

BULLETIN

APHCQ

Association des professeures et des professeurs d'histoire
des collèges du Québec

Volume II, numéro 2
Hiver 2005

Rencontre avec...
**M. Jean-Paul
L'Allier**

page 5

Dossier
**Lieux
historiques
à découvrir**

pages 9 à 14



L'Association des professeures et professeurs d'histoire des collèges (APHCQ) est une association sans but lucratif incorporée en vertu de la loi sur les compagnies. L'APHCQ regroupe depuis 1994 les professeures et les professeurs d'histoire des collèges et des cégeps du Québec, qu'ils soient publics ou privés. On peut devenir membre associé de l'APHCQ même si on n'enseigne pas dans un collège.

Pour devenir membre, il suffit d'envoyer ses coordonnées (nom, adresse, institutions s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, courriel) et un chèque de 35 \$ à l'ordre de l'APHCQ, à Jean-Louis Vallée, Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière, 115, boulevard Taché Est, Montmagny (Québec) G5V 4J8; courriel: jlvallee@cec.montmagny.qc.ca

Pour rejoindre l'association, prière d'adresser toute correspondance à Jean-Louis Vallée, Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière, 115, boulevard Taché Est, Montmagny (Québec) G5V 4J8; courriel: jlvallee@cec.montmagny.qc.ca

Adresse courriel du site de l'APHCQ:
aphcq@videotron.ca

Adresse électronique du site web:
<http://www.cvm.qc.ca/aphcq>

Pour faire paraître un article, envoyer la documentation à Martine Dumais, Cégep Limoilou, 8^e avenue, Québec (Québec) G1S 2P2; téléphone: (418) 647-6600, poste 6509; télécopieur: 647-6695; courriel: mdumais@climoilou.qc.ca

EXÉCUTIF 2004-2005 DE L'APHCQ:

Président: Jean-Louis Vallée
(Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière)

Directrice, responsable du bulletin:
Martine Dumais (Cégep Limoilou)

Directrice: Julie Gravel-Richard
(Collège François-Xavier-Garneau)

Directeur: Marco Machabée
(Collège Bois-de-Boulogne et Cégep du Vieux-Montréal)

Directeur: Bernard Olivier
(Collège Jean-de-Brébeuf)

Vie associative	
• Mot du président	1
• Compte rendu du brunch conférence 2004	3
Des nouvelles de notre monde	4
Mijoter l'Histoire	4
Entrevue avec M. Jean-Paul L'Allier, maire de la ville de Québec	5
Dossier I: Des lieux chargés d'histoire	
• De la dictature nazie à la dictature communiste:	
la Maison de la Terreur à Budapest	9
• La Frick Collection de New York	10
• Le quartier latin et le cimetière des Picotés	11
• La maison Cartier: petite histoire d'un musée	12
• Le Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal	14
Dossier II: L'Histoire sort des sentiers battus	
• Les romans historiques pour la jeunesse: une collection à découvrir	15
• Redécouvrir les jeux didactiques au collégial	16
Dans les classes et ailleurs	
• L'histoire et l'éducation à la citoyenneté,	
discipline bicéphale ou discipline intégratrice?	20
• La troisième édition des Journées des Sciences de la religion	
du Cégep de Sainte-Foy: l'Islam	22
• Le diplôme d'enseignement collégial:	
une formation renouvelée et enrichissante!	23
L'Histoire passe au grand écran	
• La Chute ou comment l'Allemagne nazie continue à susciter la controverse	24
• Alexandre, une fresque historique qui flirte avec la propagande politique	25
De la plume à la souris	
• Les États arabes, baril de poudre ou poudre aux yeux?	26
• La bataille du Saint-Laurent	27
• La France au Moyen Âge	28

BULLETIN



Comité de rédaction

Marie-Jeanne Carrière
(Collège Méridi)

Jean-Pierre Desbiens
(Collège François-Xavier-Garneau)

Andrée Dufour
(Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu)

Martine Dumais, coordonnatrice
(Cégep Limoilou)

Linda Frère
(Cégep Limoilou et Cégep de Sainte-Foy)

Julie Gravel-Richard
(Collège François-Xavier-Garneau)

Mario Lussier
(Cégep Lévis-Lauzon)

Bernard Olivier
(Collège Jean-de-Brébeuf)

Patrick Poulin
(Cégep Lévis-Lauzon)

Jean-Louis Vallée
(Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière)

Collaborateurs spéciaux

Céline Ancit
(Cégep Lévis-Lauzon et Collège François-Xavier-Garneau)

Katherine Blouin
(étudiante, Université Laval)

Frédéric Bonin
(membre-associé)

Fanny Bordage
(étudiante, Université Laval)

Geneviève Dubé
(Maison Sir-George-Étienne-Cartier)

Daniel Gignac
(Cégep de Sainte-Foy)

Pascale Pruneau
(membre-associée)

Lise Quirion
(MEQ)

Alain Renaud
(Centre d'interprétation de la Côte de Beaupré)

Pierre Ross
(Cégep Limoilou)

Dominic Simard
(membre-associé)

Conception et infographie

Sylvie Lacroix (Ocelot communication)

Impression

Les Copies de la Capitale

Publicité

Martine Dumais
tél. 418-647-6600, poste 6509
mdumais@climoilou.qc.ca

Format des textes à être publiés.

- Fichier (MAC ou IBM PC) en Word ou Word Perfect, sauvegardé en format Word ou RTE.
- Le texte doit être saisi à double interligne, en caractères Times 12 points, à raison de 25 lignes par page, avec le moins de travail de mise en page possible.
- Une version imprimée ou un PDF correspondant à la version finale du fichier, doit obligatoirement accompagner tout texte fourni sur disquette ou par courriel.

Les auteurs sont responsables de leurs textes. Si vous avez des illustrations à proposer, faites-nous les parvenir ou faites-nous des suggestions appropriées.

ISSN 1203-6110

Dépôt légal: Bibliothèque du Québec
et Bibliothèque nationale du Canada

Prochaine publication: printemps 2005

Date de tombée pour les articles et les publicités: 30 avril 2005

Mot du président

Comme vous avez pu le constater, le numéro précédent du Bulletin de l'APHCQ est paru avec quelques semaines de retard. Ceci nous a par contre permis de vous envoyer tous nos vœux pour l'année nouvelle. Ce retard, hors de notre contrôle, est le résultat d'un long processus dans l'élaboration du bulletin. Permettez-moi de prendre quelques lignes pour vous l'expliquer.

Lorsqu'un de nos membres ou un collaborateur du bulletin envoie son texte, nous devons pour commencer le voir dans le plan d'ensemble de notre publication. Généralement, c'est l'affaire de Martine Dumais, la responsable du bulletin. Il lui faut donc avoir une bonne idée des articles entrés et à venir pour compléter cette étape. Ensuite, les textes doivent être envoyés à la graphiste, Sylvie Lacroix d'Ocelot communication, afin qu'elle fasse le travail de mise en page, informe la responsable du bulletin des illustrations qui seraient nécessaires et des espaces qui restent disponibles. Du même coup, les publicités sont insérées, le travail de conception de la page couverture est amorcé. Une fois tout ce travail fait, et très bien fait, il faut alors aller en révision. On a beau faire tous les efforts possibles, il reste toujours des petites coquilles qu'il faut corriger. Nous sommes maintenant rendu au retour chez la graphiste, qui fait les dernières corrections. Nous devons ensuite envoyer le document à la reprographie. Nous pouvons finalement (et encore une fois c'est souvent Martine Dumais qui le fait) préparer l'envoi : imprimer les adresses, mettre dans des enveloppes, les timbrer et les poster. En plus des envois aux membres, nous envoyons une copie aux collaborateurs ainsi qu'aux publicitaires. Comme par hasard, certains envois nous reviennent : le code postal a été mal transcrit

ou, simplement, la personne qui est membre a oublié de nous signifier son changement d'adresse. Voilà ce qui explique les retards lorsqu'ils arrivent. Nous sommes désolés mais nous espérons que vous comprendrez.

DES CHANGEMENTS AU SEIN DE L'APHCQ

Vous avez aussi sûrement remarqué quelques changements au sujet de l'APHCQ. Si vous allez sur notre site Internet <http://cgi.cvm.qc.ca/APHCQ/index.htm>, vous verrez la photo des membres présents lors de la dernière réunion de l'exécutif à Santorin (un local du Cégep F.-X.-Garneau). Et si vous vous rapportez à l'Assemblée générale de l'APHCQ en juin dernier, vous remarquerez que Christian Gagnon n'est pas sur la photo. Pour des raisons de disponibilité et de temps, notre collègue de Saint-Jean-sur-Richelieu a décidé de remettre sa démission. Nous en sommes désolés et espérons qu'il aura bientôt plus de temps et qu'il voudra reprendre du collier au sein de l'exécutif. Étant donné la date à laquelle sa démission nous est arrivée, nous avons choisi de ne pas le remplacer. Vous remarquerez que Gilles Laporte (Cégep du Vieux-Montréal) était présent pour la photo. En effet, Gilles a accepté de reprendre la pleine responsabilité du site en remplacement de Christian. Il était donc venu à cette réunion afin de voir nos attentes, mais aussi pour proposer différents changements au site. A-t-on besoin de dire que son aide est très importante et que nous l'en remercions ? Mais Gilles ne fait pas partie de l'exécutif, même si nous comptons le consulter régulièrement et lui faire confiance sur toutes les questions qui touchent Internet et notre site. J'en profite aussi pour remercier Christian Gagnon du temps et de l'énergie qu'il a mis

alors que justement il en manquait tant. Voici donc ce qui explique les changements apportés.

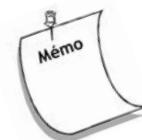
BIENTÔT, LE CONGRÈS

Dans les prochaines pages, vous trouverez des informations nécessaires afin de vous préparer pour notre prochain congrès. L'équipe de travail est actuellement constituée de représentants de quatre cégeps de la région de Montréal : Marco Machabée (Cégep du Vieux-Montréal et Cégep Bois-de-Boulogne), Bernard Olivier (Collège Jean-de-Brébeuf), Danielle Nepveu (Collège Gérard-Godin), Nicolas-Hugo Chebin (Collège Gérard-Godin) et Michaël Rutherford (Collège Gérard-Godin). Cette superbe équipe est en train de nous préparer un congrès « du tonnerre ». Je vous rappelle que cette rencontre se fera les 26 et 27 mai prochain au Cégep du Vieux-Montréal. La thématique sur l'enseignement du cours d'histoire de la civilisation occidentale permettra à chacun et chacune de faire une réflexion sur ce qui peut être considéré comme un « vieux cours », mais aussi mettre en perspective son enseignement, notamment par rapport à ce qui est posé avec la réforme du secondaire.

Vous recevrez donc, dans les prochaines semaines, soit à la mi-avril, les informations pertinentes et complètes sur ce congrès important. Je vous invite donc à vous inscrire nombreux lorsque vous recevrez le Bulletin APHCQ spécial congrès, mais aussi à consulter les renseignements qui seront bientôt disponibles sur notre site Internet.

RÉFORME DU COLLÉGIAL

Vous êtes probablement tous au courant que depuis juin dernier, à la suite de la consultation du ministre Reid sur l'avenir des cégeps, nous nous attendions à des changements qualifiés à l'époque de majeurs dans le réseau de cégeps. Si vous vous souvenez, à la suite de la demande de la Fédération des Commissions scolaires et de la CRÉPUQ d'abolir les cégeps, la Fédération des Cégeps demandait plutôt le maintien du réseau assorti d'une réforme majeure où chacun des cégeps serait autonome, unique responsable de l'émission de ses diplômes. Du même coup, la Fédération des Cégeps suggérait des modifications à la formation générale : elle serait à la carte et de nouveaux cours pourraient y être intégrés. Monsieur Reid a alors répondu que le



Dernière heure

**Veillez surveiller nos prochaines communications
au sujet du CONGRÈS 2005...**

**En raison des événements que vous connaissez
qui peuvent modifier le calendrier scolaire,
des changements sont possiblement à prévoir.
Nous vous tiendrons informés !**



réseau des cégeps était là pour rester, mais qu'une réforme en profondeur était pour être entreprise. En décembre, alors que nous étions en pleine fin de session, en plein dans les examens et la correction, l'éléphant accouchait d'une souris ou plutôt d'une fourmi.

Les changements proposés et annoncés ont été considérés comme mineurs par les médias et nos syndicats. Mais est-ce que chacun de nous a pris la peine de vérifier ce qui était dit? Sur le site du ministère de l'Éducation, nous avons l'essentiel de l'énoncé. Si on le regarde de plus près, il n'est pas si innocent qu'il en a l'air. Une réforme de l'Épreuve synthèse de programme est annoncée et elle ne serait plus nécessaire à l'obtention du diplôme. Certains d'entre nous pourraient être touchés par une telle modification. Ces propositions sont passées sans trop faire de vague à cause de la période où elles ont été annoncées. En période d'attente de négociation de conventions collectives, en fin de session, nous avons peut-être laissé passer des éléments importants. Par contre, soyez assurés que l'APHCQ restera vigilante et informée face à ce qui arrive ou risque d'arriver. S'il nous

est possible de profiter de l'occasion pour mettre de l'avant certaines de nos propositions du printemps, nous vous tiendrons informés.

LE BULLETIN D'HIVER

Vous avez en main le dernier numéro en date du Bulletin de l'APHCQ et l'équipe qui a participé à sa réalisation en est assez fière. Vous remarquerez que de nouvelles chroniques sont venues s'ajouter à celles déjà existantes. Nous espérons avoir votre collaboration afin que ces nouvelles chroniques puissent continuer et devenir de plus en plus intéressantes. N'attendez pas que nous vous fassions des invitations à y participer et pensez déjà à ce que vous avez, à ce que vous connaissez et vous intéressez, qui pourrait y être mis. Étant donné la grande popularité des films à contenu historique, nous avons pensé qu'il serait intéressant de vous parler justement de ces films qui passent sur le grand écran. Et comme vous pouvez le constater, ils couvrent de plus en plus toutes les périodes et sont souvent sujet à la polémique. Puisque certains les utilisent comme outil pédagogique, pourquoi pas en faire un élément constant

de notre publication! Et nous vous invitons à nous alimenter soit par vos critiques, soit en nous expliquant comment vous les utilisez. Dans un même souci pédagogique, nous avons pensé créer une chronique culinaire. Comme dans les journaux des années... diront certains! Pas tout à fait puisque certaines classes font aussi usage de la cuisine pour faire connaître une période. Alors, pourquoi pas nous aussi mettre la main à la pâte et vous proposer des recettes qui pourront donner des idées à ceux et celles qui veulent utiliser et utiliser. Par contre, encore une fois, nous avons besoin de votre aide pour garder cette chronique vivante et intéressante.

Je voudrais aussi vous parler des autres dossiers de ce numéro afin de vous inciter à les lire, mais aussi à les commenter. Vous remarquerez que dans la partie pédagogie, nous avons un article sur la réforme qui s'amorce au secondaire. Vous y comprendrez ce qui a été concocté au ministère de l'Éducation pour faire de l'histoire, au secondaire, la locomotive de l'enseignement de l'univers social. Vous y verrez que les élèves qui nous arriveront dans quelques années seront beaucoup plus habiles

Vers le congrès 2005

Les 26 et 27 mai 2005, l'APHCQ tiendra à nouveau son congrès annuel. C'est au Cégep du Vieux-Montréal, pour la deuxième fois depuis la naissance de l'Association, que se tiendra celui-ci. Le comité organisateur vous convie cette fois-ci à une réflexion sur plus de 10 ans d'enseignement de l'histoire de la civilisation occidentale.

Retournons un peu en arrière: en juin 1991, avant même que soit fondée l'APHCQ, avait lieu un congrès des professeurs d'histoire des collèges du Québec, au collège Édouard-Montpetit, sous le thème Clio au cégep. Plus de cent professeurs d'histoire se retrouvaient, venus des quatre coins du Québec, pour discuter du cours d'histoire de la civilisation occidentale qui devenait alors le cours obligatoire pour tous les étudiants de sciences humaines. Le défi était de taille et les interrogations nombreuses: quels contenus privilégier? Comment couvrir une si longue période en si peu de temps? Nous étions tous et toutes à la fois emballés, enthousiastes et perplexes face à l'ampleur de la tâche à accomplir.

Près de quinze années ont passé... Où en sommes-nous maintenant dans l'enseignement de ce cours? Aborde-t-on l'histoire de la civilisation occidentale en 2005 de la même manière qu'il y a 15 ans? Quels sont les grands courants historiographiques qui dominent les discussions d'historiens? Bref, c'est à la fois à une sorte de bilan et de mise à jour que nous vous convions. Nous travaillons actuellement

à trouver des conférenciers qui pourront enrichir notre réflexion sur ce cours et nous informer des récentes recherches.

Cependant, ce congrès étant avant tout un congrès d'enseignants, il nous semble essentiel que certains d'entre nous puissent apporter leur contribution en nous faisant part de leur vision du cours ou d'expériences pédagogiques enrichissantes. C'est en ce sens que nous lançons un appel à tous.

Si vous êtes intéressés à présenter une communication, veuillez communiquer avec nous le plus rapidement possible afin de nous signaler vos intentions. Nous vous demandons de résumer en quelques lignes le contenu de votre présentation et de le faire parvenir à Marco Macchabée à l'adresse suivante:

mmachabee@hotmail.com

Nous espérons vous voir nombreux au congrès 2005! ♦

Le comité organisateur

Nicolas-Hugo Chebin, Marco Machabée, Danielle Nepveu, Bernard Olivier, Michael Rutherford



avec les concepts que nous utilisons actuellement dans nos cours. J'espère que ces explications nous permettront de penser aux modifications que nous devons faire bientôt à nos cours afin de refléter une transition positive entre le secondaire et le collégial.

Je voudrais aussi vous suggérer de lire l'article, selon moi très intéressant, portant sur le maire de Québec, Monsieur Jean-Paul L'Allier. À travers ses propos, nous pouvons voir sa vision de l'histoire, mais aussi la percevoir comme un élément indispensable à l'épanouissement d'une ville. Dans cette entrevue, nous pouvons voir sa perception de l'histoire comme quelque chose qui va plus loin que ce que le tourisme voudrait nous suggérer. Pour lui, c'est un des moteurs du développement. C'est une entrevue que je vous suggère de lire et qui, je l'espère, saura vous porter vers une réflexion sur notre rôle.

Parallèlement, pour continuer le dossier amorcé l'an dernier sur les débouchés universitaires des études en histoire, nous vous présentons le nouveau diplôme de deuxième cycle en pédagogie collégiale de l'Université Laval. Vous savez sans doute que depuis de nombreuses années, cette université offrait un certificat (premier cycle) en pédagogie collégiale avec stages dans le milieu. Pour la première année, ce programme est maintenant offert au deuxième cycle. Nous avons donc demandé que nous soient expliqués les nouveaux buts et modalités de fonctionnement de ce programme dont le but est de former, avec expérience pratique supervisée, les nouveaux enseignants au collégial.

En plus de ces dossiers, ce numéro d'hiver offre les chroniques auxquelles vous êtes habitués. Vous pouvez donc constater les raisons qui font que nous sommes fiers de ce numéro. Je vous invite donc à feuilleter, à lire et à partager ce numéro avec vos collègues. Si le goût vous vient alors de nous envoyer des articles, de faire partager vos goûts et vos expériences avec vos collègues des autres cégeps, il vous suffit d'envoyer votre écrit à Martine Dumais. Je suis certain qu'elle en sera très heureuse. ♦

Jean-Louis Vallée

Centre d'études collégiales de Montmagny

Compte rendu du brunch conférence 2004

Le 14 novembre dernier se tenait au Collège Mérici le brunch conférence annuel de l'APHQC (section Québec). Pour l'occasion, M. Louis Painchaud de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval est venu nous présenter ses recherches sur les manuscrits de Nag Hammadi et faire le lien avec un roman, Da Vinci Code, qui suscite beaucoup de réactions depuis quelques mois et qui s'articule notamment sur le personnage de Marie-Madeleine.

Retrouvés en 1945 en Égypte, ces 54 textes en langue copte (1156 pages) d'auteurs inconnus sont issus de 13 codices datant du IV^e ap. J.-C. (les textes d'origine auraient été rédigés en grec, au II^e siècle). Le conférencier a facilement su soutenir notre attention pendant plus de deux heures en apportant en fait son éclairage sur l'un des sujets de l'heure: le populaire roman de Dan Brown, *Da Vinci Code*.

Au grand plaisir des historiens sur place, M. Painchaud a commencé sa conférence en démontrant très concrètement l'utilisation de la méthode historique. C'est donc par la reconstruction de textes sous nos yeux que nous avons été amenés à tirer des conclusions. Notre conférencier a choisi de centrer son propos sur la citation du roman de Brown qui fait de Marie Madeleine «l'amie de cœur» de Jésus... Or, par les traces de lettres visibles, la longueur des lacunes et le respect du contexte linguistique, la démonstration fut rapidement faite que le roman de Brown se basait sur une mauvaise traduction (datant de 1977, par une équipe de chercheurs américains). Cependant, bien qu'il faille nuancer, Brown a-t-il tout à fait tort ou n'y a-t-il pas là néanmoins une piste intéressante?

C'est par des citations de l'*Évangile selon Philippe* (texte ainsi nommé par un copiste en référence à Philippe, l'un des disciples de Jésus) que M. Painchaud a poursuivi sa réflexion. Recueil de courts paragraphes, cet évangile apocryphe d'inspiration gnostique alimente la thèse de Brown en ajoutant au mystère à propos de la relation entre Jésus-Christ et Marie Madeleine: «Sagesse est compagne du Sauveur», parallèle entre le Christ et Marie Madeleine? «Il l'embrasait souvent sur la bouche», allusion rituelle plutôt que connotation sexuelle? «Marie

Madeleine, qu'on appelle sa compagne», symbole ou réalité? Attention au contexte avant de tirer des conclusions...

Mais qui donc était cette Marie Madeleine? Personnage très présent dans le Nouveau Testament, Marie de Magdala est témoin de la mort de Jésus, de sa résurrection et la première à avoir une apparition. Elle est certes la femme qui a joué le rôle le plus important dans la vie publique de Jésus. Si une certaine tradition en a fait une prostituée, c'est en tout cas signe qu'elle a possiblement été dérangée! Par ailleurs, il est aujourd'hui impossible d'affirmer que Marie Madeleine était mariée à Jésus.

M. Painchaud a alors tenu à attirer notre attention sur un texte rédigé en copte au milieu du II^e siècle qui vient de Haute-Égypte et est aujourd'hui conservé à Berlin sous le nom de «Évangile selon Marie». Ce texte, auquel manquent étrangement plusieurs pages, fait dire à Pierre que Marie Madeleine sait des choses que les autres ignorent et souligne qu'elle est objet de tension entre les disciples.

Plusieurs réflexions riches et variées des invités ont clos la rencontre. L'échange s'est conclu par un questionnement sur le caractère «féministe» de Jésus qui aurait en fait accordé beaucoup de place et toute sa confiance à Marie Madeleine pour prendre le relais, phénomène étrange à l'aube d'une Église et d'une ère qui seront pourtant bien loin de cette vision des choses... M. Painchaud a alors souligné que les premiers textes écrits par des disciples n'ont pas pour but de faire une chronique fidèle des événements, mais tentent possiblement d'abord d'asseoir le christianisme persécuté. Ainsi, en voulant affirmer la nouvelle identité chrétienne, les écrits auraient peut-être minimisé la place des femmes pour se donner crédibilité et conforter la foi de ceux à qui ils s'adressent.

Omnis homo mendax... ♦

Céline Ancil

Collège F.-X.-Garneau et
Cégep de Lévis-Lauzon

Pour plus d'informations sur la
Bibliothèque copte de Nag Hammadi,
consultez : www.ftsr.ulaval.ca/bcnh

UN CHANGEMENT PROFESSIONNEL

Bernard Dionne (1^{er} président de l'APHQC) est depuis le 24 janvier 2005 *Coordonnateur de l'enseignement préuniversitaire et de la formation générale* au Collège Ahuntsic.

DES ÉTAPES QUI COMPTENT

En novembre 2004, Patrice Charron (Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu) a soutenu sa thèse de doctorat en histoire à la Faculté des lettres de l'Université Laval. Fondée sur des données littéraires, archéologiques et épigraphiques, la thèse aborde plus spécifiquement *La construction identitaire de l'ethnie sabine archaïque*, à travers les critères du territoire, de la langue, de l'ascendance, de l'économie et de l'organisation sociopolitique.

LES VOYAGES QUI FORMENT LA JEUNESSE...

On voyage au Collège Méridi avec Marie-Jeanne Carrière : octobre 2004 : Montréal multiculturel (temple, mosquée, etc.) dans le cadre des cours d'histoire, sociologie et politique; novembre : à Washington et Philadelphie pour une activité multidisciplinaire (histoire, art et littérature, sociologie, politique, économie, géographie, sciences et technologie, langue seconde, etc.); mars 2005 en Italie... dans le cadre du cours *« Intégration des acquis en sciences humaines »*

DES PUBLICATIONS ET DES COMMUNICATIONS

- Bernard Dionne, *Pour réussir. « Guide méthodologique pour les études et la recherche »*, 4^e édition, Beauchemin éditeur, avril 2004, accompagné d'un site Internet qui présente 64 activités pédagogiques, des documents à télécharger et un gabarit pour la mise en forme et la présentation des rapports de recherche.
- Andrée Dufour (Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu), *« Brève histoire des institutrices rurales au Québec de la Nouvelle-France à nos jours »*, Éditions du Boréal, 2004, 220 p. Cet ouvrage lui a valu de passer avec la coauteure, Micheline Dumont, à l'émission *Indicatif présent* de Marie-France Bazzo le 14 décembre dernier et aussi à des émissions télévisées.
- Martine Dumais (Cégep Limoilou), *« Le cardinal Joseph Mindszenty: la tragédie d'un prélat dans la Hongrie communiste »*, émission radiophonique *Visions d'histoire* à Radio-Galilée (mars 2005)
- Gilles Laporte (Cégep du Vieux-Montréal), *« Patriotes et Loyaux dans le comté de Terrebonne (1834-1838) »*, Conférence à l'école secondaire Prélude, Mascouche (février 2005)
- Andrée Ferretti et Gilles Laporte (Cégep du Vieux-Montréal), *« Les Patriotes à qui ça sert? Réflexions sur la portée contemporaine de la lutte patriote »*, Conférence au Cégep régional de Lanaudière (février 2005)
- Daniel Massicotte (Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu), conférence *« Les rives du canal de Lachine: de la campagne à la banlieue ouvrière, 1820-1910 »*. (février 2005)
- Isabelle Tanguay (Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu), communication *« Lorsque l'autre devient famille: portrait des alliances matrimoniales des nobles canadiens entre 1760 et 1800 »*. (Congrès de l'Institut d'Histoire de l'Amérique française, Chicoutimi, octobre 2004)
- Jean-Louis Vallée (Centre d'études collégiales de Montmagny), *« Être chrétien en Turquie en 1916: le traitement des minorités religieuses lors de la Première Guerre mondiale »*, émission radiophonique *Visions d'histoire* à Radio-Galilée (mars 2005)

Mijoter l'Histoire



Une chronique culinaire ! Pourquoi ? Pour mijoter avec vous une passion de tous les temps : l'alimentation. Un excellent moyen de diffuser des recettes qui nous sont parvenues par tradition orale (de mères en filles) ou par l'écrit (manuels, traités, livres de recette)¹.

Pour débiter cette chronique, un dessert ! En attendant les premières floraisons du printemps, pommes et poires sont au menu ! Cette recette du 18^e siècle est tirée de *Le Pâtissier français*, 1700.

PRÉSENTATION DE LA RECETTE²

Les premiers pommiers de la Nouvelle-France, plantés par Louis Hébert, sont perdus à la suite de l'occupation de Québec par les Anglais entre 1629 et 1632. De retour au pays, les Français en replantent ainsi que des poiriers, mais ce n'est que vers 1660 qu'ils commencent à produire en abondance. À la fin du siècle, on trouve des reinettes grises et blanches, des calvilles et les fameuses pommes d'api d'origine antique. On en récolte déjà suffisamment pour produire du cidre à Montréal. Au XVIII^e siècle, les vergers se multiplient. Bougainville trouve les pommes du Canada « admirables » et Boucault estime le cidre aussi bon que celui de Basse-Normandie.

Tarte à la chair de pommes et de poires

- 1 abaisse de pâte feuilletée
- 60 ml (¼ tasse) de sucre glace
- 4 pommes pelées, épépinées et tranchées mince
- 60 g (2 oz) de raisins secs
- le zeste de la moitié d'un citron
- 2 ml (½ c. à thé) de cannelle en poudre
- 4 poires pelées, épépinées et tranchées mince
- 60 g (2 oz) de beurre frais coupé en dés

Foncer une assiette à tarte de l'abaisse. Saupoudrer de la moitié du sucre. Ajouter les pommes, les raisins, l'écorce de citron et saupoudrer de cannelle. Recouvrir de poires. Saupoudrer l'autre moitié de sucre et couvrir de dés de beurre. Recouvrir la tarte de bandes de pâte. Cuire dans un four préalablement chauffé pendant 10 minutes à 230 °C (450 °F), puis baisser la température à 175 °C (350 °F). Cuire encore 30 à 40 minutes.

Linda Frève

Cégep Limoilou et Cégep de Sainte-Foy

1. Si vous connaissez une recette d'un autre temps et que vous aimeriez la diffuser, n'hésitez pas à nous la faire parvenir, nous serons ravis de la publier.
2. Information et recette tirées de, Marc Lafrance, Yvon Desloges, *Goûter à l'Histoire. Les origines de la gastronomie québécoise*, Québec, Service canadien des parcs et éditions de la Chenelière, 1989.

Jean-Paul L'Allier, maire de la Ville de Québec



Jean-Paul L'Allier, avocat de formation, est maire de la Capitale depuis 1989, et il a eu une longue et riche carrière administrative et politique. Dans le domaine politique, il a été député à l'Assemblée Nationale et il a aussi été Ministre tour à tour de la Jeunesse, de la Fonction publique, des Communications et de la Culture entre 1970 et 1976 dans les gouvernements de Robert Bourassa. Rappelons aussi que de 1982 à 1985, il a été délégué général du Québec à Bruxelles. Nous avons été accueillis par M. L'Allier dans son bureau à l'Hôtel de Ville avec beaucoup de courtoisie et nous avons eu droit à une rencontre d'un peu plus d'une heure pleine de spontanéité avec un homme très occupé et surtout passionné d'histoire.

n.d.l.r. M. Jean-Paul L'Allier, premier magistrat de la ville de Québec qui en est à son 4^e mandat comme maire, a bien eu la gentillesse de recevoir le 3 décembre dernier une délégation du comité du bulletin de l'APHCQ, composée de Jean-Louis Vallée et Martine Dumais. Pour rendre compte de la spontanéité des réponses de notre interlocuteur, nous avons choisi de conserver à l'écrit un style se rapprochant de l'oral.



M. Jean-Paul L'Allier

APHCQ. Bonjour Monsieur le Maire et merci de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour cette entrevue.

JPL. Cela me fait plaisir.

APHCQ. Quelle place a occupé l'histoire et les préoccupations historiques dans votre formation ?

JPL. Dans ma formation, jeune, l'histoire n'a pas occupé beaucoup de place parce qu'elle a été enseignée d'une façon extrêmement ennuyante, essentiellement sur des échelles de dates, des dates de bataille et je n'ai aucune mémoire des chiffres. Pour moi, ce fut aussi pire que l'enseignement de la chimie. J'ai commencé à m'intéresser à l'histoire tout à fait personnellement par des lectures, notamment les bouquins de Guy Frégault que je trouvais bien écrits. Et là je lisais cela comme on lit un livre d'intérêt et non un livre de classe. Par la suite, je ne suis pas un connaisseur de l'histoire, mais j'ai retenu des tableaux. Je m'aperçois qu'il y a des bouts que je connais que d'autres ne connaissent pas. Je m'aperçois aussi que l'histoire n'est pas enseignée de la même façon partout, et selon qu'on est à un endroit, elle est enseignée d'une façon, et si on est ailleurs, elle est enseignée d'une autre façon. Pour moi, l'histoire est un guide, c'est devenu une valeur dans le sens où si on ne sait pas d'où on vient, on ne peut pas savoir où on va. Et ce champ de profondeur passé est

très important dans ma vie pratique. Je ne connais pas l'histoire de Napoléon, l'histoire de Jules César non plus, parce que ce n'est pas utile pour moi. Mais si j'avais le temps, j'aimerais aller fouiller ces sujets. Lors de mon premier enseignement à l'université, à la Faculté de droit où j'étais le plus jeune professeur, j'ai enseigné un cours que personne ne voulait enseigner, l'histoire du droit romain. Je l'ai fait, j'ai trouvé une façon moderne de l'aborder. Au début j'avais peu d'étudiants, puis, à la fin, j'en avais plusieurs.

APHCQ. Que reprenez-vous, aujourd'hui, de votre court passage au ministère des Affaires culturelles dans les années 1970 ?

JPL. Je suis à la veille de faire partie de l'histoire...

APHCQ. Notre question n'allait pas dans ce sens ! Par rapport à l'histoire et aux questions patrimoniales, que reprenez de votre passage comme ministre ?

JPL. Mon sous-ministre qui était Guy Frégault. Je l'ai eu comme patron quand j'étais jeune fonctionnaire, puis il a été pendant un certain temps, sous-ministre quand j'étais ministre. C'était un historien de grande classe. J'ai aussi développé des amitiés avec Denis Vaugeois. C'est ce que je retiens. L'histoire en elle-même n'existe pas, elle n'existe que quand c'est portée par

des gens passionnés. Si on parle avec Vaugeois de l'histoire des francophones en Amérique, ses yeux deviennent tout pétillants. Et chaque historien a son bassin de motivation. C'est à cause de Vaugeois par exemple que j'ai lu l'histoire des Patriotes de Filteau. J'ai parlé avec mes amis et personne n'avait lu cet ouvrage. Quand on lit cette histoire des Patriotes, on comprend un tas de choses sur la société d'aujourd'hui qu'on ne comprend pas autrement. Et si tout le monde lisait cela d'un bout à l'autre, on s'apercevrait que, par exemple, les Cantons de l'Est ont une histoire différente et cela nous remet en perspective. Moi je suis un consommateur de l'histoire, pas un connaisseur. De la même façon, je suis un consommateur de musique, de théâtre, mais je ne connais pas très bien. **APHCQ.** Mais vous les appréciez...

JPL. J'apprécie l'histoire parce que j'aime ça et cela m'est utile. Hier j'avais un bouquin que je venais de m'acheter et j'avais presque fini de le lire. C'était un bouquin des Éditions du Septentrion, *Les Nouvelles-Frances*. J'avais jamais vu un titre comme cela, je me suis mis à lire et je suis passé à travers. J'ai appris des quantités d'informations. Par exemple la colonie du Nord, qui était la Nouvelle-France d'ici, était une des Nouvelles-Frances. Il y avait aussi la Guyane, Saint-Dominique... et toutes les autres, à court terme, avaient beaucoup plus d'intérêt pour la France, que ce soit pour le sucre, les ressources halieutiques (de la mer)... Et cela explique les quelques arpents de neige de Voltaire. Quand on sait que la France a cinq ou six colonies en Amérique, et elle doit en lâcher deux. Elle va lâcher celles qui sont gelées !

APHCQ. Comme ministre et comme maire, vous avez été témoin de l'aboutissement de la mise en valeur du Québec historique. Quel jugement portez-vous sur des sites comme Place Royale...

JPL. Place Royale a commencé avant, dans les années 60, un peu sous l'Union Nationale avec François Cloutier et les autres. **APHCQ.** Avec le recul et l'expérience, quel jugement portez-vous sur des sites comme Place Royale, l'îlot des Palais et Saint-Roch ?

JPL. Ma motivation est simple : quand on est une capitale, on a le devoir de partager ce que l'on a en dépôt. Et pour la ville de Québec, c'est le berceau du Québec,



du Canada. On est la plus vieille ville en Amérique du Nord. Donc on a une responsabilité civique. Deuxièmement, l'histoire n'a pas de sens si on se limite aux vieilles pierres. Donc on doit mettre du contenu. Et là on pense à toutes sortes de choses pour que l'histoire soit mise en évidence. Finalement, on revient toujours à son expérience. Moi j'ai trouvé ça plate à l'école parce qu'il n'y a personne à l'école qui m'a dit on va faire une visite scolaire à Québec. Je viens de Sainte-Scholastique. Il n'y avait pas d'histoire dans mon village. Il y avait seulement la vieille prison, où Cordelia Viau avait été pendue, qui venait d'être démolie. C'est ça mon histoire. Il n'y avait pas d'autre chose que ça. Et je suis venu pour ma première visite à Québec pour faire un été d'entraînement dans l'armée à la Citadelle. Et c'est comme cela que j'ai découvert cette ville-là. Personne ne m'en avait jamais parlé à l'école. Je retiens de cela qu'il faut que l'histoire soit vivante. Il faut mettre en contact les gens avec le morceau d'histoire qui est le plus appétissant pour eux et ensuite ils « vont manger le reste. » Si on commence par l'os, ils ne mangeront jamais le steak ! Et quand on a créé la Commission de la Capitale nationale avec le gouvernement du Québec, l'idée était de faire de Québec la ville où tous les étudiants, sans exception, viennent une ou deux fois dans leur parcours scolaire ou leur formation, et pas seulement pour aller manger chez McDonald, mais pour toucher l'histoire. Et qu'on leur dise qu'avant le Château Frontenac, il y avait le Château Saint-Louis. Puis on descend Saint-Vallier, et on arrive à l'îlot des palais, puis aux contreforts. On fait vivre l'histoire. Et ensuite c'est facile de s'asseoir pour lire. Donc l'histoire est une démarche extrêmement vivante. Il faut la partager, et pour ce qui est de l'enseigner, par exemple, il y a des méthodes et des techniques. Par exemple, il y a toute une partie de l'histoire de Québec qui est méconnue, c'est l'histoire militaire. Il y a des forts à Québec, non seulement les Tours Martello, mais aussi la Citadelle et deux forts du côté de Lévis. Et on travaille actuellement avec les gens de l'armée pour essayer de faire des circuits de connaissance militaire. Tout est toujours à faire en histoire.

APHCQ. Pour vous, le fait que Québec soit reconnue ville du patrimoine mondial de l'UNESCO a quel impact ?

JPL. Cela nous donne zéro ressource, mais cela nous motive à partager ce potentiel là. L'organisation des Villes du Patrimoine, je l'ai fondée ici à Québec. Aujourd'hui cette

organisation regroupe 140 villes, et il y a environ 1 800 personnes à l'assemblée générale à tous les deux ans. On se donne toujours le même objectif, il faut partager entre nous pour éviter les erreurs et aussi pour partager avec tous ceux qui n'ont pas le privilège d'être les gardiens de ces villes-là. Oui, ville du patrimoine mondial, c'est une belle étiquette mais elle se mérite. Il ne faut pas poser de gestes contradictoires et être très attentif. Cela ne veut pas dire qu'il faut embaumer la ville. Si on embaume la ville, on est fini. Cela peut vous paraître drôle, mais je me bats actuellement contre certains environmentalistes qui se laissent utiliser par de gros bureaux d'ingénieurs qui veulent virer chaque ville à l'envers parce qu'elle est vieille, par exemple, qu'il y eu de la pollution avec la construction de bateaux sur certains sites, donc du plomb. Les seuls qui ont du travail à ce moment-là, ce sont les ingénieurs. Si on fait cela, on va virer à l'envers toutes les vieilles villes. Nouvelle Delhi en Inde est la 9^e ville sur le même site. Et la question se pose pour Québec tout le long de la rivière Saint-Charles. Quand c'est de la pollution migrante, dangereuse, il faut faire quelque chose, mais quand c'est statique et que les professionnels disent qu'il n'y a pas de danger, tu ne cultives pas tes carottes, mais on peut faire un terrain de soccer ou de football. On a des sites comme cela à Québec le long de la Saint-Charles. La dépollution coûterait 60 000 \$ par unité de logement. Donc on ne fait pas de logement, on fait autre chose. Tout cela se mixte constamment.

APHCQ. Pendant vos mandats comme 1^{er} magistrat de la ville, vous avez travaillé ardemment au développement des relations entre Québec et d'autres villes importantes, comme Bordeaux. Est-ce que l'histoire a joué un rôle dans le choix des villes ?

JPL. Pour Bordeaux, ce n'est pas moi, le jumelage date de 45 ans, mais il était flottant. Ma conviction est simple : on ne peut imaginer qu'une ville a un avenir si on ne se branche pas sur l'extérieur. On est trop petit pour que l'extérieur nous remarque, il faut donc se faire remarquer sinon on risque de disparaître. Il y a beaucoup de villes de 500 000 habitants (population de Québec fusionné avec ses banlieues) en Amérique du Nord, mais demandez aux gens et toujours Québec sera sur leur liste. Il faut partager, et des échanges qu'on peut faire avec des villes semblables, comme Bordeaux, sont des échanges qui nous aident à faire des économies d'échelle. On fait des choses ici parce qu'on les a apprises là-bas, et

réciroquement pour Bordeaux. Un maire qui ne sait pas ce qui se passe dans le monde ne peut pas faire ce que j'ai fait ici. La moitié des choses que j'ai faites ici, je les aie vues ailleurs et on les a adaptées. C'est ce qui est formidable.

APHCQ. Est-ce qu'il peut arriver que l'histoire joue un rôle dans le choix de ces villes avec lesquelles on développe des relations particulières et des projets ?

JPL. Le choix des villes, oui, mais à l'inverse. Je vais vous donner un exemple, nous sommes jumelés avec la ville de Xian en Chine, et c'est la ville de Xian qui, il y a 20 ans, a choisi Québec. La ville de Xian a eu le mandat, avec une dizaine de grandes villes chinoises, de s'occuper de ses relations extérieures, et dans la liste des pays soumis, il y avait le Canada. Et les gens de Xian se sont demandés quelle était la plus vieille ville au Canada, et on leur a répondu Québec. Et donc le rapprochement est plus facile et rentable, et cela les Chinois nous l'ont enseigné, quand on a des similitudes : ville historique, sur le bord de l'eau... Donc il y a des motifs d'échanges et de partage. Alors qu'un jumelage avec Pékin (Beijing) n'aurait aucun intérêt, ce serait comme une souris avec un éléphant



Des hommes de l'armée de terre cuite près du tombeau de Qin Shi Huangdi, premier empereur de Chine, près de Xian (3^e s. av. J.-C.). Découverte datant de 1974.

APHCQ. J'imagine que les relations nouées ainsi aident à des projets comme par exemple l'exposition sur la Chine au Musée de la Civilisation ?

JPL. Tout à fait, c'est pour ça que l'exposition de Xian est venue ici et qu'elle n'est pas allée aux États-Unis. On a reçu la plus importante exposition des hommes de terre cuite jamais venue en Amérique. Alors ça fait partie de la vie d'une ville. Et quand on est une ville patrimoniale, historique, on est sensible à tout ce qui est historique et qui vient d'ailleurs. D'une certaine façon, vous avez raison ; l'histoire conditionne le profil



Hall du Musée national historique
du Shaanxi à Xian

Martine Dumais

qu'on donne à la vie dans la ville, si on y est sensible bien sûr. Si on n'y est pas sensible, alors on fait une exposition, par exemple, sur le développement industriel. On choisit d'être une ville parmi 500, alors que là nous sommes une ville unique.

APHCQ. De quelle façon l'histoire des anciennes banlieues est intégrée dans la mise en valeur du patrimoine historique de la ville de Québec? Est-ce que cette intégration est facile?

JPL. Tout à fait car l'histoire ne s'est jamais embarrassée des frontières municipales qui sont des découpages pour des fins administratives. Quand Champlain est arrivé à Québec, il ne faut pas imaginer qu'il est venu accoster son bateau au quai Chouinard, il est probablement arrivé entre la Chute Montmorency et la Rivière Saint-Charles. Alors quand on fête le 400^e de Québec, ce n'est pas le 400^e du Vieux-Québec. C'est le 400^e du lieu d'arrivée à Beauport, d'une région qui n'était pas encore habitée par des Français. Par exemple, Cap-Rouge s'appelle ainsi parce qu'il y avait de la glaise et que c'est là qu'on faisait la poterie pour la cuisine, pour manger, etc. Ce lieu a donc été le berceau de la fabrication de la poterie. Cela fait partie de notre histoire et n'a rien à voir avec les frontières municipales.

APHCQ. Donc les fusions nous permettent de fêter tout le monde ensemble.

JPL. On fête tout le monde ensemble. On peut ajouter aussi que le moulin des Jésuites est à Sillery.

APHCQ. Et il y a eu une bataille à Sainte-Foy!

JPL. Oui, oui et c'est Lévis Mirepoix qui l'a gagnée.

APHCQ. Québec possède, M. L'Allier, de grands et petits musées qui constituent une des richesses culturelles et historiques de notre ville. Quelle place occupent-ils dans votre vision de la culture à Québec?

JPL. Une trop petite place. Les gros musées occupent une belle place, dont le Musée de la Civilisation qui s'est défini, dès le départ, comme un musée très moderne, un musée

de consommation, alors que le musée traditionnel est un musée de conservation. Si on est un musée de conservation, à un moment donné, il y a danger de s'étouffer car on n'a plus d'argent. Quand j'ai été ministre de la culture, le directeur du musée des Plaines, le Musée du Québec, était venu me voir, il m'avait dit c'est dramatique ce qui se passait, on ne pouvait exposer plus de 10% de nos collections car on manquait de place. Je lui ai mentionné qu'il serait peut-être bon de garder les pièces essentielles et de prêter les autres dans les écoles et les universités afin que les gens les voient. Cela a complètement surpris la personne, c'était comme si j'avais «sacré dans une cathédrale», et cela s'est conclu par le changement du directeur qui a pris sa retraite. Et j'ai nommé à sa place le directeur de l'animation étudiante à l'Université Laval. Il m'a dit : je ne connais rien dans les musées, et je lui ai répondu : mais vous êtes un bon diffuseur. Je lui ai expliqué mon point de vue : il s'agit de cycles, pendant 10 ans on met un diffuseur qui sort les collections, pendant un autre 10 ans un conservateur qui complète les collections. L'important c'est que les collections respirent. Par ailleurs, les musées qui sont mal-aimés à Québec, parce qu'ils sont mal connus, ce sont notamment les musées des communautés religieuses : l'Hôtel-Dieu, les Ursulines, l'Hôpital Général... Ce sont des richesses extraordinaires. Je suis allé voir un petit musée récemment, celui des Religieuses du Bon-Pasteur. C'est fascinant, j'ai passé une demi-journée là. Pour ces musées, on a un effort de mise en valeur à faire. C'est ce que j'appelle le tourisme des jours de pluie. On devrait développer des circuits historiques pour les jours de pluie. On a commencé avec leur collaboration et celle de la Commission de la Capitale Nationale, mais ils n'ont pas souvent l'argent pour le faire. J'ai vu dans des villes, et c'est là un des plaisirs de voyager, par exemple à Bruges, sur les trottoirs il y a des marquages de couleurs qui indiquent des circuits touristiques thématiques. On veut développer cela à Québec avec les communautés religieuses.

APHCQ. Lors de vos différentes fonctions et à titre privé, vous avez eu l'occasion de voyager. Avez-vous eu des villes coup de cœur au point de vue historique?

JPL. Oui, mais ce n'est pas toujours pour les mêmes raisons. Xian en Chine est parmi celles-là. Les villes d'Europe de l'Est, comme Budapest par exemple, font aussi partie de ces villes, et pourtant elles sont au nombre des grandes capitales qu'on m'a

appris à ne pas aimer à l'école. Depuis que les villes d'Europe de l'Est sont accessibles, on s'aperçoit qu'on nous a caché un grand pan de l'histoire du monde et de la grande culture. Pour moi, l'Europe de l'Est est fascinante et je ne suis pas allé encore assez souvent. Et une ville comme Saint-Malo m'a beaucoup touché parce que je m'y sens chez nous. On se promène à Saint-Malo et on s'y sent à Québec. Bruges en Belgique est une ville que j'aime beaucoup aussi. Les autorités sont allées à l'extrême limite de la mise en valeur touristique de la ville. Et Bruges a un peu le profil de Québec, c'est-à-dire que Bruges se battait contre la ville d'Anvers pour devenir la capitale du développement économique, elle était assez proche de l'eau, et pour des raisons complexes, les autorités ont creusé des canaux et ils ont passé à côté de Bruges pour développer Anvers. Le port d'Anvers est le 3^e plus important port au monde et il est à 40 kilomètres à l'intérieur des terres. C'est comme si le port de Montréal était à Drummondville. Donc Anvers s'est développé : cathédrales, diamants, richesses... et Bruges est resté isolé. C'est un peu comme Québec quand les gens ont décidé de développer Montréal. Québec est resté un peu endormi et là on se redécouvre. L'idée d'un peu réveiller Québec est une des motivations qui m'ont amené à la mairie. L'histoire doit déboucher rapidement sur des liens affectifs avec le passé, donc avec le présent.

APHCQ. On parle beaucoup depuis un certain nombre de mois d'attirer plus d'immigrants à Québec. Quel pourrait être selon vous leurs apports au développement des volets culturel et historique de Québec?

JPL. Notre population est en déclin et on ne se renouvelle pas. Et non seulement on ne se renouvelle pas, mais on a l'illusion qu'on n'est pas en déclin grâce aux 1 500 immigrants par année. Mais les statistiques sont trompeuses car les gens vieillissent et vivent plus longtemps. Et au niveau des jeunes, il n'y a pas de renouvellement. Si les gens mourraient plus jeunes comme il y a 50 ans, à 68 ans en moyenne, on verrait vraiment le choc. Il ne faut pas oublier que les gens âgés contribuent moins directement au développement de la société comme population active, mais il faut les respecter. Donc si on ne veut pas devenir une ville retraîtée, ce qui est extrêmement confortable, qui voit d'un mauvais œil les jeunes qui font du tapage, une ville dortoir. Mais quand on a une université, les jeunes on veut les garder, quand on a une qualité de vie, on veut la partager avec ses enfants.



Rencontre avec...



Il faut donc ouvrir nos mentalités à des populations de nouveaux arrivants. Ce n'est pas parce qu'il y a eu deux vagues avec les Français et les Anglais, que ça va s'arrêter là. Il va y avoir d'autres vagues. Que serons-nous dans 200 ans? Aurons-nous une colonie de 300 000 Chinois? Ils sont un milliard 300 000 actuellement et ils consacrent près d'une demi-million à leur collaboration avec la ville de Québec et nous on y met 40 000 \$. Donc il faut s'ouvrir l'esprit à ça, c'est un état d'esprit. Je parlais récemment avec un professeur d'université qui disait qu'on avait des étudiants étrangers et qu'il fallait essayer de les garder ici. Je lui ai répondu qu'ils sont venus ici pour apprendre, puis retourner développer leur territoire. Il faut les laisser partir. On peut en garder un certain nombre, mais si on en garde beaucoup, remplaçons-les là-bas par des Québécois. L'immigration est extrêmement importante, donc l'ouverture sur l'emploi, l'ouverture sur la société. On veut mettre en place un beau projet avec une maison interculturelle à Québec qui va être le creuset pour favoriser l'accueil. Ce sera la Résidence Sainte-Geneviève qui appartient aux Religieuses du Bon-Pasteur, un immense bâtiment qui était menacé de devenir des condos. Et les religieuses vont continuer à faire là la même œuvre dont elles s'occupaient avant, mais de façon plus large. C'est ça l'histoire: un bâtiment historique, des religieuses qui font partie de notre histoire et qui vont pouvoir jusqu'à la fin de leurs jours, si elles le veulent, continuer à faire ce pourquoi elles sont entrées en communauté. Et cela va commencer cet été.

APHCQ. D'une certaine façon, est-ce qu'il s'agit d'une mutation de leur vocation?

JPL. Une mutation de leur vocation, mais dans le même corridor. Et ces communautés vont former des jeunes à prendre le relais. Et c'est peut-être cela l'avenir... J'étais au Burkina-Faso la semaine dernière, et il y avait 25 jeunes québécois qui faisaient là-bas ce qu'ils auraient fait ici dans une communauté religieuse il y a 50 ans. Il s'agit donc de cette volonté de partage. Pas besoin d'avoir une soutane, l'esprit est toujours là.

APHCQ. M. L'Allier, il y a comme un fil conducteur depuis le début de notre entretien et c'est la notion de générosité et de partage qui semble très importante pour vous.

JPL. C'est très important parce que pour moi c'est la nature même d'une civilisation que de posséder cette capacité de partager. Et en même temps, on vit dans une société qui technologiquement a tout ce qu'il faut pour partager, mais qui s'isole de plus en

plus, où les gens sont individualistes. À Québec, on est une ville belle, une ville riche où le salaire moyen est de 32 000 \$ et il y a de la misère à Québec. J'arrive du Burkina et c'était la 3^e fois que j'y allais en 30 ans. Le salaire annuel moyen est de 400 \$. Pourtant je suis certain que dans ce pays il n'y a pas un enfant qui part pour l'école sans avoir mangé. Donc à force de s'ouvrir au monde, d'écouter, de voir, de parler, on s'aperçoit que la solidarité quand on a des ressources comme nous autres n'est pas seulement une chose souhaitable, mais aussi un devoir. Et cette obligation il faut la transformer en plaisir, sans cela on est malheureux, et on se sent coupable.

APHCQ. On le sait, le dossier du 400^e anniversaire pour 2008 est un sujet qui vous tient à cœur. Si vous pouviez réaliser un de vos rêves ou projets pour ce dossier, sans limitation financière, quel serait-il?

◆ ◆ ◆
Quand on connaît la façon dont les choses se sont passées, on devient extrêmement fiers et complices de tous ceux qui nous ont précédés.
◆ ◆ ◆

JPL. Ma réponse va peut-être vous surprendre. Ce serait qu'on ait trouvé le moyen de faire en sorte que les gens de Québec et du Québec sachent ce qu'on fête. On ne fête pas seulement un quartier, on fête l'évolution, la croissance et le développement d'une collectivité, et quand on connaît la façon dont les choses se sont passées, on devient extrêmement fiers et complices de tous ceux qui nous ont précédés. Donc que les gens sachent ce qu'on va fêter et pourquoi on va fêter. Un 400^e est un grand moment de fierté. Le premier mandat que j'avais donné à la société du 400^e était de développer un lien avec les écoles à propos de l'histoire et de nos racines. Ainsi les gens d'hier, comme ceux d'aujourd'hui, avaient envie d'avoir du plaisir. On ne valorisait pas la misère. L'hiver était dur, nos ancêtres s'enfermaient, ils étaient bien chauffés, ils avaient du bon vin et ils étaient souvent en fête dans la colonie. On imagine souvent le colon avec le sac trop lourd sur le dos et la neige dans les moustaches, mais il entraînait dedans. Et si on regarde dans les archives des Ursulines, on voit la liste des commandes qui était passée en France, pour le vin, les fromages, pour la bonne nourriture. On compensait la dureté du climat par une qualité de vie. Aujourd'hui ce n'est pas tellement différent. Bien sûr il

y a d'autres projets plus visibles, mais si j'avais à choisir avec une baguette magique, ce serait que d'un coup sec les gens de Québec sachent ce qu'ils vont fêter en 2008, les motifs de fierté.

APHCQ. Votre formation en droit vous a amené à prendre contact avec l'histoire dès votre cours classique. Quelle est votre vision de ce que devrait être l'enseignement de l'histoire?

JPL. Il faut que ce soit vivant. Un professeur d'histoire, c'est quelqu'un qui connaît l'histoire et qui doit donc, comme un bon chef cuisinier, choisir dans l'ensemble des matériaux, des aliments, qui vont donner le goût de manger. Donc il n'est pas obligé de commencer à enseigner l'histoire par le début. Il peut prendre une image forte de l'histoire et la décomposer pour faire prendre conscience de ce qu'est l'histoire, puis une autre, et une autre... Puis on fait la synthèse, mais il ne faut pas commencer par ça. Donc le défi d'un professeur d'histoire est, à mon avis, dans les dix premières heures d'enseignement. Si on ne mord pas dans les trois premières semaines, le jeune développe intérieurement au mieux une sorte de neutralité, sinon de l'aversion pour cette matière là. Et pour cela, il faut que le professeur soit très émotif par rapport à ce qu'il enseigne. L'objectivité ça vient avec le temps et même ça n'existe pas. Mais il y a malgré tout des faits et il faut les présenter d'habile façon. Il faut aller sur les sites, il faut avoir des ressources.

APHCQ. En terminant, M. L'Allier, vous avez mentionné au départ que vous étiez un consommateur d'histoire et peut-être moins un connaisseur, nous pouvons vous dire que plusieurs des éléments que vous avez mis en évidence, comme l'importance de l'histoire pour comprendre le présent et l'avenir, de grands historiens ont dit et écrit exactement la même chose en d'autres mots.

JPL. Malgré tout je demeure un consommateur comme j'en suis un pour la musique et le cinéma. J'ai vu le film «Nouvelle-France» et j'ai aimé ça. C'est un film d'amour dans un contexte précis, ce n'est pas un film d'histoire. Mais si on recherche l'authenticité historique, il y a trop de raccourcis. Toutefois si le film fait aimer cette époque-là et que la personne revient à la maison et prend un livre, le livre présentera la vraie Nouvelle-France. Déjà le film a été utile à quelque chose...

APHCQ. M. L'Allier, merci beaucoup pour cet entretien. ◆

*Propos transcrits par
Martine Dumais*

De la dictature nazie à la dictature communiste

La Maison de la Terreur à Budapest

«The past must be acknowledged ...» (Attila Jozsef, poète hongrois 1905-1937) Quand vous songez à la Hongrie et à Budapest, vous songez possiblement à la musique folklorique, au tokay, à Sissi, aux bains thermaux, au piment et à la goulasch, aux cafés avec leurs pâtisseries, aux cathédrales et aux châteaux... mais songez-vous immédiatement à une ville d'histoire et surtout à ses musées? Peut-être que oui, peut-être que non... Et pourtant, cette capitale impériale de l'époque des Habsbourg a été le témoin privilégié de plus d'une époque importante dans l'histoire récente de l'Europe et du monde.

Depuis 2002, il existe un nouveau musée qui s'est donné comme mandat de commémorer les victimes de la terreur totalitariste des deux occupations étrangères successives, celles de la période du fascisme hongrois et du communisme qui suivit. Il s'agit de la Maison de la Terreur (Terror Haza) sur la plus belle rue de Budapest, le boulevard Andrássy¹, les Champs-Élysées hongrois. Dès la première année de fonctionnement, ce musée, controversée à son ouverture, est devenu l'une des attractions principales de Budapest, et il attire un public de tous les âges.

Cet immeuble de style néo-renaissance² choisi pour héberger ce musée est très symbolique. À partir de 1937 une aile du mouvement national-socialiste hongrois va louer de plus en plus d'espace dans cet édifice, et on y trouvera même le journal d'extrême-droite «Solidarité». Puis cet édifice va abriter le quartier général des Nazis hongrois entre 1944 et 1945 après le putsch par lequel ils ont pris le pouvoir en 1944. Le chef des Croix fléchées, Ferenc Szalasi, appela cet immeuble «La maison de la Loyauté». Par la suite, il est devenu le siège de la police secrète communiste quand les troupes soviétiques ont libéré les Hongrois du joug nazi. Le pays a beaucoup souffert sous le nazisme et le communisme, mais jusqu'à l'ouverture de ce musée la société hongroise avait de la difficulté à confronter les crimes commis lors de ces périodes et n'avait pas de mémorial pour les victimes qui ont été torturées et tuées.

Rappelons-nous que le 18 mars 1944, Hitler a invité en Allemagne le régent Miklos Horthy, et exploitant son absence, a ordonné l'occupation du pays. Les Nazis

ont donc occupé la Hongrie et ont mis au pouvoir les politiciens de l'extrême-droite hongroise. Ils ont débuté la déportation des Juifs hongrois vers les camps de concentration en Pologne et en Allemagne, et en octobre 1944 un gouvernement nazi, celui des Croix Fléchées hongroises, fut mis en place.

Leur gouvernement donna donc lieu à une accélération de la persécution et de l'exécution des juifs hongrois. La majorité ont été déportés à Auschwitz et presque tous y ont péri. Cet épisode de l'histoire hongroise a aussi ses héros. On peut penser plus particulièrement à Raoul Wallenberg³, ce diplomate suédois, tragiquement disparu aux mains de l'Armée rouge à la fin de la guerre, qui fit tout en son pouvoir pour sauver des juifs en leur donnant des laissez-passer associés au statut de nation neutre que détenait la Suède. Malgré tous ces efforts et ceux de Hongrois, des milliers de juifs périrent, notamment ceux qui furent fusillés sur les rives du Danube qui traverse la ville à l'hiver 1944-1945 et dont les corps furent jetés au fleuve.

«We now lock fear and hatred behind bars, because we do not want them to have a place in our future lives. We shall lock them behind bars, but shall not forget them.»

(Premier ministre Viktor Orban à l'ouverture de la Maison de la Terreur en 2002)

Les Croix Fléchées ont utilisé l'édifice qui est devenu le musée pour les activités de déportation, ils y ont torturé et tué ceux qu'ils considéraient leurs ennemis. Les membres de cette organisation ont notamment mis à mort plusieurs milliers de Juifs. Dès 1945, l'Armée soviétique occupe le pays. Et elle a utilisé le même immeuble comme l'avaient fait les Nazis en le transformant en quartier général de la police secrète qui se donna pour mandat de faire disparaître du pays les ennemis du régime. Ils mirent en place des cellules, des chambres de torture et des pièces pour les interrogatoires.



Les barbelés symboliques devant le Musée de la Terreur

Et lors de la visite on peut voir des traces de tout cela. L'atrium du premier étage présente un tank soviétique avec sur le mur des portraits des victimes torturées et tuées dans cet édifice. En poursuivant la visite, on traverse différentes pièces témoignant de l'occupation nazie, de la vie au goulag, du social-réalisme, des liens entre l'art et la propagande, entre la résistance et la religion, de la révolution de 1956 qui fut suivie du départ de Hongrie de 20 000 personnes...

On peut aussi toucher de très près la terreur en s'arrêtant devant la chambre de torture qu'on surnommait le gymnase. On peut y voir une pièce symbolisant la continuité de la dictature qui présente comment toutes les strates de la société «ont changé leurs habits», passant d'une dictature à l'autre, mais toujours aussi dévastatrice. On y voit aussi un labyrinthe de briques de gras de porc rappelant les difficiles conditions de vie des années 50 (du lard sur le pain pour nourriture). Un des lieux les plus mémorables est cette pièce où sont exposés sur les murs, planchers, tables, bancs et chaises plus de 800 dossiers laminés du Bureau de l'histoire. Plusieurs documents se réfèrent aux procès politiques, aux condamnations, aux sentences, aux enquêtes, aux appels entre 1945 et 1956. Ils symbolisent

1. Il s'agit d'un homme politique important, le comte Gyula Andrássy, associé aux revendications hongroises pour l'autonomie au 19^e siècle dans le cadre de l'empire austro-hongrois de François-Joseph de Habsbourg.
2. Il a été construit en 1880.
3. On retrouve dans la cour de la synagogue de Budapest, la plus grande d'Europe, un mémorial rendu à Raoul Wallenberg.



tout l'arbitraire de la justice sous ce régime. En 1956, les Hongrois, avec à leur tête Imre Nagy (1896-exécuté en 1958), ont tenté de se libérer du joug de Moscou, mais cette tentative de libéralisation qui dura deux semaines fut vite réprimée. Il y eut plus de 25 000 morts, dont plusieurs à la Maison de la terreur. La dernière partie de la visite commence avec un petit vidéo d'un garde racontant le processus d'une exécution pendant qu'on descend dans un ascenseur dans le sous-sol de cette prison où se trouve les chambres de torture et les cellules.

De toute cette terreur, des images et des sons demeurent dans notre tête très longtemps. De ce lot de souvenirs émergent tout particulièrement les destins tragiques de deux personnalités plus connues, de

deux héros qui ont vécu dans leur chair les conséquences de ces deux régimes de terreur. Il s'agit de Raoul Wallenberg (1921-1947?), dont nous avons évoqué le souvenir précédemment, qui sauva des centaines de Juifs hongrois⁴ et du cardinal Joseph Mindszenty, primat de Hongrie. Ce dernier qui défia ouvertement le régime des Croix fléchées, puis celui des communistes, fut l'objet d'une campagne de dénigrement du gouvernement communiste et même d'une arrestation et d'un procès politique pour haute trahison en 1949. Après que la tentative de libéralisation de 1956 qui le libéra fut mâtée par l'intervention soviétique, il dut se réfugier à l'ambassade américaine à Budapest où il demeura en exil intérieur pendant 15 ans. En 1971, sous la

pression du Vatican et du gouvernement hongrois, il consentit à émigrer à Vienne où il vécut encore quatre ans.

Le tout se termine avec les seules images couleurs, des vidéos de journées de 1989 quand le vent de liberté a soufflé un peu partout en Europe de l'Est et notamment en Hongrie. Cette terreur qu'on touche du doigt, qu'on voit et qu'on entend, les Hongrois l'ont vécue pendant 50 ans. Quelle leçon d'histoire! ♦

Martine Dumais
Cégep Limoilou

4. Plusieurs de ceux-là ont émigré au Canada et se sont installés à Montréal. On retrouve d'ailleurs dans la métropole un buste hommage à Raoul Wallenberg.

La Frick Collection de New York

À tous les ans, quand nous organisons notre stage culturel à New York avec nos élèves du profil Méditerranée espaces et histoires, certains d'entre eux se désistent. Les raisons invoquées sont toujours aussi farfelues que celles qu'ils inventent pour rater nos cours. L'argument qui me fait toujours sourire est : « Monsieur, j'y suis allé l'an dernier à New York au secondaire ! » Ciel, il faudrait une vie pour découvrir tous les dessous de la Big Apple.

Nous nous sommes engagés, mon collègue Denis Leclerc et moi, à sortir des sentiers battus à chacun de nos stages culturels et à découvrir un musée moins connu ou moins grandiose que le MET (Metropolitan Museum of New York), le MOMA ou le Guggenheim. Au cours des dernières années, nous avons découvert notamment les Cloîtres, au nord de Harlem, et la Morgan Library. Cette année, lors de notre stage effectué en octobre dernier, nous nous sommes arrêtés à la Frick Collection.

Nous nous sommes attardés, avec nos collègues Céline Ancil et Julie Gravel-Richard, dans l'une des plus grandes collections d'œuvres d'art privées au monde. C'est à Henry Clay Frick, riche industriel américain de Pittsburg du XIX^e siècle ayant fait sa fortune dans l'industrie de l'acier, que l'on doit cette fabuleuse collection. Frick utilisa sa fortune à monter cette prestigieuse collection dans son hôtel particulier de New York. Très rapidement, sa réputation dépassa les frontières. M. Frick mandata l'architecte américain Thomas Hasting pour lui construire un hôtel particulier juste en face de Central Park. La construction ne dura que deux ans, soit de 1913 à 1914, mais Frick n'y habita que de 1914 jusqu'à sa mort en 1919. Cependant, il profita des dernières années de sa vie pour transformer cette demeure néoclassique en musée privé. Sa veuve y habita jusqu'à sa mort en 1931, année où la fondation Frick entreprit la première des deux phases d'agrandissement en vue de rendre publique la Collection Frick. La collection initialement acquise par Henry Clay Frick s'est enrichi depuis 1935, année d'ouverture de la collection au grand public, de 33 % d'œuvres nouvelles. En 1977, lors de la seconde phase d'agrandissement, un magnifique atrium au centre duquel nous retrouvons une belle fontaine est ajouté, faisant de ce lieu de grande culture un oasis de

paix et de sérénité inouï. En 2005, une partie de l'hôtel Frick est toujours habitée par des descendants du fondateur.

Le bâtiment en soi est une véritable œuvre d'art, chaque pièce étant ornée de boiseries magnifiques. Plusieurs salles sont décorées selon le thème que M. Frick a bien voulu donner à la pièce ou simplement selon l'utilité de la pièce. La collection Frick comprend quelques centaines d'objets très convoités allant de la sculpture à la peinture en passant par plusieurs objets d'art décoratifs d'époques très variées. En effet, les objets que l'on peut admirer à la Frick Collection vont du Moyen Âge au XIX^e siècle.

Il nous est possible d'admirer de magnifiques meubles français du XVIII^e siècle, des bronzes italiens et plusieurs porcelaines françaises et chinoises d'une finesse incroyable. Mais ce qui est particulièrement impressionnant c'est la collection de peintures des plus grands maîtres de toutes les époques évoquées plus tôt. Titien, El Greco et Duccio que j'apprécie tout particulièrement figurent parmi les plus anciens. Puis il y a les Velazquez, Vermeer, Rembrandt qui nous émerveillent. Fait à noter, le nombre de toiles de Nicolas Poussin est impressionnant et porte à croire qu'il était le favori de Henry Clay Frick. Enfin, il y a la partie des maîtres les plus récents regroupant Goya, Turner et Degas pour n'en nommer que quelques-uns.

Le dernier objet acquis par la Fondation Frick en 2004 est un buste de Joseph Chinard. Il y avait 10 ans que la Fondation ne s'était pas porté acquéreur d'un nouvel objet.

Pour conclure, la visite de la Frick Collection, sise au 1, 70^e rue Est, est à voir, c'est tout à fait indéniable. Cependant, je dois faire quelques mises en garde : attendez-vous à déboursier 12 dollars américains pour la visite qui dure environ deux heures ; armez-vous de patience avec les gardiens de sécurité qui sont tout à fait intraitables, notamment avec ceux et celles qui oseraient fixer sur pellicule une de ces œuvres admirables. Enfin, ne commettez pas notre erreur de faire cette visite tout juste en sortant du MET... ♦

Jean-Pierre Desbiens
Collège François-Xavier-Garneau



Le quartier latin et le cimetière des Picotés

Le quartier latin de Québec est aujourd'hui reconnu pour sa tranquillité et la beauté de son architecture. C'est un quartier urbain où il fait bon vivre, et ce malgré la proximité de la rue Saint-Jean, sur laquelle se déroule une grande partie de l'activité touristique, sociale, économique et gastronomique, parfois écrasante pour les citoyens du quartier. Ce dernier est un des plus vieux de Québec et il baigne dans l'histoire. Une caractéristique de son histoire est que ce quartier a logé pendant plus de 150 ans un des plus importants cimetières de la Ville de Québec : le cimetière des Picotés.

L'épidémie de petite vérole (ou variole) qui a frappé Québec de décembre 1702 à février 1703 fut terrible pour la population. Plus de 300 victimes sur environ 1500 habitants, c'est une perte de 20% de la population en trois mois. C'est cette épidémie qui a donné son nom au cimetière qui avait été ouvert en 1701 à la suite d'une épidémie de grippe¹. Les petits cimetières aménagés autour de la cathédrale Notre-Dame ne fournissaient plus. De plus, l'emplacement de l'Hôtel-Dieu, sur la Côte du Palais, permettait de transporter efficacement les cadavres dans le cimetière des Picotés. Le cimetière se trouvait à quelques mètres derrière l'hôpital.

Rapidement le cimetière des Picotés a pris sa place dans le quartier latin. Essentiellement, il était borné par la rue Saint-Flavien à l'est, par la rue Couillard au sud, par l'actuelle rue de l'Hôtel-Dieu à l'ouest et par les jardins des Augustines au nord et à l'ouest. Les terrains du cimetière des Picotés ont été loués au Séminaire de Québec et achetés aux Augustines à travers le temps, ce qui a donné la forme du cimetière que l'on vient de présenter².

Ce qui nous frappe, c'est la proximité de ce cimetière des habitations qu'on retrouvait sur la rue Couillard par exemple. Rapidement, les citoyens ont tenté des actions pour faire déménager le cimetière ou pour du moins en empêcher l'expansion. «À différentes reprises, les citoyens qui demeuraient dans les environs du cimetière des Picotés essayèrent de le faire transporter ailleurs, en donnant comme raison que les odeurs qui s'en échappaient étaient dommageables à la santé publique».³ L'utilisation par les citoyens de l'argument de la santé publique a amené la Ville à faire fermer le

cimetière des Picotés en 1858. En réalité, il était interdit depuis 1855 d'inhumer des corps à l'intérieur des murs de la Ville de Québec. C'est à la suite de cette action de la Ville que de nouveaux cimetières furent ouverts, notamment le cimetière Belmont à Sainte-Foy en 1857. Ces nouveaux cimetières se trouvaient loin du centre urbain, donc loin des humains. C'est au cimetière Belmont que furent transportés les restes exhumés du cimetière des Picotés à l'hiver 1858⁴. Nous constaterons par contre qu'il n'y pas que le souci d'améliorer la santé publique dans la volonté de déménagement du cimetière des Picotés.

Il est ainsi facile de faire un lien entre les pressions sociales pour faire fermer le cimetière des Picotés et l'intérêt des frères Hamel à y faire construire des maisons.

Ainsi, le terrain occupé par le cimetière des Picotés étant redevenu vacant, il fut acheté aux Augustines⁵ par les frères Joseph, Ferdinand et Abraham Hamel⁶ qui étaient des hommes d'affaires importants dans la ville de Québec⁷. Ils avaient notamment un magasin de marchandises sèches dans la côte de la Montagne. Ils étaient des personnages influents à la Ville de Québec. Abraham et Ferdinand avaient siégé au Conseil municipal dans les années 1860 et 1870, et leur frère Joseph sera inspecteur de la Ville de 1840 à 1867⁸. Il est ainsi facile de faire un lien entre les pressions sociales pour faire fermer le cimetière des Picotés et l'intérêt des frères Hamel à y faire construire des maisons. Joseph Hamel a été le principal défenseur de la salubrité publique à cette époque de par son poste d'inspecteur. Les frères Hamel étaient-ils à la recherche de terrains en Haute-Ville pour y faire construire des maisons? Assurément. Quoi de mieux que de faire déménager un cimetière et d'acheter le terrain pour y construire de luxueuses demeures quand les terrains disponibles manquent. Il ne faut pas oublier qu'à la fin du 19^e siècle, rares étaient les terrains disponibles à l'intérieur des murs⁹. La Haute-Ville est par tradition occupée par les communautés religieuses, le pouvoir civil, l'armée et l'élite de la société. Avec un peu de recul, il est justifié de se questionner sur les démarches de

la famille Hamel et on pourrait rapidement conclure à un conflit d'intérêts.

Les frères Hamel allaient donc faire construire cinq maisons sur la rue Hamel et quatre sur la rue Saint-Flavien entre 1862 et 1864. Elles y sont encore et portent aujourd'hui les numéros 15, 13, 11, 9 et 7 sur Hamel et 14, 12, 10 et 8 sur Saint-Flavien. La Ville a nommé la rue Hamel en l'honneur de l'initiative des frères Hamel. La rue fut officiellement ouverte le 1^{er} mai 1863¹⁰. Évidemment, ces maisons étaient modernes, riches et bourgeoises. Il faut savoir qu'elles avaient l'eau courante, qui était disponible en Haute-Ville depuis 1854¹¹. Plusieurs personnages importants y ont habité, notamment notre historien national, François-Xavier Garneau, au 14 Saint-Flavien.

Aujourd'hui on peut retracer l'histoire du quartier, du cimetière et de la famille Hamel en allant visiter le musée des Augustines, la maison François-Xavier-Garneau et le musée des Sœurs du Bon-Pasteur. De plus, il est possible de s'imprégner de l'atmosphère de ce charmant quartier en allant prendre un café au Temporel sur la rue Couillard. Et dire que cette paix qui existe dans le quartier latin avait d'abord été celle des centaines de Picotés qui y ont séjourné pendant plus de 150 ans. ♦

Mario Lussier
Cégep Lévis-Lauzon

1. Lorraine Guay, *La fermeture du cimetière des Picotés*, Les cahiers du CRAD (9-1), Québec, 1985, p. 2.
2. *Ibid.*
3. Pierre-Georges Roy, *Les cimetières de Québec*, Lévis, 1941, p. 179.
4. Guay, *op. cit.*, p. 4.
5. *Ibid.*, p. 40. Les Augustines étaient peu intéressées à réoccuper un terrain qui avait servi comme cimetière. C'est pour cette raison qu'elles l'ont vendu aux frères Hamel.
6. Un quatrième frère peut s'ajouter à la liste, il s'agit de Théophile Hamel, le célèbre peintre canadien-français. Ce dernier va se consacrer à la peinture, à l'art plutôt qu'aux affaires comme ses trois frères.
7. La Hamel, A. & Brothers, *importers of English, French and American dry goods, wholesale*, était la compagnie dirigée par Abraham Hamel.
8. Guay, *op. cit.*, p. 34.
9. *Ibid.*, p. 35.
10. *Ibid.*, p. 6.
11. *Ibid.*, p. 13.



La maison Cartier

Petite histoire d'un musée



Lieu historique national de Sir-George-Étienne-Cartier

Parcs Canada / Normand Rajotte

importants de l'histoire canadienne. Il est notamment l'un des pères de la Confédération. Le lieu historique permet également de découvrir une somptueuse demeure de l'arrondissement historique du Vieux-Montréal. Une visite à la maison Cartier plongera les visiteurs au cœur d'une époque de grande effervescence, marquée par le changement et le progrès.

UNE MÉTHODE ORIGINALE D'INTERPRÉTATION DE L'HISTOIRE

Le musée-théâtre : côté jardin, côté cours !

L'équipe du lieu historique national du Canada de Sir-George-Étienne-Cartier a choisi l'animation théâtrale pour faire battre le cœur de ses visiteurs au rythme du XIX^e siècle ! Depuis plus de 10 années, les murs de la maison abritent de nombreux personnages issus de l'entourage de la famille Cartier. Ils offrent à leur public une visite privilégiée des lieux, comme si tous et chacun était des leurs.

Humoristique et enrichissante, cette méthode d'interprétation de l'histoire fait revivre de façon exceptionnelle l'ambiance qui régnait au sein des demeures de la bourgeoisie canadienne-française à Montréal vers les années 1860. L'intérieur victorien méticuleusement reconstitué de la maison présente la toile de fond idéale pour mettre en scène les grands moments ayant marqué la vie de sir George-Étienne Cartier, tout comme la vie au quotidien des bourgeois et des domestiques.

Pour sa 20^e année consécutive, le lieu historique national du Canada de Sir-George-Étienne-Cartier réouvrira ses portes à compter du 2 avril jusqu'au 23 décembre 2005.

La maison Cartier présentera en 2005 une dizaine d'animations théâtrales portant sur des notions historiques importantes. Elles souligneront différents aspects de la vie et de l'œuvre de sir George-Étienne Cartier. De l'organisation des élections, à la vie des domestiques à Montréal au XIX^e siècle, en passant par la magie des Noëls d'antan ; c'est toujours amusant d'en apprendre davantage ! ♦

Geneviève Dubé
Collaboration spéciale

Joyaux de l'Est du Vieux-Montréal, le lieu historique national du Canada de Sir-George-Étienne-Cartier commémore la vie de l'homme d'État (1814-1873) et la contribution de son œuvre au développement du Canada, dans les résidences même où il a habité avec sa famille entre les années 1848 et 1871. Les différentes activités d'interprétation proposées privilégieront la couverture de deux thèmes dominants : Cartier, l'homme politique et Cartier, le bourgeois montréalais.

C'est en 1964, dans le cadre de la politique visant à commémorer les pères de la Confédération, que la Commission des lieux et des monuments historiques du Canada déclarait que les maisons où avait résidé sir George-Étienne Cartier et sa famille, rue Notre-Dame, devaient être considérées d'importance historique nationale.

Parcs Canada en fit l'acquisition en 1973 et lançait alors un programme de

recherche et de travaux visant à mieux connaître l'époque, la vie et l'œuvre de l'illustre personnage, de même que les caractéristiques de ses résidences montréalaises. En fait, la maison avait été, vers la fin du XIX^e siècle, convertie en hôtel et en appartements, mais était inhabitée depuis déjà quelques années au moment de l'acquisition.

En 1985, le lieu historique national du Canada de Sir-George-Étienne-Cartier ouvrait ses portes au grand public, après avoir été restauré selon les goûts et les usages de la bourgeoisie montréalaise vers 1860. La maison Cartier est le seul intérieur de l'époque victorienne, dans la région du Grand Montréal, à avoir été conservé et restauré dans le but d'en permettre l'appréciation par le grand public.

La maison Cartier permet de faire connaissance avec un grand personnage : sir George-Étienne Cartier. Cet homme, à la fois avocat, politicien et homme d'affaires, a participé à de nombreux moments très



Notre nouvelle programmation

Cartier revisité: la vie et l'œuvre d'un grand homme d'État

Du 13 avril au 19 juin 2005,
les samedis et dimanches à 13 h 30
(en anglais à 15 h 30).

Visite animée commémorant les principales réalisations de cet artisan de la Confédération.

Lancement de l'exposition:

Une lady, deux demoiselles voyageuses et une maison...

À partir du 7 juin 2005.

Exposition retraçant le quotidien de l'élite montréalaise du XIX^e siècle.

Au service de lady Cartier: confidences d'un domestique du XIX^e siècle

Du 27 juin au 26 août 2005,
du lundi au vendredi, à 13 h 30 et à 15 h 30
(en anglais à 14 h 30).

Animation théâtrale interactive portant sur la vie quotidienne des domestiques.

Tribune d'influence: mœurs et pratiques électorales au XIX^e siècle

Du 2 juillet au 4 septembre 2005,
les samedis et dimanches, à 13 h 30
et à 15 h 30 (en anglais à 14 h 30).

Animation théâtrale vous invitant à prendre part à une réunion politique chez les Cartier.

Le festin de lady Cartier: étiquette et art de vivre bourgeois au XIX^e siècle

Du 17 septembre au 6 novembre 2005,
les samedis et dimanches, à 13 h 30
et à 15 h 30 (en anglais à 14 h 30).

Animation théâtrale interactive sur les mœurs et coutumes de la haute société.

Cortège et sortilèges:

une tournée théâtrale de l'Halloween

Fin octobre 2005 (horaire à confirmer).
La maison Cartier, le Musée Marguerite-Bourgeoys et le Musée du Château Ramezay vous invitent à parcourir un circuit théâtral spécialement conçu pour la fête de l'Halloween.

Un Noël victorien: vivez la magie des fêtes à la maison Cartier!

Du 16 novembre au 23 décembre 2005.

Animations théâtrales les samedis et dimanches de 13 h 30 à 16 h 30.

Exposition et animation théâtrale portant sur les traditions et origines des fêtes d'hier à aujourd'hui.

ÉVÉNEMENTS SPÉCIAUX

Journée des musées montréalais

Le dimanche 29 mai 2005, de 9 h à 18 h.
Journée portes ouvertes dans tous les musées montréalais, dont la maison Cartier. Visite animée et extraits d'animation théâtrale tirés de notre programmation 2005.



Sir George-Étienne Cartier

Archives nationales

20^e anniversaire du lieu historique national du Canada de Sir-George-Étienne-Cartier et Lancement de l'exposition:

«Une lady, deux demoiselles voyageuses et une maison...»

Le samedi 11 juin 2005, de 9 h à 18 h.
Activités gratuites et visites animées portant sur l'exposition: «Une lady, deux demoiselles voyageuses et une maison...».

Le mercredi 15 juin 2005,
de 13 h 30 à 17 h 30.

Conférence, causeries et table ronde sur l'œuvre et l'époque de Sir-George-Étienne-Cartier.
(prière de réserver)

Fête du Canada

Le vendredi 1^{er} juillet 2005,
de 13 h à 17 h.

Présentation spéciale et dégustation de gâteau pour souligner le 138^e anniversaire de la Confédération.



Madame écrit ...

Parks Canada / Normand Rajotte

Le lieu historique national du Canada de Sir-George-Étienne-Cartier

458, rue Notre-Dame Est (angle Berri)
Montréal (Québec) H2Y 1C8

Informations: (514) 283-2282

Site Internet: www.pc.gc.ca/cartier

Téléc.: (514) 283-5560



Le Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal

Le Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal a pour objectif de préserver le souvenir d'un triste chapitre de l'histoire de l'humanité. Fondé en 1979 à Montréal, ville comptant près de 8000 survivants de l'Holocauste, soit la troisième plus forte concentration au monde, ce musée livre des témoignages touchants sur une période sombre.

L'exposition porte sur l'histoire des Juifs d'Europe, mais renferme aussi un remarquable contexte historique général, ce qui en fait une intéressante exposition pour le début du XX^e siècle. La trame de fond porte sur la Shoah, mais cette superbe exposition faisant appel à plusieurs technologies dresse aussi un portrait général de la situation avant 1933 en Europe qui s'avère des plus intéressants et divertissants. La richesse de ce centre réside sans aucun doute dans le nombre et la diversité des artefacts, ce qui s'explique par la quantité des dons provenant de la communauté juive. Plusieurs d'entre eux ont une pertinence historique certaine, tel qu'un exemplaire de la première édition de l'ouvrage d'Adolf Hitler, *Mein Kampf*, ou plusieurs pamphlets de propagande nazie. Les témoignages d'époque ne sont pas que matériels; un îlot de l'exposition traitant du début de la Seconde Guerre mondiale diffuse la déclaration de guerre du Royaume-Uni à l'Allemagne telle que retransmise par la BBC (*British Broadcasting Corporation*) en 1939. Au-delà de l'intérêt purement historique, le souci de se rappeler, de commémorer, demeure la préoccupation première du centre et dans ce dessein, de nombreux objets évoquent la vie dans les camps. Les exemples multiples personnalisent et concrétisent l'atrocité des camps nazis; des tuniques de détenus, des étoiles de David, des passeports portant la lettre J afin d'identifier les Juifs, des lettres de détenus résignés qui les jetèrent hors des trains, des œuvres d'arts cachées, des cadeaux d'anniversaires bricolés... Tout au long de la visite, la période de 1933 à 1945 est très bien documentée et accessible à tous. Accompagnés de descriptions des

objets, mais aussi de textes riches sur le contexte historique, plusieurs îlots de l'exposition peuvent être utilisés pour des activités pédagogiques.

À cet effet, le centre offre plusieurs activités de groupe dont des conférences de survivants et évidemment des visites guidées de l'exposition. Dans le cadre d'un cours d'histoire du XX^e siècle, une visite de cette exposition serait tout à fait appropriée. Petit bémol toutefois, la visite guidée peut paraître à certains moments un peu longue et les guides parlent essentiellement de l'histoire des Juifs d'Europe, les éléments du contexte historique général étant quelque peu laissés de côté. Ainsi, à moins de vouloir développer cette notion précise, il serait plus utile de visiter l'exposition avant les étudiants pour en faire soi-même la visite guidée ou pour organiser un rallye. De plus, lors de ma visite avec les étudiants, la situation géopolitique actuelle au Proche-Orient mena à des questions sur la tolérance et sur les droits de la personne, notions souvent évoquées par les guides lors de la visite. Dans ces circonstances, certaines réponses maladroites de la guide furent parfois davantage embarrassantes qu'instructives.

En somme, le **Centre commémoratif de l'Holocauste** mérite le déplacement. Pour les gens de l'extérieur de Montréal, la visite n'étant pas très longue (1 à 2 heures), il est possible de jumeler d'autres activités lors d'un passage dans la métropole montréalaise. Il est important de mentionner que le musée est un organisme à but non-lucratif et ne demande pas de prix d'entrée, mais les dons sont acceptés. Bonne visite! ♦

Patrick Poulin
Cégep de Lévis-Lauzon

Le Centre commémoratif de l'Holocauste
1, Carré Cummings, Montréal

www.mhmc.ca



Faire différent... en Civilisation occidentale

Nous sommes toujours à la recherche d'idées différentes pour élaborer des activités d'apprentissage dans le cours d'Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale. Voici quelques suggestions émanant d'un groupe de finissants et finissantes au baccalauréat spécialisé en histoire de l'Université Laval. Peut-être avez-vous déjà eu les mêmes idées et les mettez-vous en pratique déjà dans vos groupes...

Pourquoi ne pas utiliser...

- **Pour l'Antiquité**
 - Débat sur l'âge du droit de vote
- **Pour les Temps modernes**
 - Film *Luther* d'Éric Till (2003)
 - Série de dessins animés: *Les Cités d'Or*
 - Chanson *Tam tam* de l'Afrique de IAM
- **Pour l'Époque contemporaine**
 - Série télévisée *Les tisserands du pouvoir* de Claude Fournier
 - Chansons *Nuit et brouillard* de Jean Ferrat et Anne, *ma sœur Anne* (Anne Frank) de Louis Chédid, le père de M (Mathieu Chédid)



Merci pour leur collaboration à Marie-Christine Giroux, Gabriel Jacques-Bélair et Isabelle Tremblay

Vous avez des idées originales, des stratégies dont vous êtes particulièrement fiers? Pourquoi ne pas les faire connaître à vos confrères et consoeurs... Écrivez-nous et nous en parlerons dans le prochain bulletin.

Les romans historiques pour la jeunesse

Une collection à découvrir

Qui d'entre vous a lu Da Vinci code, Le parfum ou Fortune de France ? Des romans historiques pour adultes, il en existe énormément. Saviez-vous qu'il en existe aussi pour la jeunesse ? Récemment, j'ai eu l'occasion de découvrir une nouvelle collection qui détient, à mes yeux, un potentiel de qualité au plan historique. C'est la collection Milan poche histoire aux éditions Milan. Elle s'adresse aux 10 ans et plus. Sa qualité provient principalement du récit historique et de la forme du livre.

D'abord, je tiens à vous mentionner que je n'ai pas effectué une vérification exhaustive des éléments historiques des livres. Aussi, je ne les ai pas tous lus, mais j'en ai lu assez pour me faire une bonne opinion sur la collection. Évidemment, certains sont meilleurs que d'autres, mais le but ici n'est pas de faire une critique intégrale de chacun des livres. Revenons à nos préoccupations : le récit. Il est imaginaire, réaliste et utilise des personnages auxquels on s'attache rapidement. Ce récit inventé se poursuit dans un fond historique omniprésent qui porte autant sur le mode de vie que sur les événements marquants de l'époque traitée. Par exemple, dans la série *Les mystères romains*, on imagine facilement

les détails de la vie des gens bien nantis en Italie antique tels que les maisons (insula, domus à péristyle,...), les bains aux thermes et les repas sur le triclinum. On imagine aussi bien les grands événements tels que l'expansion du christianisme et l'explosion du Vésuve en 79. De plus, la collection commence à être assez importante en nombre pour illustrer chacune des grandes périodes : Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Époque moderne et Époque contemporaine. Une particularité intéressante est qu'elle ne se limite pas à l'histoire occidentale. La collection est pertinente aussi grâce à sa forme.

La forme de chaque livre est très intéressante au plan pédagogique de l'histoire. Au tout début, des cartes représentant la région traitée sont présentes. Généralement, ce sont un plan global de la région et un plan détaillé du lieu précis du récit. Dans le texte, quelques notes de bas de page explicatives sont ajoutées. À la toute fin, un glossaire expliquant les différents concepts traités dans le récit est présent. Par exemple, l'auteur explique les thermes, le christianisme, l'empereur, et autres. Ensuite, des repères chronologiques énonçant les événements marquants de l'époque. Enfin, l'auteur fournit une médiagraphie incluant des romans et des récits, des bandes dessinées,

des livres documentaires ainsi que des films pour les lecteurs qui s'intéressent davantage aux éléments du récit. Après ces références, une ligne du temps est insérée. Elle évoque des événements passés et présents dans leur période historique respective pour situer le lecteur dans l'époque traitée. Par conséquent, le lecteur possède tous les outils nécessaires à la compréhension du récit et des éléments historiques mentionnés.

En somme, la collection Milan poche histoire aux éditions Milan est très pertinente au plan pédagogique de l'histoire par son contenu et son contenant. Elle est intéressante pour nous aussi, enseignants au collégial. Les jeunes qui lisent ces livres embarquent dans un voyage imaginaire sans avoir l'impression qu'ils font un cours d'histoire alors que c'est un peu le cas. Les avantages sont premièrement l'intérêt renouvelé des jeunes pour notre discipline et deuxièmement les connaissances qu'ils auront déjà acquises. Certains d'entre vous pensent peut-être que c'est illusoire, mais je crois que si les jeunes lisent ces livres et les aiment, cela aura un impact positif à long terme. Et ce, même au collégial. On verra bien... ! ♦

Pascale Pruneau
Membre-associée

L'Histoire sort des sentiers battus

Titres de la collection



Préhistoire

- BALLINGER, Erich
- *La guerre des cavernes*
 - *La horde des glaciers*

Antiquité

- BONNIN-COMELLI, Dominique
- *Les esclaves de Rome*
- ROLAND, Claudine
- *Les mystères du Nil 1 : La lionne et le pharaon*
 - *Les mystères du Nil 2 : La malédiction du scorpion*

- LAWRENCE, Caroline
- *Les mystères romains 1 : Du sang sur la via Appia*
 - *Les mystères romains 2 : Les secrets de Pompéi*
 - *Les mystères romains 3 : Les pirates de Pompéi*
 - *Les mystères romains 4 : Les assassins de Rome*
 - *Les mystères romains 5 : Les dauphins de Laurentum*

- WILKINSON, Carole
- *Ramosé, prince du Nil 1 : Le fils du pharaon*
 - *Ramosé, prince du Nil 2 : Les pilliers de pyramides*

Moyen Âge

- AVI
- *Le dernier seigneur*
- BARRET, Tracy
- *Complot à Byzance*

Époque moderne

- BRISOU-PELLEN, Evelyne
- *Le Soleil d'Orient*
 - *La lettre signée du tsar*
- CASANOVA, Mary
- *La nuit des huguenots*
- HENDRY, Frances Mary
- *Les enfants du Négrier*
- LENORMAND, Frédéric
- *L'orphelin de la Bastille*
 - *L'orphelin de la Bastille 2 : Révolution !*
 - *L'orphelin de la Bastille 3 : La grande peur*
- THEISEN, Manfred
- *Anne Bonny, femme pirate*

Époque contemporaine

- WHELAN, Gloria
- *Les révoltés de la place rouge*
- PIQUEMAL, Michel
- *Moi, Sitting Bull*

<http://www.editionsmilan.com/catalogue.asp,cat,1,gen,45,col,264.rwi.html>

Redécouvrir les jeux didactiques au collégial

Depuis l'avènement de l'approche par compétences dans les cégeps, les enseignants en histoire ont souvent dû redoubler d'efforts pour renouveler leur pédagogie. Ils ont dû trouver de nouvelles façons de présenter leurs leçons et de faire apprendre leurs élèves. Le présent article vise à présenter l'une des formules pédagogiques qui prend de plus en plus de place dans les écrits pédagogiques, mais qui ne fait encore que quelques pas timides dans la salle de classe: les jeux didactiques.

Je n'ai pas la prétention de me définir comme étant un expert dans ce domaine, mais simplement comme quelqu'un qui a expérimenté et qui maintenant a choisi d'étudier ce domaine plus en profondeur dans le cadre d'une maîtrise en didactique de l'histoire à l'Université Laval. Je vous présente ici certaines des observations faites à partir de la lecture d'écrits de références, mais aussi d'une expérience réalisée au Cégep de Drummondville.¹

DÉFINITION

L'enseignant qui choisit les jeux didactiques comme démarche d'enseignement doit d'abord avoir une certaine idée de ce que représente ce type de formules pédagogiques. Cet enseignant se rendra rapidement compte qu'il est plutôt difficile de trouver une définition unique à ce genre de formules pédagogiques. Après plus de trente années de recherche, les différents spécialistes du domaine nous offrent une vaste gamme de définitions et d'interprétations.

Puisque cet article se veut être une occasion de se familiariser avec les jeux didactiques et d'en présenter un exemple d'application, il convient de se limiter à quelques grandes caractéristiques qui permettent de mieux les comprendre.

Les jeux didactiques sont en fait une famille de méthodes pédagogiques relativement vaste incluant les jeux de rôle, les simulations, les jeux de simulation et même, pour certains auteurs², les études de cas. Si chacun de ces types dispose de ses propres caractéristiques, cela n'empêche pas un jeu d'emprunter certaines des caractéristiques d'un autre type de jeu. Bien au contraire, les types « purs » sont en réalité plutôt rares en salle de classe, ce qui explique peut-être pourquoi il est souvent difficile pour un novice de définir avec précision qu'est-ce qu'un jeu didactique. Pour aider l'enseignant à s'y retrouver, plusieurs taxonomies ou catégorisations ont été proposées par les spécialistes.

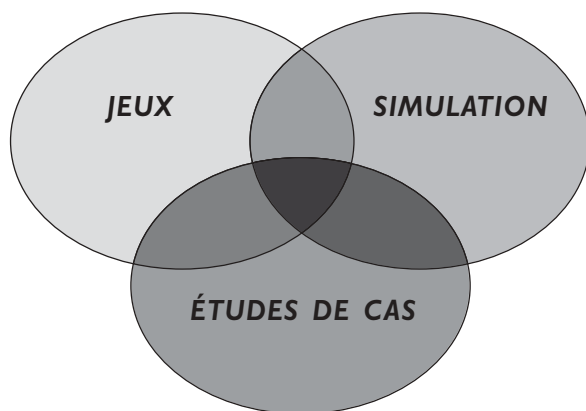
L'une des classifications les plus répandues aujourd'hui est celle qui ordonne les jeux didactiques par catégories et croisements. Chacun des trois types « purs » est illustré par un cercle dont la rencontre avec les deux autres crée des types hybrides. Les zones grises ainsi formées permettent la création d'une infinité d'activités qui empruntent des caractéristiques de l'un ou l'autre des types purs (fig. 1). Il est à noter que les activités représentées dans les cercles peuvent changer selon les auteurs. Ainsi, Ellington *et al.*³ considèrent le jeu, la simulation et l'étude de cas comme

étant les trois types de jeux didactiques qui occupent chacun des trois cercles. Selon ces auteurs, la combinaison des caractéristiques du jeu (présence de règles, de joueurs en situation de compétition) et la notion de reproduction d'un phénomène propre à la simulation nous donne le jeu de simulation.

Plus récemment, Chamberland et Provost⁴ proposaient le trio simulation, jeu de rôle et jeu. Le jeu de simulation se retrouve alors au centre de ces trois types d'activités, illustrant ainsi l'étroite relation entre eux. Ce qui sous-entend que la définition donnée au jeu de simulation est différente de l'exemple de Ellington *et al.* La comparaison de ces deux modèles nous permet de constater qu'il n'y a toujours pas de consensus lorsqu'il est question de caractériser et définir les jeux didactiques. Si cela a bien peu d'importance pour l'utilisateur (l'élève) en salle de classe, cela en a davantage pour l'enseignant qui cherche à se familiariser avec ce genre de méthode d'enseignement ou pour le chercheur qui tente d'expliquer ce que sont les jeux didactiques.

C'est peut-être dans l'idée de palier ce problème de définition qu'apparaît la classification selon la gradation de paramètres. Selon ce modèle, le concepteur ou l'animateur définit un certain nombre de paramètres qu'il juge particulièrement pertinents en fonction du contexte, de ses intentions pédagogiques et du contenu de l'activité à créer. Puis, il identifie deux caractéristiques opposées pour chacun de ces paramètres de façon à créer une échelle graduée. Chaque

Figure 1: Classification par catégories et leurs intersections.



Ellington *et al.* (1981)

1. Je tiens à remercier de façon spéciale les élèves qui ont participé à ce jeu de rôle, mais aussi leur enseignant, Pierre Corbeil, pour son aide, ses conseils et sa coopération.
2. Pierre Corbeil, Dany Laveault et Michel Saint-Germain. *Jeux et activités de simulation: des outils pour une éducation au développement international*, Hull, ACDI, 1989 référant à d'autres auteurs.
3. H.I. Ellington *et al.* *Games and simulation in science education*, New York, Nichols Pub. Co., 1981.
4. Gilles Chamberland et Guy Provost. *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Sainte-Foy, PUQ, 1996, p. 25. Pierre Corbeil, Dany Laveault et Michel Saint-Germain. *Jeux et activités de simulation: des outils pour une éducation au développement international*, Hull, ACDI, 1989, p. 20.



activité tend alors vers l'une ou l'autre des deux facettes de chacun de ces paramètres. Ainsi, Pierre Corbeil *et al.*⁵ proposent un modèle particulièrement complet. Ils identifient cinq paramètres facilement observables et permettant de classer les jeux didactiques :

- 1) les règles (spontanées ou structurées);
- 2) la réalité (métaphorique ou réaliste);
- 3) la représentation (symbolique ou graphique);
- 4) l'accent (processus ou contenu);
- 5) l'intention (autodéterminée ou programmée).

Bien que nous puissions remonter facilement en 1969 avec Tansey et Unwin⁶ pour retracer les origines de cette classification, elle demeure encore plutôt marginalisée dans les écrits. Pourtant, elle offre certains avantages à ne pas négliger par rapport à d'autres modèles. D'abord, cette classification simplifie l'identification et la définition des caractéristiques de chaque activité de simulation. Ensuite, elle aide l'enseignant à concevoir un cours adapté à ses besoins puisque c'est lui qui, en tant que concepteur ou animateur, choisit les paramètres qu'il juge pertinents en fonction des critères qu'il établit lui-même. Enfin, la gradation de paramètres permet de comparer divers jeux didactiques entre eux. Par exemple, le modèle Corbeil *et al.* nous permet de constater qu'un jeu de rôle est une activité où les règles sont davantage spontanées qu'une simulation alors que le rapport à la réalité est plutôt métaphorique.

L'enseignant qui tente de se familiariser avec les jeux didactiques doit garder à l'esprit que les différentes classifications présentées dans les écrits sont davantage des guides pour leur compréhension et pour les situer que des dogmes rigides. Dans la pratique, il n'existe que très peu de simulations qui respectent toutes les caractéristiques théoriques. Souvent un type de jeu didactique emprunte des caractéristiques d'un autre type. Les hybrides sont beaucoup plus répandus et moins contraignants pour le concepteur que les types « purs ». Pour cette raison, la classification par gradation de paramètres semble plus pratique pour un enseignant.

MISE SUR PIED

Lorsqu'un enseignant met sur pied une période de cours magistral, il doit généralement tout faire lui-même. À la limite, il peut toujours se fier à la structure d'un manuel qu'il juge particulièrement pertinent.

Les nouvelles formules pédagogiques offrent par contre un certain nombre de modèles ou de patrons sur lequel un enseignant peut se baser. Les jeux didactiques ne font pas exception. Lorsque que l'on souhaite monter une telle activité, on peut recourir à certains ouvrages qui proposent des modèles types d'activités. Ces activités sont généralement facilement modifiables et adaptables aux besoins de l'enseignement de l'histoire au collégial. De cette manière, une somme de temps non négligeable peut être économisée car ces ouvrages proposent des activités qui ont passé l'étape de prototype et qui ont généralement été testées dans une situation réelle en salle de classe. Parfois même, on retrouve des conseils et des suggestions pour personnaliser l'activité. Il est toujours possible de créer soi-même une simulation ou un jeu de rôle. Bien que plus long et plus difficile, ceci permet de faire une activité qui répondra à un besoin bien ciblé par le concepteur. Par exemple, un enseignant qui observe que les causes de la Première Guerre mondiale sont difficilement maîtrisées par les élèves peut choisir ses propres paramètres et composantes afin de faire ressortir les dites causes dans une simulation. La plupart des livres spécialisés sur les divers jeux didactiques proposent leur propre guide de conception.

Au fil de mes lectures et suite à ma courte expérience pratique, je remarque que certains grands principes fondamentaux sont récurrents et incontournables dans la bonne construction et l'utilisation d'une activité de simulation. Par exemple, comme n'importe quel autre cours en histoire, l'activité doit se fonder sur un problème à résoudre : « Pas de problème, pas d'histoire »⁷. De cette façon, les élèves comprennent mieux comment interroger les documents à leur disposition en plus d'accentuer le développement de la pensée critique et de la pensée historienne que permettent les jeux didactiques. Ensuite, il est pertinent de bien définir la clientèle visée par l'activité et les intentions. Cela évite que l'enseignant « manque son coup » ou que les élèves trouvent l'entreprise trop ardue ou trop ennuyante. Enfin, la présence d'une rétroaction (debriefing) est primordiale. Il s'agit d'une « discussion menée dans la foulée du jeu de rôle ou de la simulation comme tels et qui doit y être intimement associée afin de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis »⁸. C'est l'occasion pour l'enseignant de faire les liens appropriés entre ce qui vient de se dérouler et la matière, et pour les élèves de faire un exercice de métacognition. Pour

cela, si l'enseignant doit laisser la parole aux élèves participants, il doit aussi guider la discussion en récupérant les interventions des élèves. L'interaction qui s'ensuit est particulièrement enrichissante pour tous et permet non seulement de voir les contenus visés par l'enseignant mais aussi de porter la matière un peu plus loin, favorisant ainsi la motivation des élèves à l'apprentissage de l'histoire.

◆ ◆ ◆
**L'activité doit se fonder
sur un problème à résoudre [...].
De cette façon, les élèves
comprennent mieux comment
interroger les documents
à leur disposition en plus
d'accentuer le développement de
la pensée critique et de la pensée
historienne que permettent
les jeux didactiques.**
◆ ◆ ◆

Construire ou modifier une activité de simulation existante demande un certain temps. Même une fois qu'elle a passé le stade de prototype, elle continue à évoluer. L'enseignant ne doit pas pour autant abandonner ce type de méthode pédagogique car il se rendra compte, après quelques essais, de toute la richesse des apprentissages et la satisfaction que cela procure à ses élèves et à lui-même.

PERTINENCE

Ce qui importe lorsque l'on souhaite utiliser en classe un jeu didactique, c'est de se questionner sur sa pertinence. En effet, on ne fait pas une simulation ou un jeu pour le plaisir de la chose ; il faut répondre à un but ou un besoin. Une simulation doit clairement nous apparaître comme étant la méthode pertinente pour un enseignement donné.

Afin d'évaluer la pertinence et la structure d'une activité de simulation, l'enseignant doit tenir compte de certains facteurs. Par

5. Pierre Corbeil, Dany Laveault et Michel Saint-Germain. *Jeux et activités de simulation : des outils pour une éducation au développement international*, Hull, ACDI, 1989, p. 20.

6. *Ibid.*, p. 17

7. André Ségal, « Pour une didactique de la durée », *Cahiers de Clio*, n° 73, 1983, p. 34 citant Lucien Febvre.

8. Gilles Chamberland et Guy Provost. *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Sainte-Foy, PUQ, p. 144.



exemple, les jeux didactiques doivent être compatibles avec la personnalité de l'enseignant et sa vision de l'enseignement. Un enseignant qui considère l'apprentissage des faits disciplinaires comme étant plus important que la formation d'une pensée historique ou le développement d'habiletés intellectuelles risque de ne pas trouver très pertinente l'utilisation d'un jeu de rôle par exemple. La dynamique et la composition du groupe est un second facteur à considérer par l'enseignant. Une classe turbulente ou qui n'a pas développé son sens de l'interactivité risque de décevoir les attentes de l'enseignant. Ce dernier doit aussi être capable d'identifier les leaders d'un groupe. Ce sont eux qui risquent de donner une tangente particulière à l'activité.

À ces facteurs humains, on peut ajouter des facteurs de type matériel. Ainsi, l'enseignant doit évaluer l'ensemble des ressources mises à sa disposition. Cela inclut le temps, l'espace, le matériel et même l'argent dont il dispose. Il n'est pas toujours nécessaire de créer une activité qui s'échelonne sur plusieurs périodes. Ainsi, dans un cours d'Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale, quarante-cinq heures pour enseigner cinq mille ans d'histoire forcent souvent l'enseignant à faire des choix difficiles. Un jeu de rôle peut très bien ne durer que 20 ou 30 minutes et ne

demande que quelques feuilles de papier. Ce qui compte lorsque l'on utilise des jeux didactiques c'est davantage la fréquence que le temps consacré bien qu'il ne doit pas être totalement négligé pour autant.

De tous les facteurs de pertinence, celui qui influence le plus la décision finale de l'enseignant demeure le lien entre l'activité et les objectifs d'apprentissages préalablement fixés. C'est le seul facteur qui ne permet aucun compromis et qui justifie un jeu ou une simulation.

De tous les facteurs de pertinence,
celui qui influence le plus
la décision finale de l'enseignant
demeure le lien entre l'activité et
les objectifs d'apprentissages
préalablement fixés.

AVANTAGES ET LIMITES

Une revue rapide des écrits à propos des jeux didactiques permet au lecteur de constater qu'il existe plusieurs livres ou articles qui exposent les avantages et limites de ce genre de formules pédagogiques. Par contre, très peu semblent se baser sur des expériences concrètes ou exposent des exemples pertinents pour les enseignants.

Pour cette raison, cette dernière partie se base sur une expérience tentée en classe.

L'activité de simulation en question est un jeu de rôle intitulé « À la cour du roi » et portant sur les Grandes découvertes à l'intérieur d'un cours d'Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale. Dans ce jeu, chaque élève incarne soit le rôle d'un navigateur devant convaincre le roi (l'enseignant) de financer son projet d'exploration, soit le rôle d'un conseiller qui doit éclairer le roi dans sa décision. Généralement, je n'ai pas eu à intervenir beaucoup puisque les élèves se relancent mutuellement en posant des questions sur le projet d'un navigateur ou en questionnant les motivations d'un conseiller. Les échanges durent en moyenne 30 minutes avant que le roi annonce son choix de financer ou non un projet. L'enseignant fait ensuite un retour en classe où il explique les conséquences du choix du monarque puis charge les élèves de rédiger un rapport synthèse. Pendant deux sessions consécutives, des élèves du Cégep de Drummondville ont accepté de prendre part au jeu de rôle dans le cadre de mes stages au certificat en enseignement collégial. Il convient aussi de mentionner qu'à ce moment-là, ma connaissance des jeux didactiques ne se limitait qu'à une dose de théorie plutôt sommaire. Après chaque séance, l'enseignant, Pierre Corbeil

Définitions

Jeu

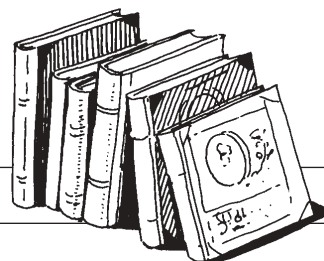
Toute activité comprenant des joueurs, des règles et un objectif à atteindre. Les joueurs peuvent être ou non en compétition entre eux.

Simulation

Toute activité qui fait appel à un mode quelconque de représentation dynamique et simplifiée de la réalité ou d'une partie de celle-ci en vue d'en reproduire les mécanismes la composant.

Jeu de rôle

Interprétation du rôle d'un personnage réel ou représentatif en situation hypothétique en vue de comprendre les motivations qui justifient les comportements de celui-ci.



CHAMBERLAND Gilles et Guy Provost. *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy, PUQ, 175 p.

CORBEIL Pierre, Dany Laveault et Michel Saint-Germain. *Jeux et activités de simulation: des outils pour une éducation au développement international*, Hull, ACDI, 1989, 150 p.

Ellington H.I. et al. *Games and simulation in science education*, New York, Nichols Pub. Co., 1981.

HESS Frederick M. *Bringing the Social Sciences Alive: 10 simulations for history, economics, government, and geography*, Boston, Allyn and Bacon, 1999, 220 p.

SÉGAL André. *Pour une didactique de la durée*. Cahiers de Clio, n° 73, 1983, pp. 34-47.

et moi avons cru remarquer que le jeu a eu un impact positif sur les élèves et j'ai amené l'hypothèse qu'il devrait y avoir aussi un impact positif sur les savoirs.

Quelques mois après avoir fait l'activité, douze des élèves qui y ont participé ont reçu un questionnaire en deux parties. Si le petit nombre de répondants ne permet pas de généraliser ou de conclure à propos des jeux didactiques, il permet tout de même d'illustrer certaines tendances. La première partie du questionnaire vise à évaluer leur intérêt et leur motivation pour le jeu et l'histoire en général, alors que la deuxième partie cherche à vérifier les savoirs retenus à long terme et à les comparer avec ceux réalisés dans un cours uniquement magistral. Les buts de cette seconde partie expliquent le délai volontairement imposé entre la réalisation du jeu de rôle et l'administration du questionnaire. Autre limite à l'étude, puisqu'il était impossible d'avoir accès à un groupe témoin pour la comparaison entre le jeu et un cours magistral, elle s'est faite avec les mêmes élèves, mais avec une période de cours différente, celle portant sur Rome.

Selon les résultats obtenus, cinq des répondants affirment que le jeu de rôle a été plus intéressant que des périodes de cours principalement magistrales. Les autres ont eu pour l'activité de simulation un intérêt équivalent aux autres périodes de cours. Des commentaires donnés par les élèves, on retient entre autres que les élèves établissent et prennent conscience d'une relation entre leur intérêt lié à la formule pédagogique et les apprentissages réalisés : « [...] les activités interactives sont beaucoup plus intéressantes [sic.] et on apprend quelque chose. »⁹ Parmi les autres commentaires recueillis, plusieurs répondants ont dit que le jeu les a rendus familiers avec les Grandes découvertes, leur permettant de prendre conscience des différents points de vue concernant un phénomène et même de retenir des informations qu'ils auraient oubliées. Par contre, trois des élèves ont regretté de ne pas avoir eu la chance d'explorer plus en profondeur le contenu de la période. Cela illustre l'une des limites du jeu et un choix que doit faire l'enseignant qui choisit une activité de simulation : sacrifier une partie du temps consacré à l'administration des connaissances encyclopédiques afin d'avoir le temps de réaliser l'activité et

de la rendre profitable pour les élèves. Cela veut donc dire que l'enseignant doit savoir doser la qualité et la quantité des savoirs enseignés.

L'un des autres répondants a signalé une autre limite à l'utilisation du jeu de rôle : la timidité. En effet, faire une prestation devant la classe demande une certaine audace de la part des élèves. Si certains s'y prêtent de façon souvent remarquable et

Tableau 1 : Résultats du test sur les savoirs
(partie 2 du questionnaire)

	Grandes découvertes en %	Rome en %	Écart entre les deux parties
Élève 1	63	Abs	N/A
Élève 2	69	38	31
Élève 3	38	25	13
Élève 4	94	25	69
Élève 5	75	Abs	N/A
Élève 6	75	13	62
Élève 7	38	7	31
Élève 8	56	Abs	N/A
Élève 9	81	50	31
Élève 10	69	38	31
Élève 11	88	50	38
Élève 12	56	44	12
Moyenne de groupe	67	32	35

Abs : Ces élèves se sont identifiés comme étant absents lors de ce cours ou ils n'ont donné aucune réponse à cette partie du questionnaire. Ils n'ont pas été comptabilisés dans la moyenne de groupe.

avec un amusement certain, d'autres élèves sont plutôt réfractaires à parler devant le groupe. L'enseignant doit alors savoir aller les chercher en les questionnant pour les intégrer au jeu ou à la simulation. Certains risquent d'être réfractaires au point de préférer manquer une période de cours.

En ce qui concerne la rétention des savoirs, les résultats sont plus mitigés. En effet, si on constate que les élèves sont généralement capables d'expliquer plusieurs concepts relatifs aux Grandes découvertes, leurs réponses demeurent plutôt sommaires. Par contre, on peut voir l'un des avantages des jeux didactiques lorsque l'on compare les réponses données suite au jeu de rôle à celles données suite au cours magistral (tableau 1). Six mois après les deux cours, les élèves ne sont plus en mesure de répondre à la plupart des questions relatives au cours portant sur Rome alors qu'ils peuvent répondre correctement à presque toutes les questions portant sur les Grandes

découvertes. Cet écart est particulièrement marqué lorsqu'il concerne des notions qui ont été identifiées comme étant plus difficiles à maîtriser lors du cours. Par exemple, dix des douze répondants ont été en mesure d'expliquer le fonctionnement et l'origine du commerce triangulaire alors qu'un seul élève a pu expliquer correctement les raisons du succès du christianisme chez les Romains. Le christianisme est pourtant une chose à laquelle les enseignants accordent en général beaucoup de temps et d'efforts, ce qui tend à démontrer que le temps investi dans une activité de simulation bien montée rapporte en terme d'apprentissages à long terme.

Il est difficile de faire le tour de tous les avantages et limites de cette activité. Par exemple, on pourrait mentionner que plusieurs élèves – surtout des garçons – semblent s'être « raccrochés » au cours suite au jeu de rôle. Je n'irais pas jusqu'à dire que cela a sauvé leur session, mais on peut supposer qu'il y a eu un effet positif sur la note finale. Le jeu didactique motive donc à apprendre. Cette expérience d'un jeu de rôle a également été, pour la classe et l'enseignant, une excellente occasion de faire un apprentissage stimulant tout en permettant de réaliser une évaluation formative des apprentissages ; une chose parfois difficile à faire dans le contexte d'un cours d'initiation à l'histoire de la civilisation occidentale. Cela explique que peut-être à la fois l'intérêt et la motivation pour le jeu et le contenu, et à la fois les résultats obtenus lors de la seconde partie du questionnaire.

En guise de conclusion, je mentionnerai le fait que comme toutes les autres habiletés intellectuelles complexes, celles développées par les jeux didactiques demande une certaine pratique afin d'être maîtrisées. Ce qui compte en bout de ligne n'est pas la durée d'une activité, mais sa fréquence et surtout la façon qu'emploie l'enseignant pour la récupérer en classe et en évaluation. Il faut se rappeler que nous cherchons à développer des habiletés intellectuelles qui demandent à être exercées pour être bien maîtrisées. ♦

Dominic Simard
Membre-associé

9. Répondant anonyme au questionnaire administré portant sur le jeu de rôle « À la cour du roi »

L'histoire et éducation à la citoyenneté, discipline bicéphale ou discipline intégratrice?

LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

À la rentrée d'automne 2005, le Programme de formation de l'école québécoise sera officiellement mis en oeuvre dans toutes les écoles secondaires du Québec. Il s'articule autour de trois éléments interreliés :

- Les domaines généraux de formation qui concernent des problématiques contemporaines auxquelles les jeunes font face ;
- Les compétences transversales d'ordre intellectuel, personnel et social, méthodologique et de la communication qui se déploient à travers toutes les disciplines ;
- Les domaines d'apprentissage, les langues, la mathématique, la science et la technologie, les arts, le développement personnel et l'univers social qui représentent les grands champs à partir desquels sont définies les disciplines jugées essentielles à la formation de l'élève.

L'UNIVERS SOCIAL

En tant que domaine d'apprentissage scolaire, l'univers social propose de considérer la société actuelle et sa complexité dans une perspective spatio-temporelle, soit sous l'angle particulier adopté par les deux disciplines du domaine : la géographie et l'histoire et éducation à la citoyenneté.

La géographie est structurée autour du concept de territoire, défini comme un espace social que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière. Cette façon d'appréhender la discipline s'éloigne de l'enseignement traditionnel de la géographie en ce sens qu'elle aborde autrement l'étude de l'espace, le milieu naturel y étant notamment considéré en liaison avec la société qui l'occupe. Les composantes naturelles sont ainsi intégrées à l'analyse de l'aménagement et du développement d'un territoire.

L'histoire et éducation à la citoyenneté est structurée autour du concept de réalité sociale qui se rapporte à l'action humaine

dans les sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a donc pas comme objectif de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée de savoirs savants élaborés

par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt d'amener l'élève à développer des compétences qui l'aideront à comprendre le monde actuel à l'aide de la perspective historique.

L'HISTOIRE ET...

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'histoire et... éducation à la citoyenneté poursuit deux 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 à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. Discipline bicéphale ou discipline intégratrice ?

En Occident, avec l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'enseignement de l'histoire dans l'école publique se fit en tenant compte de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen de récits patriotiques ou d'exposés hagiographiques, on enseignait alors aux élèves 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, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. D'où, l'histoire et... éducation à la citoyenneté.

En fait, tel que conçu, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté permet à l'élève de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire tout en prenant conscience de ses responsabilités de citoyen. C'est pourquoi, les trois compétences du programme, interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, sont étroitement liées. La mise en oeuvre 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 une curiosité et un mode de questionnement 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. Ces compétences disciplinaires se développent donc de façon intégrée et en interrelation à partir d'un même contenu de formation : les treize réalités sociales du programme.

LES RÉALITÉS SOCIALES

Les réalités sociales se rapportent à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Elles intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit. Celles qui ont été retenues constituent des moments de changement importants dans l'histoire du monde occidental, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au présent.

Le contenu de formation de chacune des réalités sociales s'articule avec les compétences disciplinaires par l'intermédiaire d'objets d'interrogation, au présent et au passé, d'interprétation et de conscientisation¹. Par ailleurs, un angle d'entrée délimite l'étude des réalités sociales. Prescrit, cet angle privilégie une dimension de la réalité sociale et présente l'avantage de canaliser le travail de l'élève vers le développement 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.

L'étude des réalités sociales permet aussi 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 privilégié. Il est étayé par des concepts particuliers que l'élève explore et utilise au cours de son apprentissage. À différentes occasions, l'élève pose un regard comparatif sur d'autres sociétés du monde : ce sont des « ailleurs »² prescrits pour la plupart des

1. Un exemple, présenté en annexe, *L'essor urbain et commercial*, permet de constater cette étroite relation qui existe entre réalités sociales et compétences disciplinaires.

2. Voir en annexe l'exemple des « ailleurs » de la réalité sociale *L'essor urbain et commercial*.



réalités sociales à l'étude. Ce regard consiste à établir des similitudes ou des différences entre des sociétés. L'élève est ainsi amené à relativiser son interprétation des réalités sociales.

Le contenu de formation des réalités sociales présente aussi 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 un personnage, une réalisation artistique, une référence territoriale, une œuvre littéraire, une découverte scientifique, un mode de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. Enfin, en histoire et éducation à la citoyenneté, les 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.

Au cours du premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2), les réalités sociales

suivantes sont à l'étude; elles sont ici présentées avec le concept central dont la construction est privilégiée:

- La sédentarisation (société)
- L'émergence d'une civilisation (civilisation)
- Une première expérience de démocratie (démocratie)
- La romanisation (État)
- La christianisation de l'Occident (Occident)
- L'essor urbain et commercial (bourgeoisie)
- Le renouvellement de la vision de l'homme (humanisme)
- L'expansion européenne dans le monde («économie-monde»)
- Les révolutions américaine ou française (droits)
- L'industrialisation: une révolution économique et sociale (classes sociales)
- L'expansion du monde industriel (impérialisme)
- La reconnaissance des libertés et des droits civils (liberté)
- Une réalité sociale du présent³ (société)

L'HISTOIRE POUR COMPRENDRE LE PRÉSENT ET S'Y INVESTIR

La discipline de l'histoire et éducation à la citoyenneté constitue un apport important à la formation de l'élève. Elle amène l'élève à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et lui permet de 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 sociales. Elle est aussi l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il utilise pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et éducation à la citoyenneté permet à l'élève de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen. L'histoire et éducation à la citoyenneté... discipline intégratrice! ♦

Lise Quirion

Rédactrice

Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté
Ministère de l'Éducation du Québec

UNE RÉALITÉ SOCIALE DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'essor urbain et commercial

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 sur son rôle dans le développement urbain.

Ailleurs

Il importe pour l'élève de constater que l'essor urbain et commercial s'observe à la même époque dans des villes non européennes: Bagdad, Constantinople ou Tombouctou.

Repères culturels

Une ville commerciale européenne

- La charte de Saint-Quentin
- Une peinture illustrant le port de Hambourg
- La lettre de change
- *Le commerce et le marchand idéal* (Benedetto Cotrugli)
- La cité de Carcassonne
- Bruges
- Venise

Bagdad

- *Le voyage d'un marchand tiré du conte Les Mille et une nuits*
- *Les Pays* (Ya'Kubi)
- Le Tigre

Constantinople

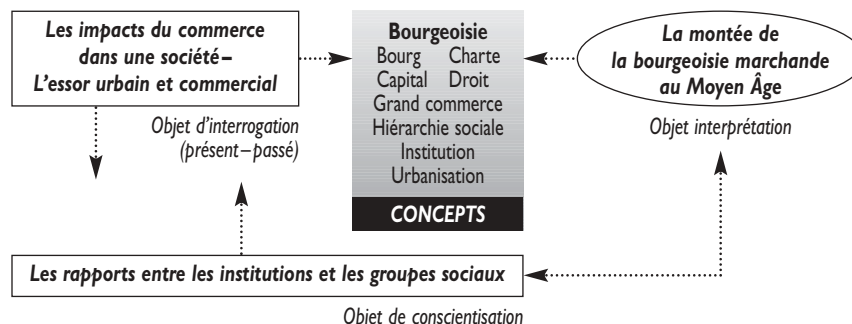
- Constantinople vue par Buondelmonti
- Istanbul et Galata vus par Matrakî Nasub
- La monnaie de Manuel I Comnène
- La forteresse de Yoros
- Le Bosphore

Tombouctou

- Les Peuls
- *Description de l'Afrique* (Léon l'Africain)
- La mosquée de Sankoré



3. Outre les douze réalités du passé, le programme prescrit l'étude d'une réalité sociale du présent. Celle-ci est déterminée par l'enseignant en fonction de deux critères: son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel.



La troisième édition des Journées des Sciences de la religion du Cégep de Sainte-Foy L'Islam

Du 15 au 19 novembre 2004 se tenait au Cégep de Sainte-Foy la troisième édition des Journées des Sciences de la religion. Cette importante édition dont le thème principal fut l'islam a été réalisée en étroite collaboration avec le Centre culturel islamique de Québec dont plus d'une cinquantaine de bénévoles ont accepté généreusement de contribuer à la réalisation de cet événement culturel auquel auront participé près de 4 000 personnes !

Une quarantaine d'activités pédagogiques prévues à la programmation officielle de cette troisième édition aura permis à près de 2 000 étudiants provenant de divers programmes, aux membres du personnel et à de nombreux visiteurs de la grande région de Québec – dont un bon nombre d'étudiants de cinquième secondaire – de découvrir l'islam et la culture arabo-musulmane par le biais de quatre principaux volets : découverte, conférence, rencontre et culture.

Signalons au Volet Découverte une intéressante exposition thématique sur l'islam à la Galerie Trompe-l'œil de même que la présence d'une soixantaine de musulmans ayant accepté d'effectuer la prière rituelle du vendredi à l'Agora des Sciences humaines qui fut spécialement aménagé pour la circonstance en une mosquée d'un jour.

Une douzaine d'activités dont une cérémonie quotidienne du thé dans un authentique salon marocain pouvant accueillir plus de 80 personnes aura permis aux participants d'entrer en contact avec des adeptes de l'islam dans le cadre du Volet Rencontre ; sans oublier les nouvelles amitiés qui se sont créées dans notre fameux souk réalisé pour l'occasion par les étudiants de Design de présentation.

Divers sujets ont également été approfondis par une dizaine de nos spécialistes invités dont Mme Muriel Gomez-Perez du département d'Histoire de l'Université Laval, M. Mortéda Zabouri de l'Université de Montréal et M. Yahya Michot de l'Université d'Oxford dont la présence a été rendue possible grâce à l'aimable collaboration



Lynda Thalie, spectacle de clôture

du Comité organisateur du Colloque sur l'islam de l'Université Laval.

Au Volet culture et en ouverture des Journées des Sciences de la religion, le fameux Cercle de l'extase du Festival du monde arabe de Montréal réunissait d'authentiques Derviches tourneurs d'Alep et des Chanteurs grégoriens de la Schola Saint-Grégoire de Montréal sur la scène de la Salle Albert-Rousseau. Ce spectacle hautement symbolique n'a pas manqué de nous faire entrer de plain-pied dans la culture arabo-musulmane et a largement contribué à donner le ton juste à notre événement qui se voulait également une occasion de rapprochement entre musulmans et chrétiens.

En outre, une inoubliable soirée culturelle islamique aura permis à près de 250 personnes de fraterniser autour d'un authentique repas maghrébin agrémenté de musiques et de chants traditionnels de l'islam ; alors que la chanteuse Lynda Thalie a magnifiquement complété le tableau des principales activités du Volet culture par un spectacle aux couleurs de son Algérie natale.

Cette édition des Journées des Sciences de la religion sur l'islam a été rendue possible grâce à la collaboration d'une centaine d'étudiants bénévoles provenant de divers horizons dont des étudiants du programme Histoire et Civilisation qui, rappelons-le, ont été les tout premiers impliqués dans la réalisation de la première édition des Journées des Sciences de la religion sur le judaïsme.

Comme à chaque année, plusieurs dizaines de professeurs et de personnes ressources des divers Services du Cégep de Sainte-Foy ont également contribué à la réussite de cet événement culturel



Une exposition thématique sur l'Islam



La cérémonie du thé au salon marocain



dont, bien sûr, Madame Nancy St-Hilaire, coordonnatrice de l'événement pour le Service des activités socioculturelles et communautaires du Cégep de Ste-Foy. Qu'on me permette toutefois de signaler l'implication toute particulière à cette édition 2004 de tous les professeurs de la discipline Histoire du département de Sciences humaines dont Madame Louise Roy et Monsieur Pierre Bérubé qui ont respectivement contribué de façon remarquable à faire en sorte que les étudiants du programme Histoire et Civilisation et les étudiants des divers cours d'Histoire du programme de Sciences humaines s'ouvrent aux multiples aspects historiques et contemporains de la culture arabo-musulmane.

C'est ainsi que de nombreux étudiants en Histoire ont pu se familiariser avec l'his-



Le Cercle de l'Extase: Derviches tourneurs d'Alep et des chanteurs de la Schola Saint-Grégoire de Montréal

toire des débuts de l'islam, les musulmans face aux croisés du Moyen Âge, l'apport de la civilisation arabe à l'Occident, les enjeux dans le monde musulman contemporain et la philosophie d'Ibn Sina dit Avicenne, l'un des grands penseurs arabes du début XVI^e siècle.

Un petit sondage effectué auprès de quelque 250 étudiants inscrits à des cours en Sciences de la religion et en Histoire et ayant participé aux Journées des Sciences de la religion sur l'islam a permis de constater qu'un événement de ce genre a contribué de façon significative à améliorer la perception qu'ont les jeunes de l'islam et des musulmans; ce qui me semble peu banal dans le contexte actuel... ♦

Daniel Gignac

Sciences de la religion
Principal organisateur des Journées
des Sciences de la religion
Cégep de Sainte-Foy

Le diplôme d'enseignement collégial: une formation renouvelée et enrichissante!

Ayant terminé mon baccalauréat en histoire au printemps dernier, j'ai saisi l'opportunité qu'offrait l'université de suivre une formation pour enseigner au collégial, un de mes plus ardents désirs. C'est ainsi que, sac au dos, je me présente à l'automne, ravie, à la première rencontre où l'on nous fait une proposition très intéressante: le certificat de 1^e cycle pourrait devenir un diplôme de 2^e cycle si nous le souhaitons. Considérant tous les avantages de ce changement, la majorité acceptèrent avec intérêt. Le diplôme est toujours d'une durée d'un an, mais les exigences sont haussées. Aussi, il est possible de faire une année supplémentaire, suivre quelques cours et rédiger un essai afin d'avoir un diplôme de maîtrise. Un changement profitable si ce n'est que notre cohorte se retrouve en pleine restructuration...

À chaque session, nous devons réaliser quatre cours (psychologie, planification, intervention, TIC...) et un stage. Les cours sont essentiellement axés sur l'approche par compétence, afin que nous appliquions cette approche implantée par la réforme il y a quelques années. Ces cours me permettent de découvrir le milieu collégial en tant que système d'éducation afin que je puisse évoluer dans ce système adéquatement dans le futur. Ces cours me proposent de très nombreuses manières d'enseigner, de faciliter l'apprentissage des étudiants afin que dans ma pratique professionnelle à venir j'aie en main tous les outils nécessaires pour mener à bien ce but essentiel: l'apprentissage des étudiants. Ces cours me donnent aussi de l'information afin de comprendre les étudiants, jeunes adultes souvent en phase de transition dans leur vie afin que je puisse dans quelques années pouvoir répondre à leurs besoins, les aider, les guider même lorsqu'il s'agit de questions moins scolaires... Les cours du diplôme me dotent d'outils essentiels pour l'enseignement, qui est loin d'être une simple question disciplinaire.

Dans l'ensemble, ces cours présentent un contenu fort pertinent mais la plupart des étudiants quémangent plus de trucs pratiques et d'informations concrètes à mettre en pratique. Les stages permettent d'assouvir assez bien cette faim insatiable.

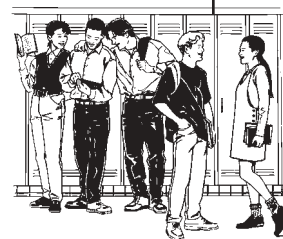
Les stages sont le point fort, le plus apprécié et le plus formateur à mon avis, du diplôme. C'est, pour moi, une expérience extraordinaire d'être ainsi plongée dans le milieu collégial pour découvrir la profession enseignante et tous ses tenants. Observer durant les heures de cours m'a permis d'en apprendre beaucoup, plus que dans les cours théoriques cela va de soi. Rencontrer les étudiants m'a donné la chance de découvrir vraiment ces jeunes avec qui je travaillerai, jeunes d'une richesse impressionnante qui m'en apprendront toujours. Faire des corrections m'a montré la complexité de la chose, bien embêtée que j'étais à soustraire des points... Assister à des réunions de programme et de département m'a fait découvrir la vie hors-classe de l'enseignant. Et que dire de la prise en charge de quelques heures de cours?

Une véritable révélation! C'est dans ce contexte de stage que j'ai pu prendre réellement conscience de ce qui m'apparaît être maintenant une « vocation » et qui centuple l'énergie que j'accorde à cette formation. Bénéficier des conseils, de l'expérience et du soutien d'un mentor est un privilège hors du commun. C'est une expérience des plus enrichissantes permise grâce aux professeurs qui acceptent de nous offrir cette chance extraordinaire!

Le diplôme: un atout, peut-être même une nécessité... ♦

Fanny Bordage

Finissante au Diplôme pour l'enseignement collégial
Université Laval





La Chute ou comment l'Allemagne nazie continue à susciter la controverse

n.d.l.r. Nous avons demandé à Katherine Blouin qui était de passage en Paris au début de l'hiver d'écrire cet article. Rappelons que ce film a pris l'affiche au Québec en mars 2005.

Film événement en Allemagne (près de cinq millions d'entrées), le dernier film d'Olivier Hirschbiegel, La Chute (Der Untergang), est sorti sur les écrans français le 5 janvier dernier et connaît dans l'Hexagone un succès populaire comme d'estime. Ce récit des derniers jours du régime nazi, qui couvre la période allant de l'ultime anniversaire d'Hitler le 20 avril 1945 au jour de la capitulation de l'Allemagne (2 mai 1945), a été scénarisé par Bernd Eichinger à partir du best-seller Les derniers jours d'Hitler (2002) de l'historien allemand spécialiste de l'époque nazie Joachim Fest ainsi que des mémoires¹ de la dernière secrétaire du Führer, Traudl Junge (1920-2002), qui constitue le personnage principal de film.

À travers le regard de la jeune secrétaire, qui entretint une relation presque filiale avec le Führer de la fin de 1942 jusqu'au suicide de ce dernier, le spectateur assiste non seulement à la chute d'Hitler lui-même – interprété avec une ambiguïté dramatique et un réalisme saisissants par l'acteur suisse Bruno Ganz, mais aussi à celle de tout son régime.

Terré dans son bunker situé sous la Chancellerie construite par l'architecte Albert Speer, Hitler, entouré de sa compagne Eva Braun (qu'il épousera dans la nuit du 28 au 29 avril), de Traudl Junge et d'une poignée de proches collaborateurs, Adolf Hitler orchestre sa propre fin à mesure que se resserre l'étau soviétique autour des ruines de sa capitale. Incapable de s'avouer vaincu, habité d'idées paranoïaques et soucieux de ne pas se faire capturer vivant par l'ennemi, le Führer conservera sa poigne de fer jusqu'au bout, malgré les informations décourageantes qui lui viennent de ses généraux. Envers Goering qui fuit la capitale comme envers la population berlinoise, le chef nazi se montre sans pitié : il ordonne la mise à mort du premier (même si, dans les faits, la situation ne la permettra pas) et, dans le testament politique qu'il dicte à Traudl Junge, demande la destruction du peuple allemand qui n'a pas été à la hauteur des attentes qu'il nourrissait envers lui et qu'il juge responsable de la chute du troisième Reich. Malgré un optimisme de

façade obstiné qui réussit à convaincre quelques fidèles qu'une miraculeuse victoire est possible, le Führer se donne finalement la mort avec son épouse Eva Braun le 1^{er} mai. Leurs restes calcinés seront retrouvés quelques jours plus tard par l'armée russe.

◆ ◆ ◆
**La force du film
d'Olivier Hirschbiegel réside
dans le réalisme avec
lequel le réalisateur a réussi à
donner un cadre humain
à cette période barbare de
l'histoire allemande.**
◆ ◆ ◆

Ainsi le huis clos hitlérien se déroule-t-il en conjonction avec le récit de ce qui se passe au dehors, dans la ville même. Cette mise en scène de la bataille de Berlin, filmée dans les rues de Saint-Petersbourg, est l'occasion pour le réalisateur de montrer la souffrance des Berlinoises qui, soumis à des bombardements intensifs à partir du mois de janvier 1945, furent environ 600 000 à périr au cours des cinq derniers mois de la guerre. À travers le personnage de Peter, un enfant soldat, et à travers celui d'un médecin SS décidé à venir en aide à ses compatriotes blessés plutôt qu'à fuir la capitale, le réalisateur aborde des facettes aussi troublantes de la fin du régime nazi que le recrutement militaire d'enfants, l'assassinat de civils en fuite (accusés de collaboration avec les Soviétiques) par l'armée nazie et le triste sort réservé aux vieillards et aux malades lors des guerres.

Si *La Chute* a suscité quelques controverses à sa sortie en Allemagne – l'idée d'une « humanisation » d'Hitler faisait peur à plusieurs –, le réalisateur est d'avis que le danger résiderait plutôt dans une « caricaturisation » ou une « inhumanisation » de cet homme qui eut, jusqu'au bout, pleinement conscience de la portée de ses actes. Car ce film soulève plus que la question délicate de la représentation d'Hitler dans la mémoire collective allemande et occidentale. Au moment de la commémoration de la libération d'Auschwitz-Birkenau, il oblige plutôt à une réflexion sur le devoir de mémoire et les dangers potentiels d'un révisionnisme biaisé, qu'il soit négationniste ou sensationnaliste. Par ailleurs, la mise en scène des suicides de nombreux proches d'Hitler constitue un rappel percutant des dangers de la propagande. Ainsi ce haut gradé qui, peu avant la capitulation, se donne la mort parce qu'Hitler lui a demandé de le faire. Ainsi aussi Eva Braun qui se résigne à l'assassinat de l'époux de sa sœur enceinte, parce celui-ci a été ordonné par le Führer. Ainsi enfin la femme de Goebbels, pour qui il n'y a pas d'avenir sans national-socialisme, et qui préfère assassiner ses six enfants que les voir vivre dans un monde sans Hitler. Elle et son mari se donneront ensuite la mort dans la cour arrière de la Chancellerie.

Enfin, à l'heure où la démocratie se voit en de nombreux points de la planète compromise au nom d'une dite sécurité nationale, *La Chute* peut apparaître comme une mise en garde contre les dangers de la déresponsabilisation citoyenne. La vraie Traudl Junge, sur des images de qui se termine le film, avoue à ce propos que si elle n'a pas été informée des atrocités commises par les nazis, c'est avant tout parce qu'elle n'a pas voulu savoir. « La jeunesse n'excuse pas tout », reconnaît-elle. ◆

Katherine Blouin

Étudiante au doctorat en histoire
Collaboration spéciale

1. Jusqu'à la dernière heure :
La dernière secrétaire d'Hitler.

Pour en savoir plus sur *La Chute* :
<http://www.tfmdistribution.fr/lachute/>
(site officiel français du film)

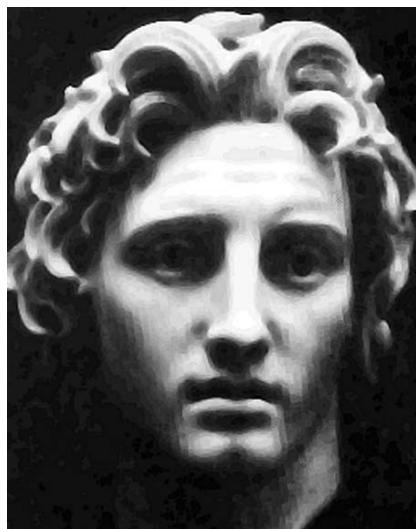
Alexandre

Une fresque historique qui flirte avec la propagande politique



Le 22 novembre dernier, certains des membres de l'APHCQ à Québec ont pu assister à l'avant-première du film Alexandre réalisé par Oliver Stone. Nous y étions.

Alexandre le Grand. Une légende, un mythe. Mais avant tout, un personnage historique haut en couleurs, à la personnalité forte et inspirée. La courte existence de ce conquérant lettré est sans doute la plus extraordinaire et la mieux connue de l'Antiquité. Compréhensible, donc, que ce personnage qui vécut de 356 à 323 avant J.-C. ait fasciné le réalisateur Oliver Stone qui rêvait depuis des années de lui consacrer un film. Avec un budget de 150 millions de dollars pour concrétiser le projet, la fresque historique avait généré bien des attentes.



Alexandre le Grand

Le résultat porte la marque d'un minutieux travail de recherche. Les amateurs de reconstitutions historiques se délecteront à la vue des décors réalistes, fidèlement inspirés des œuvres d'art mésopotamiennes et moyennes-orientales. Babylone est à couper le souffle, avec ses jardins suspendus à l'arrière plan. Un des clous du film est la reconstitution de la fameuse bataille de Gaugamèles, où les armées du Grand Roi ont mesuré la puissance d'Alexandre. Du haut des airs, Zeus, sous les traits d'un aigle, survole la mêlée. Mélange ici d'histoire et de mythe.

Car tout un mythe enveloppe l'histoire et la personnalité même d'Alexandre. Dès

son jeune âge, il a cherché à harmoniser sa conduite avec celle des héros homériques, notamment Achille. Aidé en cela par sa mère, Olympias, il a fini par se croire véritablement fils de Zeus et héros de légendes, lui aussi. C'est peut-être ici que le film a le plus cafouillé. Pour le public non initié, ces parallèles avec la légende n'ont peut-être pas coulé de source. Sans doute aussi le réalisateur a voulu explorer en profondeur la personnalité, complexe, d'Alexandre. Ainsi, les interrelations du conquérant avec ses proches (son père, Philippe II, sa mère, Olympias, Héphestion, son ami intime, ses compagnons d'armes, les *hétairoi*) ont été détaillées, mais l'arrimage entre le film d'action et les scènes à caractère psychologique s'est révélé malaisé. De nombreux retours en arrière contribuent à compliquer la trame et à alourdir le tout. Cela donne en fin de compte un très long film où le spectateur finit par se lasser.

Mais comment expliquer les critiques si virulentes que ce film a suscitées? Certains ont mal réagi devant le tableau peu flatteur de la société et des mœurs grecques, où les pratiques homosexuelles étaient répandues. Pourtant, aucune scène n'est très osée en ce sens mais les suggestions sont fortes. La seule scène de nudité présente les amours de Roxane et d'Alexandre. On reste ici en terrain hétérosexuel. D'autres ont critiqué le choix des acteurs: Angelina Jolie, trop jeune pour être la mère d'un homme de 25-30 ans (pensons que les femmes en Grèce se mariaient souvent vers l'âge de 15 ans...) ou Colin Farrell, la frange trop blonde pour un Grec (Alexandre était Macédonien... et blond!).

C'est peut-être du côté du thème choisi que se trouve le problème de perception. Dans ce film en effet, il est essentiellement question de conquête, et plus particulièrement de la conquête de l'Orient par un envahisseur occidental. Comment faire abstraction ici de la scène politique internationale actuelle en visionnant ce film et oublier qu'en Irak, ancienne Mésopotamie, le conquérant américain tente par la force d'imposer sa loi, sa façon de voir le monde?

Les Grecs anciens, imités en cela par les Macédoniens, se croyaient détenteurs d'une

culture prédominante. Et si le point de départ des conquêtes macédoniennes a été la libération des cités grecques d'Asie mineure sous domination perse, en réalité, les richesses incalculables du roi Darius expliquent l'entêtement d'Alexandre à étendre sans fin ses conquêtes. L'or de l'Orient appelait les Occidentaux, insatiables, et ce avec la bénédiction de Zeus, aigle protecteur. L'histoire semble se répéter. Et le spectateur ne peut qu'être agacé, voire agressé par une fresque historique qui met



Célèbre fresque de la bataille d'Issos où Alexandre se mesura au roi de Perse.

en scène la démesure occidentale et son mépris pour l'Orient.

Le moment était-il bien choisi pour la sortie du film? Car l'image d'Alexandre, telle qu'elle a été véhiculée dans la littérature et l'art de l'Antiquité en passant par la Renaissance, et ce jusqu'à nous, a été bien rendue. Le portrait, bien que maladroit, est fidèle et assez exhaustif. Mais le symbole même d'Alexandre est si intimement lié aux aspirations des Américains d'aujourd'hui qu'on ne peut s'empêcher d'avoir des grincements de dents. Peut-être pour s'excuser, le réalisateur fait dire à Alexandre, dans un discours à ses hommes, que l'Orient a beaucoup à leur apprendre, de par son histoire plus ancienne. Vraiment? Le multiculturalisme souhaité par Alexandre a failli. Et ce n'est toujours pas l'esprit qui teinte les relations internationales d'aujourd'hui. En fait, un irrésistible rapprochement entre les conquêtes d'Alexandre et l'emprise américaine sur l'Orient frôle ici la propagande politique et explique peut-être la nomination d'Alexandre dans la catégorie du pire film de l'année aux Razzie. ♦

Julie Gravel-Richard

Collège François-Xavier-Garneau

L'histoire passe au grand écran



Les États arabes, baril de poudre ou poudre aux yeux?

Marc Ferro, *Le choc de l'Islam ; XVIII^e-XXI^e siècle*, Paris, Odile Jacob, 2003.¹

Depuis les attentats du 11 septembre 2001, nombreuses furent les tentatives de compréhension du phénomène qu'est le terrorisme islamiste. Cependant, outre la générale haine envers l'impérialisme américain, rares sont les tentatives de réponses fondées sur l'histoire de l'Islam depuis le milieu du XIX^e siècle.

Or, l'historien Marc Ferro, dans «*Le choc de l'Islam ; XVIII^e-XXI^e siècle*» parvient à tirer son épingle du jeu et à présenter la confrontation entre islamisme et impérialisme américain sous un tout autre angle. En fait, il démontre avec moult arguments que cette confrontation est à la base une confrontation entre musulmans eux-mêmes. Celle-ci se résume dans les nombreuses différences existant chez les musulmans du Proche-Orient et du Moyen-Orient.

D'ailleurs, ces confrontations s'estiment énormément lorsque ces mêmes musulmans trouvent une terre d'adoption en Occident. Citons l'exemple des communautés musulmanes qui ont condamné ouvertement les attentats du World Trade Center, bien que quelques membres disparates de ces communautés aient louangé ces actes. Ou encore ces quelques États islamiques qui demeurent neutres ou encore favorables à la lutte contre le terrorisme entreprise par Washington.

Afin de bien cerner les propos de Marc Ferro dans son ouvrage, il est nécessaire de comprendre certains termes utilisés par l'auteur. Parmi ceux-ci, il y a l'Arabisme, l'Islamisme, les différents mouvements religieux islamiques tels que les sunnites, les chiïtes et les wahhabites. Enfin, quelques factions religieuses et/ou politiques doivent être décrites, citons les «*Frères musulmans*» ou les Moudjahidines.

Pour Marc Ferro, l'Arabisme est le fait arabe. En d'autres mots, tout ce qui découle des Arabes est une expression de l'Arabisme. Ainsi, la révolution islamiste de 1979 en Iran n'est pas de l'Arabisme, elle est d'origine perse. Dans la même voie, la chute de l'Empire ottoman et la naissance de la Turquie moderne à la suite de la Première Guerre mondiale n'est pas une partie intégrante de l'Arabisme, bien qu'elle y soit intimement liée. Il est toutefois nécessaire de distinguer Arabisme et panarabisme. Le panarabisme est l'expansion de l'Arabisme. Lorsque les Arabes ont islamisé et imposé leur culture en Afrique du Nord, ils ont arabisé les États du Maghreb, donc pratiqué du panarabisme.

De l'autre côté de la médaille, il y a l'Islamisme. Tout acte favorable à l'Islam est qualifié d'islamiste. Le refoulement des impérialismes européens ou américains hors des frontières des pays musulmans est islamique alors que la contribution de certains États musulmans lors de la Guerre du Golfe, à l'instar de la participation de l'Arabie Saoudite, est considérée comme anti-islamique.

Bien que de nombreux lecteurs distinguent correctement les mouvements de la religion musulmane, il faut cependant clarifier ce que sont ces mouvements. Les chiïtes sont les partisans d'Ali, gendre du prophète Mahomet; ils ne reconnaissent que ses descendants pour imams. Les chiïtes affirment l'inspiration divine de l'imam. Ils ne reconnaissent pas les califes. Les sunnites sont les représentants orthodoxes de la tradition (sunna) qui reconnaît comme légitime la transmission du califat aux Omeïyades après l'assassinat d'Ali (662). Enfin, les wahhabites favorisent une doctrine du retour à la tradition prêchée en Arabie au XVII^e siècle.²

Le concept de «*Frères musulmans*» est beaucoup plus flou. Les Frères musulmans sont une forme de nationalisme musulman. Il a une forme spirituelle, car il s'inspire de la Charia qui est appliquée dans son intégralité (intégrisme musulman), mais comporte aussi un cadre temporel, qui transcende les frontières. En fait, le mouvement prône les forces de l'Islam, mais dénonce fortement les nationalismes étatiques même si ceux-ci sont en confrontation avec les impérialismes. Arouar el Sadate, chef d'état égyptien, a succombé à un attentat perpétré par les Frères musulmans. Toutefois, ils ont contribué à l'effort américain anti-communiste lors de l'invasion de l'Afghanistan par l'U.R.S.S. Ils ont constitué l'intermédiaire par lequel les armes américaines étaient acheminées aux rebelles Taliban qui combattaient les Russes. Ainsi fut instauré un régime militaire que les mêmes Américains ont combattu 23 ans plus tard à la poursuite de leur chef spirituel, Oussama Ben Laden.

Les Moudjahidines représentent la gauche musulmane. Ils favorisent le nationalisme musulman, à la condition que celui-ci ne

soit pas confiné aux États politiques, c'est-à-dire que leur nationalisme est panislamique et unificateur. Ils entretiennent une situation conflictuelle avec l'État hébreu, mais considèrent que la voie pacifique des négociations est la seule qui puisse apporter une solution satisfaisante de part et d'autre. Par contre, ils sont très pratiquants et très nombreux lors des pèlerinages vers La Mecque ou Médine ou lors d'un appel au djihad.

Ainsi se brosse un premier tableau des différents conflits existant à l'intérieur même du monde musulman. Or, quelques *casus belli* politiques viennent ajouter à ce paysage. Les Arabes possèdent une haine séculaire envers les Perses (Iran et autres pays situés à l'Est de celle-ci) qu'ils considèrent comme un ennemi héréditaire. En fait, cet état de fait remonte à la période où les Perses étendaient leur domination sur les pays arabes. D'ailleurs, ces mêmes Perses sont chiïtes, alors que la majorité des Arabes est sunnite.

Une autre constante est l'unanime hostilité envers la Turquie. Héritière de l'Empire ottoman, la Turquie sous Mustapha Kemal a aboli le califat en 1924. La laïcité de l'État turc représente un rapprochement avec les impérialismes européens, ancienne menace de l'Islam. Enfin, la Turquie est le principal allié des forces américaines au Proche-Orient achevant ainsi la marginalisation de l'État face au reste du monde musulman.

Dans le même ordre d'idée, l'Égypte se considère d'une certaine façon comme externe au monde arabe. Effectivement, son territoire est situé en Afrique et il est l'un des rares États à avoir reconnu l'existence d'Israël. En ce qui a trait aux autres pays musulmans situés sur le continent africain, ils sont soit en situation de conflit intérieur ou encore complètement neutre face à l'Occident. Il est sûr que certaines tensions héritées du passé colonial de ces États viennent compliquer leurs relations face à l'Europe, ils n'en demeurent pas moins très peu impliqués dans les conflits de l'Est.

C'est ici que les relations politiques entre les États musulmans se compliquent. La famille des Séouds est à l'origine de la création de l'Arabie Saoudite. La constitution de leur royaume s'est réalisée aux dépens d'un autre royaume, le Hedjaz (Arabie actuelle, Jordanie et Irak), sur lequel régnait la famille Husayn. Or, les héritiers de ce royaume se sont partagés la Jordanie, qui demeure sous l'autorité d'un descendant

1. Nos remerciements à la librairie Zone universitaire (Université Laval) pour sa collaboration.

2. Marc Ferro. *Le Choc de l'Islam, XVIII^e-XXI^e siècle*, Paris, Odile Jacob, 2003, p. 227.



des Husayns, et l'Irak. Lors d'un coup d'État mené par le parti Baath, avec Saddam Hussein à sa tête, le royaume d'Irak fut renversé au profit d'une république laïque. Les conflits territoriaux entre l'Arabie Saoudite et l'Irak ont pour base la production du pétrole et la création de l'État du Koweït. C'est par les ports du Koweït qu'est exportée la majorité de la production pétrolière saoudienne alors que l'Irak ne reconnaît pas l'existence de cette république « arrachée » au territoire irakien. Ainsi voici trois pays pour lesquels existe une haine commune.

À tout cela, il faut ajouter le concours de la Syrie et du Yémen qui formèrent, avec l'Égypte, la République Arabe Unie (RAU). Bien que cette union ne dura que quelques années, elle contribua à l'instabilité politique de la région. Pour le gouvernement irakien, cette union représentait une menace, car elle prétendait être la seule apte à défendre l'Islam de la menace de la laïcité que représentaient l'Irak et la Turquie, alors que l'Irak se présentait comme la défense naturelle contre les chiïtes. Enfin, la RAU dénonçait les relations qu'entretenait l'Arabie Saoudite avec les Américains et par conséquent Israël. Voilà ce qu'il en est de la poudrière musulmane, mais comment Marc Ferro interprète-t-il le tout ?

Premièrement, l'approche de l'auteur peut sembler quelque peu périmée. En fait, il présente les Musulmans comme une mosaïque de peuples qui se battent contre les impérialismes et ce avec une interpréta-

tion marxiste évidente. Il est vrai que cette approche peut paraître facilement applicable à l'étude de l'histoire de l'Islam. Or, elle ne permet pas d'étudier l'Islam sous tous ses aspects. Qu'en est-il des États arabes dont l'auteur ne parle pas tels que le Bahreïn, le Soudan ou encore l'Indonésie qui est le pays le plus important en terme de population de religion musulmane. En outre, il ne fait que peu mention de l'important communauté musulmane de France qui a ses propres revendications.

Ensuite, la structure même de l'œuvre est trop complexe pour être comprise en une seule lecture. Le livre est divisé en trois parties soit l'introduction, « les tentations de l'Islam » et une conclusion. Or, la présentation de ces « tentations » ne suit pas nécessairement d'ordre logique. Dans un premier temps, l'auteur fait une division thématique des différentes tentations. Il cite les différentes tentations gauchistes et ensuite les tentations nationalistes. Par contre, il enchaîne avec une présentation chronologique de quelques autres tentations, telle que la révolution islamique d'Iran ou encore l'émergence des mouvements religieux paramilitaires tel que Al-Qaïda.

Enfin, le vocabulaire et le style de l'auteur ne sont pas toujours très accessibles. En voici un exemple : « Mais il en est d'autres, définis comme des nébuleuses, pour autant que, tel Al-Qaïda, s'il leur est attribué une tête, en l'occurrence Ben Laden, leur corps constitue une forme « étatale » nouvelle. »

Il est certain que cette phrase hors contexte peut paraître difficile à comprendre.

Toutefois, il faut rendre à César ce qui lui appartient. Marc Ferro étaye ses propos dans une œuvre qui, somme toute, explique clairement la situation des États musulmans. Afin de faciliter la lecture, un glossaire termine l'ouvrage, ce qui augmente grandement la compréhension de la plupart des termes utilisés. Outre les allusions à des événements du début du XX^e siècle, l'ouvrage de Marc Ferro se veut beaucoup plus politique qu'historique. Ainsi, l'interprétation qu'il fait des événements cités s'avère des plus concrètes et ne laisse aucune place à l'ambiguïté.

Dans l'ensemble, *Le Choc de l'Islam, XVIII^e-XXI^e siècle* est un livre qui explique bien des choses, mais il ne vient pas toujours à la rencontre du lectorat. La structure parfois rébarbative peut laisser un peu sceptique jusqu'à la dernière page sur l'intention réelle de l'auteur. En tout début, l'auteur nous propose de « sortir d'une vision occidentale de l'Histoire ». Or, l'intégralité du livre porte sur le défi que l'islamisme lance à l'Occident. Il est difficile de croire à une vision non-occidentale lorsque l'auteur donne l'impression d'être un observateur occidental. Bref, Marc Ferro nous propose une excellente synthèse politique du Proche-Orient et du Moyen-Orient, mais qui, selon moi, ne constitue pas un incontournable sur le sujet. ♦

Frédéric Bonin
Membre-associé

La Bataille du Saint-Laurent

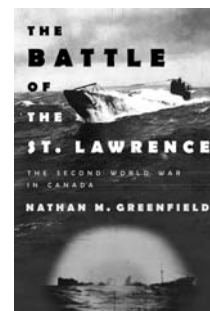
Voici un bouquin qui attirerait, à première vue, davantage les amateurs d'histoire militaire. Mais l'angle sous lequel le sujet est abordé le rend susceptible d'intéresser un public plus large. Cet ouvrage traite de la guerre sous-marine que livra l'Allemagne dans le golfe et le fleuve Saint-Laurent lors du dernier conflit mondial. Cette guerre fit plus de 300 morts, hommes, femmes et enfants. Au lieu de présenter ce conflit comme essentiellement européen et asiatique, on le voit se dérouler près de chez nous, en Gaspésie. En ce sens, le sujet est relativement nouveau si on connaît très peu les événements entourant cet épisode. Entre le mois de mars 1942 et le mois de novembre 1944, 25 navires ont été torpillés

dans le Saint Laurent. De ce nombre, neuf sont l'œuvre du seul sous-marin U-517. Ces attaques ont eu lieu tout le long de la côte gaspésienne de Mont-Joli à la Baie des Chaleurs.

L'historien Nathan Greenfield, qui enseigne au Collège Algonquin, puise à la fois dans les sources allemandes et dans les sources canadiennes. Ceci lui permet de consacrer l'essentiel de l'ouvrage au récit des différentes attaques à la fois du point de vue des sous-marins allemands que du point de vue des victimes. Le souci du détail dans la description peut parfois faire décrocher le lecteur car il faut tenir compte de mesures de positionnement, d'heures, de noms et de sigles avec lesquels on est peu familier.

Ce qui ressort également de ce livre c'est le mélange d'histoire de guerre et de lieux familiers. Nos lectures sur la Seconde Guerre mondiale nous ont habitués à connaître les récits concernant l'armée allemande associés à des lieux loin de l'Amérique. De plus, les synthèses s'en tiennent généralement aux événements impliquant les quatre grandes armées allemande, américaine, japonaise et soviétique. Nathan Greenfield nous présente la puissance militaire allemande en action près de Rimouski, de Cap Chat et de New Carlisle. Cette guerre s'est également déroulée près de chez-nous. ♦

Pierre Ross
Cégep Limoilou



1. Nos remerciements à l'éditeur Harper Collins. Cet ouvrage est disponible entre autre à la librairie La Maison anglaise, Place de la Cité, 2600, boul. Laurier (Québec) (www.lamaisonanglaise.com)



La France au Moyen Âge

Claude Gauvard, *La France au Moyen Âge du Ve au XVe siècle*. Paris, Presses Universitaires de France, collection Premier Cycle, 2004 [1996], 570 p.

Dans ce manuel destiné à un public universitaire et réédité il y a quelques mois, Claude Gauvard, professeure à l'Université de Paris I-Panthéon Sorbonne, nous offre une synthèse assez complète du millénaire médiéval français. Gauvard a, en surface, une approche tout à fait conventionnelle de son sujet, c'est-à-dire chronologique. Cependant, sous la ligne temporelle se dessinent les différents thèmes qui ont intéressé Gauvard au fil des chapitres. Le premier de ces thèmes est, comme il se doit, l'aspect étatique de l'histoire de France, à commencer par l'évolution dynastique et ce qui en découle : les guerres, la politique, les alliances, etc. Cependant, Claude Gauvard n'oublie pas que le royaume de France fut presque tout au long de son histoire un amalgame plus ou moins unifié de régions et de principautés—on pourrait presque dire d'États—qui n'avaient en commun qu'une allégeance, parfois purement symbolique, à la couronne de France. C'est pourquoi, à côté de l'évolution du domaine royal, qui constitue le cœur de son analyse, elle accorde presque autant d'importance à l'évolution régionale du royaume. Ce faisant, elle permet au lecteur de mieux comprendre les enjeux politiques dans le rapport de force entre le roi et ses grands vassaux. Cependant, on peut déplorer que Gauvard ne traite des régions que lors de leur intégration au royaume ou dans leurs relations avec le pouvoir royal : il en découle que toute la moitié méridionale de

la France médiévale est alors sous représentée dans son livre par rapport aux régions septentrionales. Il est vrai que le pouvoir royal ne fut longtemps que purement symbolique au sud de la Loire, ce qui peut expliquer leur place plus timide dans le texte de Gauvard.

Autre thème fort dans *La France au Moyen Âge* : la société. Gauvard cerne clairement l'évolution des différentes catégories sociales et toutes les couches de la société sont présentées et analysées depuis la grande noblesse jusqu'à la paysannerie. Elle brosse donc un portrait fort complet de la structure sociale de la France médiévale. Cela est d'autant plus vrai qu'elle prend bien soin de distinguer entre le monde rural et le monde urbain. Le rôle prépondérant de la religion dans la formation de la France médiévale occupe aussi une place importante dans l'ouvrage de Gauvard. Ce thème est à la fois traité en lui-même et comme complément de l'évolution politique. Claude Gauvard, en effet, analyse à la fois la place de la foi dans la vie, la culture et la civilisation de la France médiévale, et le rôle de l'Église dans l'élaboration de la symbolique royale : elle démontre ainsi que, loin d'être séparés, l'Église et le pouvoir royal s'épaulent mutuellement tout en tentant de préserver leur indépendance. Le dernier grand thème développé dans *La France au Moyen Âge*, c'est l'économie. On y voit clairement les processus séculaires qui ont permis le développement du commerce, l'émergence d'un système bancaire, l'essor des activités industrielles, le rôle accru de l'argent dans le bon fonctionnement tant de l'économie que du royaume, ce que démontre l'exemple de Jacques Coeur analysé au dernier chapitre.

Le thème culturel est un peu trop sommairement traité par Gauvard et prend souvent la forme d'encarts incorporés ça et là à travers l'ouvrage. Ainsi, le nombre minimal d'illustrations rend la présentation de l'art roman et de l'art gothique plutôt sèche : si la préoccupation de l'éditeur était d'offrir un livre à un prix abordable pour les étudiants, il était toujours possible de remplacer les photographies (il n'y en a qu'une seule dans tout le livre) par des dessins, pas plus dispendieux à reproduire que les cartes. Et encore peut-on se satisfaire des rares plans de cathédrales puisque les architectures domestique et seigneuriale sont complètement ignorées. Ainsi que l'art : aucune reproduction de peinture, de sculpture. L'art militaire—armures, armes...—, de même que les objets de la vie quotidienne ne sont l'objet d'aucune représentation. Ce qui donne à l'ouvrage de Gauvard, malgré d'indéniables qualités, un aspect quelque peu rébarbatif, surtout pour des novices dans l'étude du Moyen Âge français. Néanmoins, on sait gré à Claude Gauvard d'avoir régulièrement, en encarts également, traité de la question des sources documentaires. Elle permet ainsi au lecteur de se familiariser avec la problématique de notre connaissance de l'époque en présentant sommairement les différents types de sources—écrites et/ou matérielles—disponibles. À défaut d'avoir une connaissance directe des manuscrits et artefacts médiévaux, l'étudiant peut tout de même comprendre que la connaissance historique s'appuie sur une documentation, pas toujours très abondante. Le tout est complété par des cartes, des tableaux généalogiques, un lexique ainsi que par une bibliographie à la fin de chaque chapitre et d'une bibliographie générale, mais brève, à la fin du livre. ♦

Alain Renaud

Centre d'interprétation de la Côte de Beaupré

La famille Bonaparte et le Québec

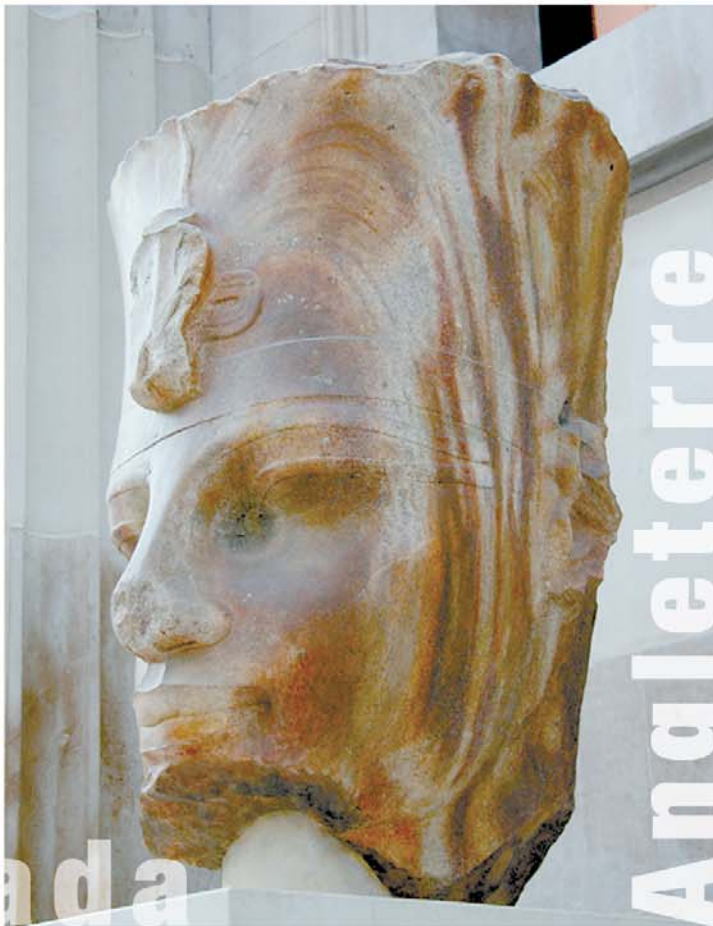
À paraître en avril

En 1855, l'empereur Napoléon III envoie le navire *La Capricieuse* dans le Saint-Laurent afin de rétablir officiellement les relations de la France avec son ancienne colonie. *Cap-aux-Diamants* souligne ce 150^e anniversaire en vous offrant un numéro entièrement consacré aux relations de la famille Bonaparte avec le Québec.

LA REVUE D'HISTOIRE DU QUÉBEC
CAP-AUX-DIAMANTS 20^e anniversaire

(418) 656-5040 ♦ revue.cap-aux-diamants@hst.ulaval.ca ♦ capauxdiamants.org

En dos de couverture : Musées archéologiques d'Istanbul (Turquie) • Centre Pompidou (France) • Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique • Galerie des Offices de Florence (Italie)
La Villette (France) • Louvre (France) • Chapelle Notre-Dame-de-Bonsecours, Musée Marguerite Bourgeoise (Canada) • British Museum (Angleterre) • Musée de Louxor (Égypte)
Parc archéologique de Sukhothai (Thaïlande) • Metropolitan Museum of Art (États-Unis) • Ephèse (Turquie) (www.jrsculia.com)



Chaque musée présente une page d'histoire..

