilité à l'espace et se dote de clés de lecture pour décoder l'organisation de territoires du passé et du présent. En apprenant à interpréter des enjeux territoriaux, il comprend que tout enjeu territorial, comme tout fait social, a des racines dans le passé et est à la fois complexe et singulier. Lorsqu'il construit sa conscience planétaire, l'élève réalise l'incidence de l'action humaine dans la gestion du présent et la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques compte tenu de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité.

## **Contexte de développement**

Tout au long de son apprentissage, l'élève est placé dans des situations sollicitant le recours à ses compétences et favorisant le développement de sa pensée historique. Les situations visant le développement des compétences sont élaborées à partir d'un questionnement sur des faits sociaux du passé ou du présent. Pour exercer ses compétences, l'élève est amené à utiliser la méthode historique, qui consiste à poser et à définir un problème, à élaborer une hypothèse, à la vérifier et à tirer une conclusion. Les activités proposées amènent l'élève à rechercher et à sélectionner des documents variés ainsi qu'à consulter des points de vue différents d'acteurs, de témoins et d'historiens.

Le schéma suivant illustre le périmètre à l'intérieur ou autour duquel s'articulent les situations proposées aux élèves.

### *Éléments du contexte de développement*



Les situations signifiantes proposées à l'élève pour favoriser le développement des compétences disciplinaires sollicitent également les compétences transversales. Au moment de résoudre les problèmes issus de ses questionnements, l'élève fait appel à sa créativité pour formuler une hypothèse et l'ajuster, au besoin. Il a recours à la coopération afin d'accroître ses ressources et les exploite, tout en usant de son jugement critique, une information abondante compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents en histoire. En s'appropriant la méthode historique, il enrichit l'éventail de ses méthodes de travail efficaces. Enfin, il exploite les technologies de l'information et de la communication pour appuyer ses recherches ou communiquer ses résultats.

Les situations proposées tiennent également compte de l'intention éducative de trois domaines généraux de formation ayant des liens étroits avec l'histoire, soit *Médias*; *Environnement et consommation* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Dans sa recherche, l'élève recueille de l'information à partir de divers médias, lesquels présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. L'élève doit alors exercer sa pensée critique afin de faire la distinction entre des faits et des opinions et construire sa propre représentation de faits sociaux actuels ou du passé.

Le domaine général de formation *Environnement et consommation* comporte un axe de développement que les compétences du programme sollicitent, soit « Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation ». Les sociétés ont de tout temps produit des biens pour répondre à leurs besoins ou transigé pour se les procurer. L'élève découvre, par le commerce et les échanges, les répercussions des activités de production et de consommation, notamment sur les rapports entre les sociétés, leur territoire et l'environnement ainsi que sur les développements scientifiques et technologiques, qui sont le fruit du génie humain. La prise de conscience du caractère récurrent de ces répercussions incite l'élève à adopter un esprit critique dans son agir citoyen.

L'étude des faits sociaux ciblés par le programme permet à l'élève de constater que la participation à la vie collective rend possible le changement. Toute vie en collectivité impose l'établissement de règles, que les sociétés passées ont diversement établies. L'élève a l'occasion de réfléchir sur leur processus d'élaboration ainsi que sur leurs éléments constitutifs. Le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* présente, à ces égards, des points d'ancrage manifestes.

## **COMPÉTENCE 1 Interroger les faits sociaux dans une perspective historique**

### **SENS DE LA COMPÉTENCE**

L'élève qui interroge les faits sociaux dans une perspective historique apprend à ne pas rester à la surface des choses et à voir au delà des apparences; il prend conscience que les faits sociaux, ceux du présent comme ceux du passé, s'expliquent rarement par eux-mêmes. Il réalise que, pour les comprendre, il faut généralement s'interroger sur leurs origines et sur la situation existant à l'époque. Il acquiert ainsi le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre les faits sociaux dont il est ou sera le témoin au cours de sa vie. C'est là l'essence même de l'apprentissage de l'histoire.

L'appropriation par l'élève de la perspective historique l'amène à effectuer plusieurs apprentissages clés. Ainsi, en plus d'inscrire les faits sociaux dans la durée, dépassant une simple situation temporelle, il apprend à les considérer dans leur complexité, seule façon d'échapper à la vision réductrice ou à la tentation de la conclusion hâtive. Parce qu'il se questionne sur la multiplicité des aspects qui composent un fait social, il apprend à douter des explications unidimensionnelles. Il apprend aussi à relever dans le présent des traces de changements survenus dans le passé et à distinguer l'événement passager du changement plus profond.

L'ensemble de ses questions à propos de faits sociaux amène l'élève à appuyer son interprétation de ces faits sur des bases solides. Or, savoir interroger des faits sociaux dans une perspective historique tient autant à une tournure d'esprit qu'à des éléments de méthode. Le développement de la compétence suppose donc que l'élève comprenne comment leur utilité est fonction de la qualité du questionnement qui a présidé à leur utilisation.

## COMPÉTENCE 1

### COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

#### **Retracer le passé des faits sociaux**

Se questionner sur l'origine des faits.  
S'enquérir du contexte de l'époque.  
Rechercher les croyances, les attitudes et les valeurs de l'époque.

#### **Examiner les faits sociaux sous l'angle de la durée**

Chercher à situer les faits dans le temps.  
Rechercher des éléments de continuité et de changement. Relever dans le présent des traces de changements survenus dans le passé.



**Interroger les faits sociaux dans une perspective historique**

#### **Considérer les faits sociaux dans leur complexité**

Cerner les faits dans leur globalité.  
S'enquérir de leurs divers aspects.

## **CRITÈRES D'ÉVALUATION**

- Formulation de questions vers le passé
- Questionnement sur des faits sociaux, sous plus d'un aspect
- Référence à des registres différents de la durée
- Établissement d'éléments de continuité et de changement

## **ATTENTES DE FIN DE CYCLE**

L'élève interroge le passé des faits sociaux. Il examine plus d'un aspect de ces faits. Il les inscrit à l'intérieur de temps plus longs et dégage des éléments de continuité et de changement.

## **COMPÉTENCE 2 Interpréter les faits sociaux à l'aide de la méthode historique**

### **SENS DE LA COMPÉTENCE**

La perspective historique propose une façon d'interroger les faits sociaux du présent et du passé. S'ajoutent des éléments de méthode qui lui permettent de s'exercer pour en donner une interprétation. Perspective et méthode historiques forment ce que l'on appelle la pensée historique. En y ayant recours, l'élève peut non seulement décrire et comprendre les faits sociaux, mais également les expliquer et les interpréter. Il s'agit là d'un mode de pensée qui lui sera utile aussi bien devant les faits sociaux que l'école lui soumet pour étude que pour ceux sur lesquels il voudra se pencher au cours de sa vie.

L'appropriation de ce mode de pensée suppose l'utilisation d'un certain nombre d'outils méthodologiques. À partir d'un problème ou d'une question, l'élève cherche dans des documents de différente nature des éléments rendant possible une reconstruction de faits sociaux du passé. Ainsi documentés, divers aspects de ces faits sociaux peuvent alors être mis en relation entre eux ou d'une société à une autre pour expliquer ce qui s'est passé et pour faire ressortir les similitudes et les différences de même que le caractère relatif du changement dans le temps. Ce sont là les articulations essentielles de la méthode qui trouve son sens dans la perspective historique.

Les sources documentaires ou autres, étant toujours sujettes à caution, les explications qui en découlent ne sauraient être tenues ni pour certaines, ni pour définitives. L'élève doit apprendre à relativiser son interprétation des faits sociaux en sachant reconnaître ses propres préconceptions et celles des auteurs qu'il consulte et en confrontant diverses interprétations d'un même fait social. Il réalise que les savoirs historiques demeurent des savoirs relatifs et qu'ils sont des construits humains, issus de personnalités et de circonstances particulières de ceux qui les ont conçus.

Les faits sociaux ciblés dans le programme devraient permettre à l'élève d'effectuer les apprentissages jugés essentiels sur les plans conceptuel et méthodologique, l'amener à comprendre le monde et la société dans lesquels il vit et favoriser, ce faisant, le développement de sa conscience citoyenne.

## COMPÉTENCE 2

### COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

#### **Établir des liens entre divers aspects des faits sociaux**

Rechercher des facteurs expliquant des faits. Établir des liens entre ces facteurs. Déterminer des conséquences de ces faits.

#### **Documenter divers aspects des faits sociaux**

Sélectionner des documents pertinents. Retenir l'information utile. Décrire les faits (acteurs, témoins du passé, actions, circonstances, etc.).

**Interpréter des faits sociaux à l'aide de la méthode historique**

#### **Relativiser son interprétation des faits sociaux**

Relever des différences et des similitudes entre des sociétés, sous un angle d'étude donné. Montrer le caractère relatif du changement dans le temps.

Tenir compte des préconceptions. Établir le cadre de référence des auteurs des sources consultées. Examiner diverses interprétations.

## **CRITÈRES D'ÉVALUATION**

- Application de la méthode historique
- Identification d'éléments constitutifs du fait social
- Établissement de liens explicatifs entre les éléments
- Établissement d'une distance critique
- Reconnaissance de similitudes ou de différences entre des sociétés
- Utilisation appropriée de concepts

## **ATTENTES DE FIN DE CYCLE**

L'élève s'appuie sur des documents variés et emploie la méthode historique pour reconstruire les faits sociaux et leur donner un sens. Il relativise ses premières lectures en gardant une distance critique par rapport à ses jugements ainsi qu'aux sources consultées. Il les relativise aussi en jetant un regard sur une autre société ou un autre fait social de la même époque. Au cours de sa recherche et lors de la communication de son interprétation, l'élève emploie des concepts analytiques, méthodologiques et historiques.

## **COMPÉTENCE 3 Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire**

### **SENS DE LA COMPÉTENCE**

L'éducation à la citoyenneté vise un double objectif, soit de favoriser une intégration harmonieuse à la société dans le respect de la diversité et de préparer l'élève y jouer un rôle actif. L'atteinte de cet objectif repose sur l'acquisition de connaissances dans divers domaines, notamment les connaissances relatives aux institutions démocratiques, et sur l'adoption de valeurs et d'attitudes qui fondent notre société. L'histoire constitue, de par ses objets d'étude, un lieu privilégié d'appropriation et d'intégration de ces savoirs.

Construire sa conscience citoyenne, c'est comprendre la nature et la portée des fondements de son identité sociale. C'est saisir l'importance de certains faits sociaux dans l'avènement de la démocratie et leurs relations avec des valeurs et des principes. C'est réaliser l'apport d'institutions sociales à la vie collective. Enfin, c'est se rendre compte du caractère déterminant de la participation dans une société démocratique.

Le développement de cette compétence nécessite de recourir aux deux autres compétences du programme. De la première, l'élève acquiert une certaine prudence intellectuelle ainsi que le sens du doute méthodique et du questionnement. De la deuxième, il tire sa compréhension de la société et du monde dans lesquels il vit, ainsi que diverses capacités méthodologiques. Les apprentissages effectués en développant l'une et l'autre devraient lui permettre de comprendre les valeurs et les principes qui entrent en jeu dans les sociétés, de découvrir l'origine et le rôle de certaines institutions publiques, de réaliser que les acquis sociaux ne vont pas de soi et ont, dans bien des cas, été gagnés au prix de chaudes luttes, de constater que les identités se forgent au fil de l'histoire, histoire dont l'homme peut influencer le cours. Ces différentes acquisitions pourront être réinvesties dans ses activités de participation sociale présentes et futures et, pour cette raison, elles doivent être considérées comme parties intégrantes de son éducation citoyenne.

## COMPÉTENCE 3

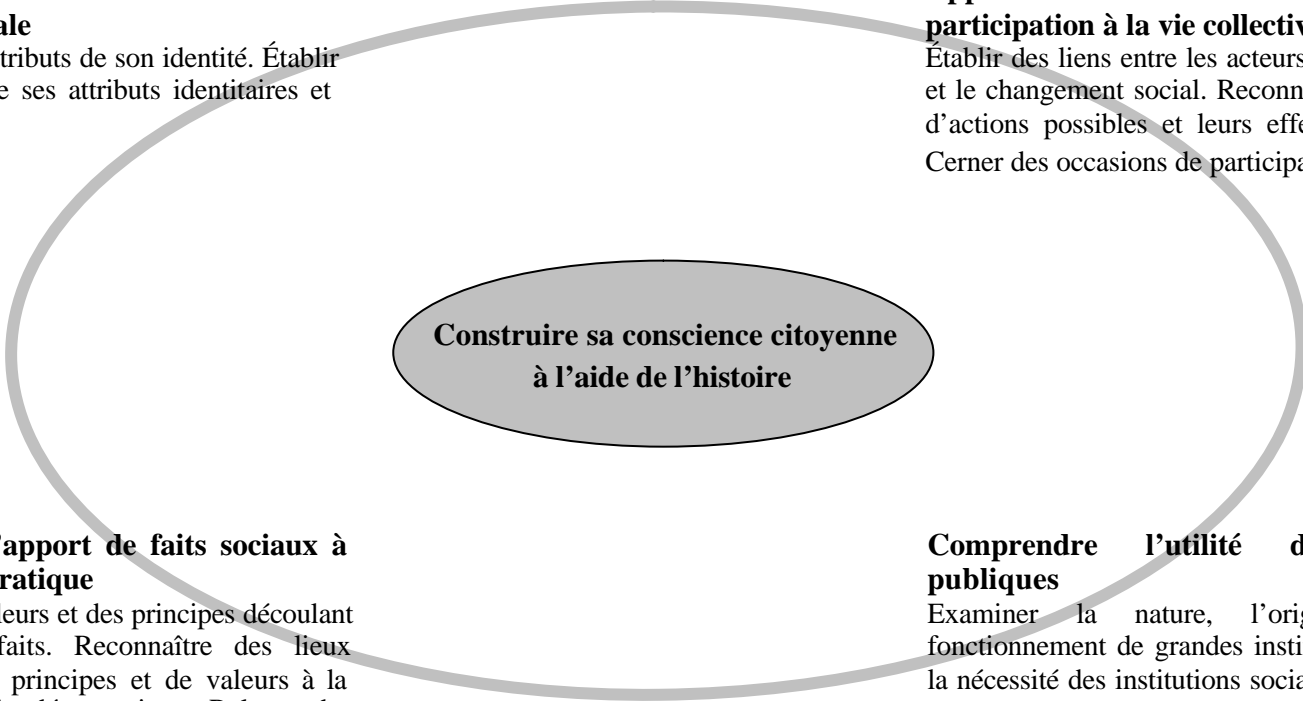
### COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

#### **Rechercher des fondements de son identité sociale**

Relever des attributs de son identité. Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines.

#### **Apprécier les retombées de la participation à la vie collective**

Établir des liens entre les acteurs, leurs actions et le changement social. Reconnaître les types d'actions possibles et leurs effets potentiels. Cerner des occasions de participation sociale.



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

#### **Apprécier l'apport de faits sociaux à la vie démocratique**

Cerner des valeurs et des principes découlant de certains faits. Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique. Relever des droits et des responsabilités qu'ont les personnes.

#### **Comprendre l'utilité d'institutions publiques**

Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement de grandes institutions. Saisir la nécessité des institutions sociales. Cerner le rôle que chacun peut y jouer.

## **CRITÈRES D'ÉVALUATION**

- Précisions relatives aux occasions d'engagement social et à l'importance de celui-ci
- Indications relatives à la nécessité d'institutions publiques et à leur fonctionnement
- Établissement de liens entre l'agir individuel ou collectif et le changement social
- Relations entre des éléments de l'identité sociale et le passé

## **ATTENTES DE FIN DE CYCLE**

L'élève dégage des possibilités d'engagement social et en explique l'importance. Il indique des lieux d'exercice de la vie démocratique, le cas échéant, et traite de grandes institutions publiques, notamment en ce qui concerne leur nécessité pour la vie collective et leur fonctionnement. L'élève relie des changements sociaux à l'action humaine qui en est responsable et il rattache des attributs de son identité sociale au passé.

## CONTENU DE FORMATION

Le développement des compétences se concrétise à partir de matériaux que sont les faits sociaux ainsi que d'outils que sont la méthode historique et les concepts analytiques, méthodologiques et historiques. Les faits sociaux retenus illustrent des moments de changement dans le monde occidental, des changements qui ont été déterminants non seulement dans l'immédiat, mais aussi par leur portée jusqu'au présent. Par l'étude de ces changements, l'élève acquiert des repères temporels qui contribuent à son alphabétisation historique.

Le contenu de formation est présenté sous la forme d'un tableau comportant quatre sections : faits sociaux, orientation, concepts à privilégier et repères culturels.

- ? Faits sociaux : mouvements importants de l'histoire dans la longue durée, mouvements qui structurent le présent des sociétés occidentales et mouvements qui font référence à l'action humaine dans des sociétés du passé ou du présent. Les faits sociaux constituent la base à partir de laquelle l'élève développe ses compétences.
- ? Orientation : délimitation de l'angle d'étude du fait social retenu dans le programme. Cette section a une double finalité : orienter la compréhension et l'interprétation des faits sociaux ciblés par le programme; et permettre d'en cerner des directions et d'éviter ainsi la tentation encyclopédique. L'orientation permet à l'élève, dans certains cas, de prendre conscience de la diversité des sociétés à une même époque.
- ? Concepts à privilégier : concepts que l'élève apprend et a réinvestit dans ses multiples apprentissages. Pour chaque fait social à l'étude, un concept central est indiqué. Autour de ce concept s'en greffent d'autres qui viennent l'étayer. Ils constituent des clés de lecture ou des outils de pensée que l'élève peut utiliser dans la construction de sa représentation du passé comme dans sa recherche de compréhension du présent à la lumière du passé.
- ? Repères culturels : références à des personnages, des traces ou à des documents de tout ordre témoignant de l'un ou l'autre des aspects relatifs aux faits sociaux étudiés. L'acquisition et la maîtrise de repères culturels contribue à l'alphabétisation historique de l'élève.

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
Le passage du nomadisme à la sédentarité	La sédentarisation se manifeste notamment par l'établissement fixe d'un regroupement humain sur un territoire. Elle est ici abordée sous l'angle de l'organisation sociale, politique, économique et territoriale.	<b>SOCIÉTÉ</b> ? Groupe social ? Pouvoir ? Échange ? Production ? Territoire ? Technologie ? Division du travail	? Documents figurés
L'apport de l'écriture	La civilisation mésopotamienne a tiré profit de conditions naturelles favorables pour se développer. C'est sur le plan de l'organisation sociale qu'elle est étudiée, organisation qui se traduit par un code de lois et par une organisation du travail et du commerce, le tout favorisé, notamment, par l'utilisation d'un système d'écriture.  Il importe pour l'élève de constater la diversité des civilisations à la même époque.  Égypte ou Chine ou Inde	<b>CIVILISATION</b> ? Pouvoir politique ? Justice ? Religion ? Communication ? Technologie ? Hiérarchie sociale ? Propriété	? Codes de lois ? Extraits d'œuvres littéraires illustrant une représentation du monde ? Éléments d'urbanisme et d'architecture ? Documents figurés

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
<p>Une première expérience démocratique</p>	<p>La société athénienne sous Périclès connaît l'institutionnalisation d'une forme de démocratie. Son étude permet de cerner les grands principes et les limites de son application.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater la diversité des régimes politiques à la même époque.</p> <p style="text-align: center;">Sparte ou Perse</p>	<p>DÉMOCRATIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Citoyenneté</li> <li>? Institution</li> <li>? Espace public/espace privé</li> <li>? Éducation</li> <li>? Philosophie</li> <li>? Régime politique</li> <li>? Cité-État</li> <li>? Territoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Personnages publics</li> <li>? Documents écrits ou figurés relatifs à des idées philosophiques, politiques ou religieuses</li> <li>? Lieux publics</li> </ul>
<p>La romanisation de l'Empire</p>	<p>Rome atteint son expansion territoriale maximale au 2<sup>e</sup> siècle. L'Empire, à son apogée, est étudié sous l'angle de l'organisation politique. On y cherchera les fondements de l'État moderne. La romanisation est également abordée sous l'angle de l'imprégnation de la culture romaine chez les peuples conquis.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater comment un autre empire, à la même époque, structure son organisation politique et ses relations avec les populations soumises.</p> <p style="text-align: center;">Inde des Guptas ou Chine des Hans</p>	<p>ÉTAT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Impérialisme</li> <li>? Citoyenneté</li> <li>? Droit</li> <li>? Institution</li> <li>? Infrastructure administrative</li> <li>? Territoire</li> <li>? Culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Urbanisme</li> <li>? Éléments d'architecture</li> <li>? Personnages publics</li> <li>? Écrits relatifs à des idées philosophiques, politiques, artistiques ou religieuses</li> </ul>

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
<p>La christianisation de l'Occident</p>	<p>En Occident, la christianisation amorcée sous l'Empire romain va se poursuivre et s'imposer au cours du Moyen Âge. L'Église est présentée comme un acteur et une organisation majeurs dans l'Europe naissante : elle s'impose aux pouvoirs féodaux, imprègne de ses valeurs la société occidentale et contribue au développement des savoirs.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement d'islamisation s'opère sur une large échelle.</p>	<p>OCCIDENT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Féodalité</li> <li>? Pouvoir moral</li> <li>? Pouvoir politique</li> <li>? Éducation</li> <li>? Technologie</li> <li>? Église</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Documents écrits et figurés relatifs aux mentalités</li> <li>? Éléments d'architecture</li> </ul>

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
L'essor urbain et commercial	<p>À la fin du Moyen Âge, le grand commerce se développe au profit des villes et de la bourgeoisie marchande. L'essor urbain et commercial est abordé à partir d'une ville européenne en expansion. L'étude repose sur le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et le développement urbain.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater que ces réalités sont présentes à la même époque, dans des villes non européennes.</p> <p style="text-align: center;">Bagdad ou Byzance ou Tombouctou</p>	<p><b>BOURGEOISIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Échange</li> <li>? Grand commerce</li> <li>? Urbanisation</li> <li>? Commune</li> <li>? Groupe social</li> <li>? Institution</li> <li>? Condition de vie</li> <li>? Territoire</li> <li>? Capital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Documents écrits et figurés relatifs à l'influence de la bourgeoisie et aux diverses fonctions de la ville</li> <li>? Éléments d'architecture et d'urbanisme</li> <li>? Art religieux</li> </ul>
Le renouvellement de la vision de l'homme	<p>La Renaissance est marquée par un mouvement de confiance en l'homme et de questionnement nouveau des sciences et de la philosophie. L'humanisme est étudié comme un des fondements de la culture occidentale.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater que les fondements culturels des sociétés de cette époque diffèrent. Cette réalité peut être illustrée avantageusement par l'étude du Japon des Shôguns.</p>	<p><b>HUMANISME</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Savoir scientifique</li> <li>? Réforme</li> <li>? Philosophie</li> <li>? Renouveau artistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Extraits d'œuvres de penseurs</li> <li>? Documents écrits et figurés relatifs à la vie culturelle</li> <li>? Éléments d'architecture</li> </ul>

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
L'expansion européenne dans le monde	C'est dans le contexte de besoins commerciaux et du renouveau scientifique et philosophique que des royaumes organisent des voyages d'exploration. L'expansion européenne est traitée comme l'installation d'une première forme d'économie-monde.	<b>ÉCONOMIE-MONDE</b> ? Territoire ? Échange ? Colonisation ? Autochtone ? Esclavage ? Découvertes	? Documents écrits et figurés relatifs aux Découvertes et à la colonisation
Les révolutions : droits et démocratie	Inspirées des principes du parlementarisme britannique, les révolutions américaine et française mettent en place les assises de la démocratie moderne. C'est sous l'angle de l'affirmation des droits fondamentaux, tant individuels que collectifs, que sont étudiées ces révolutions.  Il importe pour l'élève de constater que les régimes politiques des sociétés de cette époque diffèrent et que toutes les populations ne bénéficient pas des mêmes droits. La Russie tsariste l'illustre avantageusement.	<b>DROITS</b> ? Révolution ? Citoyenneté ? Siècle des Lumières ? Hiérarchie sociale ? Droits de l'homme ? Séparation des pouvoirs ? Régime politique	? Écrits philosophiques et politiques ? Personnages marquant la vie publique ? Textes fondateurs ? Documents figurés

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
L'industrialisation : révolution	<p>L'expérience anglaise permet de dégager les caractères fondamentaux de la Révolution industrielle. L'étude de cette révolution s'articule autour des bouleversements économiques et sociaux qu'elle génère.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater que le processus d'industrialisation ne se réalise pas partout en même temps. États-Unis ou France</p>	<p><b>CLASSES SOCIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Syndicalisme</li> <li>? Capitalisme</li> <li>? Technologie</li> <li>? Ressource</li> <li>? Urbanisation</li> <li>? Législation</li> <li>? Condition de vie</li> <li>? Mode de production</li> <li>? Révolution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Témoignages d'écriture socialiste, libérale et autres</li> <li>? Documents figurés</li> </ul>
L'expansion du monde industriel	<p>Certaines sociétés industrielles européennes du début du 20<sup>e</sup> siècle sont des puissances coloniales. L'étude de la colonisation de l'Afrique est abordée sous l'angle de la domination politique, économique et culturelle.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque l'Asie est également colonisée. L'étude de la situation au Japon illustre cette réalité.</p>	<p><b>IMPÉRIALISME</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Colonisation</li> <li>? Impérialisme économique</li> <li>? Impérialisme politique</li> <li>? Impérialisme culturel</li> <li>? Nationalisme</li> <li>? Acculturation</li> <li>? Discrimination</li> <li>? Autochtone</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Documents écrits et figurés</li> <li>? Personnages marquants</li> </ul>

Faits sociaux	Orientation	Concepts à privilégier	Repères culturels
La conquête des droits et libertés civils	<p>Au terme de la Seconde Guerre mondiale, le monde s'est stabilisé, pour quelques décennies, autour de deux pôles politiques, l'un démocratique, l'autre totalitaire. L'étude de la conquête des droits et libertés civils est abordée à partir de la situation des pays de l'Est.</p> <p>Il importe pour l'élève de constater que la conquête des droits et libertés civils s'inscrit dans un contexte pluriel.</p> <p style="text-align: center;">Mouvement féministe ou Lutte des Noirs américains ou Lutte anti-apartheid ou Droit à la dissidence ou Décolonisation</p>	<p>LIBERTÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Égalité</li> <li>? Droits</li> <li>? Libertés</li> <li>? Censure</li> <li>? Dissidence</li> <li>? Démocratisation</li> <li>? Répression</li> <li>? Ségrégation</li> <li>? Égalité juridique</li> <li>? Droit de vote</li> <li>? Génocide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Documents écrits et figurés</li> <li>? Personnages marquants</li> </ul>
L'expansion et la libéralisation des marchés	<p>On observe, depuis la dernière décennie du 20<sup>e</sup> siècle, une accélération du mouvement d'expansion et de libéralisation des marchés. La mondialisation déborde de son cadre économique d'origine pour rejaillir sur tous les aspects de la vie des sociétés. Ce sont ces racines et ces incidences qu'il s'agit d'explorer pour éclairer et comprendre notre époque, et ainsi envisager l'avenir.</p>	<p>MONDIALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? Néolibéralisme</li> <li>? Multinationale</li> <li>? Libre-échange</li> <li>? Enjeu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Documents écrits et figurés</li> <li>? Personnages marquants de la vie publique</li> </ul>

## **MÉTHODE HISTORIQUE**

En histoire, comme dans tout domaine scientifique, la construction des savoirs se conjugue avec la résolution de problèmes. La démarche ou méthode historique est essentiellement une méthode de résolution de problèmes. Elle implique un raisonnement qui repose sur deux phases : l'une inductive, allant de la représentation du problème à l'élaboration de l'hypothèse, et l'autre, déductive, allant de la vérification de l'hypothèse à la conclusion.

En appliquant la méthode historique, l'élève effectue quatre types d'opérations intellectuelles, toutes aussi nécessaires les unes que les autres pour apprendre à interpréter les faits sociaux.

### **Poser et définir un problème**

Dans sa démarche de construction de savoirs historiques, l'élève a d'abord besoin de se représenter clairement le problème, pour ensuite le traduire en une ou plusieurs questions qu'il se pose et auxquelles il cherche à répondre. Poser et définir un problème, c'est la porte d'entrée de la démarche de l'élève.

### **Élaborer une hypothèse**

Pour résoudre le problème qu'il vient de poser, l'élève mobilise ses connaissances antérieures et ses préconceptions, afin d'induire et d'imaginer une foule d'images, de relations, de doutes et de solutions possibles. Il met en application ses processus de création et de raisonnement pour trouver une solution vraisemblable et provisoire.

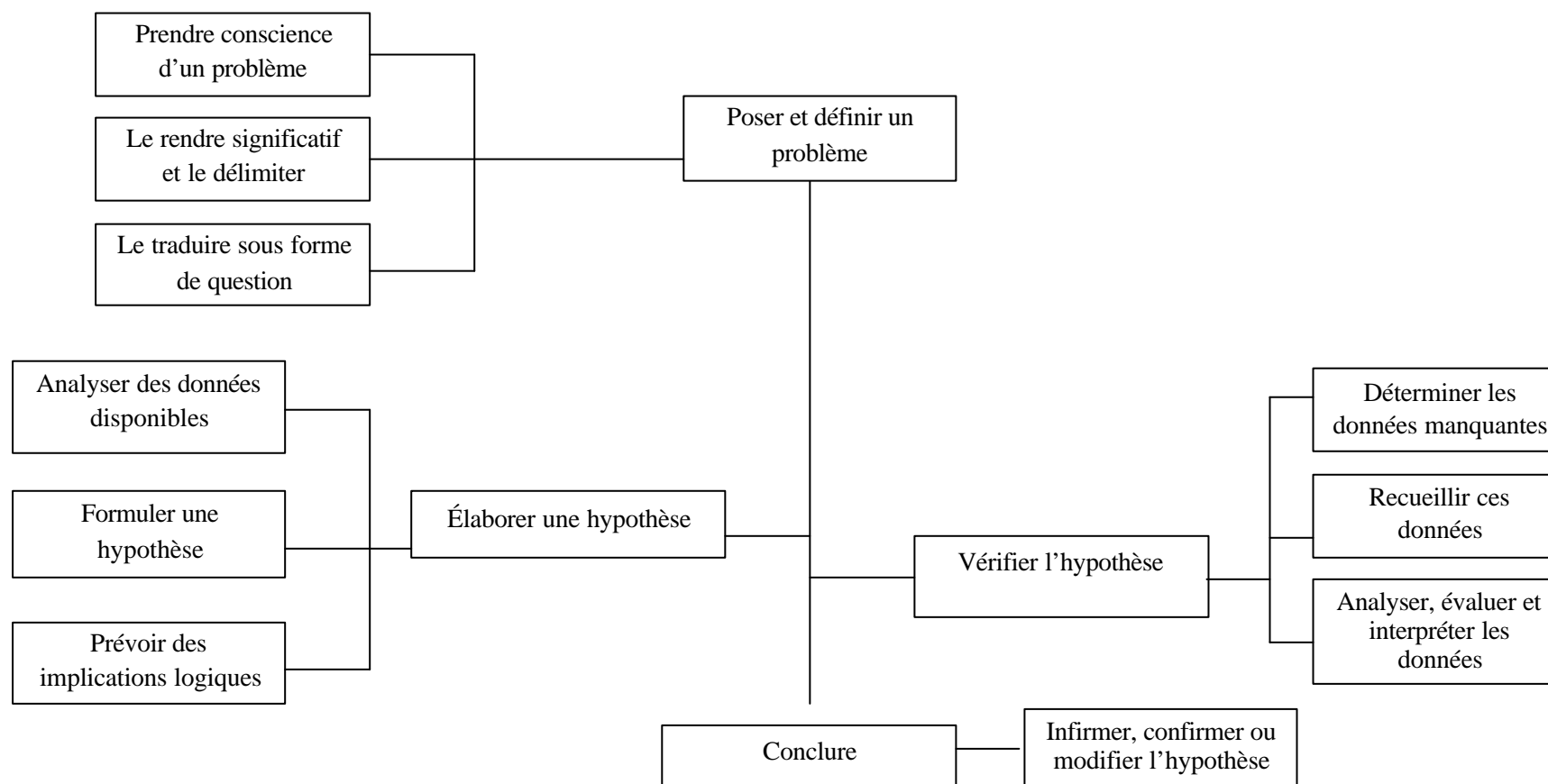
### **Vérifier l'hypothèse**

À l'instar de l'historien, l'élève cherche à établir les faits afin de démontrer le bien-fondé de son hypothèse. Il s'assure de la validité de ses sources d'information et critique les documents utilisés. Il traite les informations recueillies; il les classe en les associant à des ensembles déjà formés dans sa mémoire sous forme de concepts. Il peut découvrir, selon le cas, de nouveaux liens entre les faits et apprendre de nouveaux concepts ou de nouvelles connections dans le réseau de concepts déjà inscrits en mémoire. Il analyse les informations et les interprète en fonction de son hypothèse.

## Conclure

L'élève revient sur son intention de départ et se demande dans quelle mesure son hypothèse est confirmée à la lumière de l'information qu'il a traitée. Il dégage ainsi une interprétation, un sens aux faits sociaux qu'il a examinés.

Le schéma suivant illustre les grandes lignes du parcours intellectuel de l'élève qui met en œuvre la méthode historique.



## BIBLIOGRAPHIE

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

BÉDARIDA, François. « L'historien régisseur de temps? Savoir et responsabilité », *Revue historique*, Paris, PUF, 1998, p. 3-23.

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

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

GÉRIN, Anne-Marie, Michel SOLONEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON. « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue française de pédagogie*, n° 106, janvier-février-mars 1994, p. 25-37.

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

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*, Paris, Septentrion, 1997, 240 p. (Collection Éducation et didactiques).

LAVILLE, Christian « Enseigner l'histoire qui soit vraiment l'histoire », *Cahier de Clio*, 1984, p. 170-177.

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

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

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

LAVILLE, Christian et Marc SIMARD. *Histoire de la civilisation occidentale*, Montréal, ERPI, 2000, 466 p.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. *Passer à l'avenir : Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000, 194 p.

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

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

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

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

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

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

PROST, Antoine. « Comment l'histoire fait-elle l'historien? » *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n° 65, janvier-mars, 2000, p. 12-15.

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

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

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

SÉGAL, André. « Périodisation et didactique : Le Moyen-Âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, vol. 30, n° 3, 1992, p. 8-13.