

Bulletin de l'APRCQ

ASSOCIATION DES PROFESSEURES ET DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DES COLLÈGES DU QUÉBEC
VOL 2, NO 1 / OCTOBRE 1995

Sommaire

- p.2 Appel à tous
- p.3 Dossier États généraux
- p.11 Spécial congrès 1995
- p.16 L'évaluation du programme
- p.17 L'Antiquité
- p.20 La période contemporaine
- p.22 Revue des revues
- p.23 À l'agenda

**Un
congrès
réussi!**

Appel à tous

Au congrès de l'APHQ qui s'est tenu les 30-31 mai et 1^{er} juin, les membres ont adopté la proposition de constituer un réseau de correspondants régionaux. Les collèges du Québec se trouvent donc regroupés en huit régions avec chacune une personne-contact. Vous trouverez ci-dessous l'identification de ces régions, le nom de la personne responsable pour chacune de celles-ci, de même que la liste des collèges inclus dans les différentes sections. Nous vous encourageons fortement à utiliser et à participer à ce réseau qui espère promouvoir les contacts et les échanges entre les professeurs d'histoire. Vous-mêmes ou vos collègues participez à des activités intéressantes, avez des projets particuliers, travaillez à une publication... faites en part à votre correspondant régional et par le biais du *Bulletin* nous en informerons l'ensemble des membres.

Région 1: Laurentides, Lanaudière, Mauricie, Bois-Francs

Représentant: Caroline Roy (L'Assomption)

Collèges:

Joliette
Lionel-Groulx
Saint-Jérôme
Shawinigan
Trois-Rivières
Victoriaville
Drummondville
L'Assomption

Région 2: Montréal

Représentants: Chantal Paquette (André-Laurendeau) et Eric Douville (Saint-Laurent)

Collèges:

Ahuntsic
André-Grasset
André-Laurendeau
Bois-de-Boulogne
Brébeuf
Maisonneuve
Marie-Victorin
Montmorency
Rosemont
Saint-Laurent
Vieux-Montréal

Région 3: Québec, Chaudière, Appalaches

Représentant: à déterminer

Collèges:

Beauce-Appalaches
François-Xavier-Garneau
La Pocatière
Lévis-Lauzon
Lévis
Limoilou
Région de l'Amiante
Sainte-Foy
Notre-Dame-de-Foy

Région 4: Estrie, Montérégie

Représentant: Lorne Huston (Edouard-Montpetit)

Collèges:

Edouard-Montpetit
Granby
Saint-Hyacinthe
Saint-Jean
Sherbrooke
Sorel-Tracy
Valleyfield
Séminaire de Sherbrooke

Région 5: Outaouais, Abitibi

Représentant: Emilien Tessier (Outaouais)

Collèges:

Abitibi-Témiscamingue
Outaouais

Région 6: Bas-du-Fleuve

Représentant: à déterminer

Collèges:

Gaspésie-les-Îles
Matane
Rimouski
Rivière-du-Loup

Région 7: Saguenay, Lac-Saint-Jean, Côte-Nord

Représentant: Roger Fortin (Alma)

Collèges:

Alma
Baie-Comeau
Chicoutimi
Jonquière
Saint-Félicien
Sept-Îles

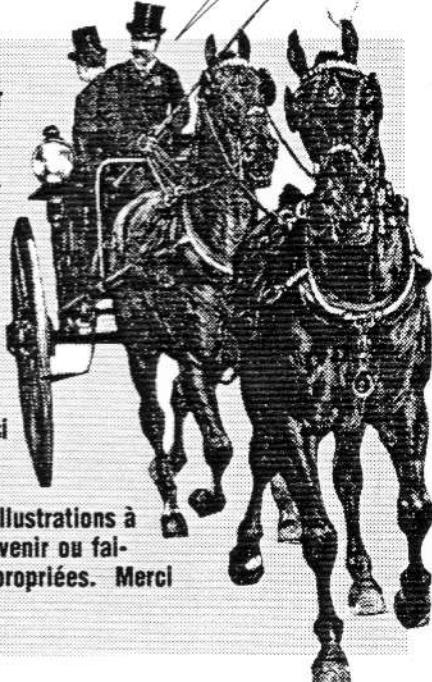
Région 8: Collèges anglophones

Représentant: Suzanne Anastasopoulos (Marianopolis)

Collèges:

Champlain-Longueuil
Champlain-Lennoxville
Champlain-Sainte-Foy
Dawson
Heritage
Vanier
Marianopolis
John Abbott

Courrier prioritaire !
Dégagez s.v.p.



Les prochains numéros Date de tombée

No 2: 12 novembre 1995

No 3: 10 février 1996

No 4: 6 avril 1996

Publications

No 2: 1^{er} décembre 1995

No 3: 1^{er} mars 1996

No 4: 26 avril 1996

Le Bulletin de l'APHQ

Coordination technique:

Bernard Dionne

Comité de rédaction:

Éric Douville (responsable),
Luc Giroux et Natalie Picard

Montage: Denis Guérin

Publicité: Louis Lafrenière

Correspondance

100, rue Duquet,
Sainte-Thérèse (Qc) J7E 3G6
Télécopieur: (514) 971-7883
Téléphone: (514) 430-3120,
poste 454

Veuillez envoyer vos textes sur disquettes 3,5 po. (formats Mac ou IBM, de préférence IBM) ainsi qu'une version imprimée, à double interligne, en caractères Times, à raison de 25 lignes par page, avec le moins de travail de mise en page possible.

Les auteurs sont responsables de leurs textes. Nous retournerons les disquettes si vous nous envoyez une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée. Si vous avez des illustrations à proposer, faites-nous les parvenir ou faites-nous des suggestions appropriées. Merci de votre collaboration.

Dossier

L'APHQ aux États généraux sur l'éducation

Le Bulletin présente un dossier sur la place de l'histoire dans le système d'éducation en relation avec la Commission des États généraux sur l'éducation au Québec. Les lecteurs trouveront d'abord le mémoire de l'APHQ présenté le 31 août dernier par Bernard Dionne et Danielle Nepveu, respectivement président et vice-présidente de l'Association. Rappelons que le principe et les grandes lignes de ce mémoire furent adoptés lors de la plénière du 1^{er} juin 1995, dans le cadre du premier congrès de l'APHQ. Un comité chargé de rédiger le mémoire avait été formé de Bernard Dionne, Daniel Perreault et Suzanne Clavette, avec la collaboration de Claude Poulin et de Jean Boismenu. Le texte produit a été soumis à l'exécutif de l'APHQ et révisé par ses membres, soit par Danielle

Nepveu, Louis Lafrenière, Éric Douville et Yves Tessier. La version finale a été rédigée par Bernard Dionne.

Le comité de rédaction du Bulletin a cru bon d'ajouter des extraits de quelques mémoires qui portent sur l'histoire et son enseignement. C'est ainsi que l'on trouvera des passages des mémoires de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), de l'Union des écrivaines et écrivains québécois (UNEQ) et de la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB) de Montréal. Nous avons ajouté le texte d'un éditorial de Agnès Gruda, paru dans *La Presse* du 31 août 1995; nous remercions *La Presse* de l'aimable autorisation de reproduction qu'elle nous a accordée et nous invitons les membres de l'APHQ à nous faire parvenir

tous les textes, articles, éditoriaux qu'ils pourront trouver sur la question de l'enseignement de l'histoire, à quelque niveau du monde scolaire que ce soit.

Remarquons, en terminant, que le contexte est particulièrement favorable à la considération d'un élargissement de la place de l'histoire dans le système scolaire québécois: le ministre Jean Garon y semble personnellement acquis et l'accueil intéressé des commissaires (M. Robert Bisailly a trouvé notre mémoire "intéressant" et nous a confirmé avoir reçu un mandat clair du ministre dans le sens de faire davantage de place à l'histoire) nous autorise à montrer un certain optimisme quant à nos chances d'être écoutés lors des véritables États généraux qui commenceront en 1996. De plus,

l'APHQ est présente sur la place publique puisque son président a participé à la série de 8 émissions de Pierre Godin sur l'enseignement de l'histoire, intitulée *Trou de mémoire* et diffusée cet été à la radio de Radio-Canada. Nous travaillons de plus à poursuivre les contacts avec divers organismes intéressés à promouvoir l'enseignement de l'histoire et nous vous tiendrons au courant des développements qui surviendront dans ce dossier.

Bernard Dionne

MAURICE
SEGUN

NOUVEAUTÉ

UNE HISTOIRE DU QUÉBEC

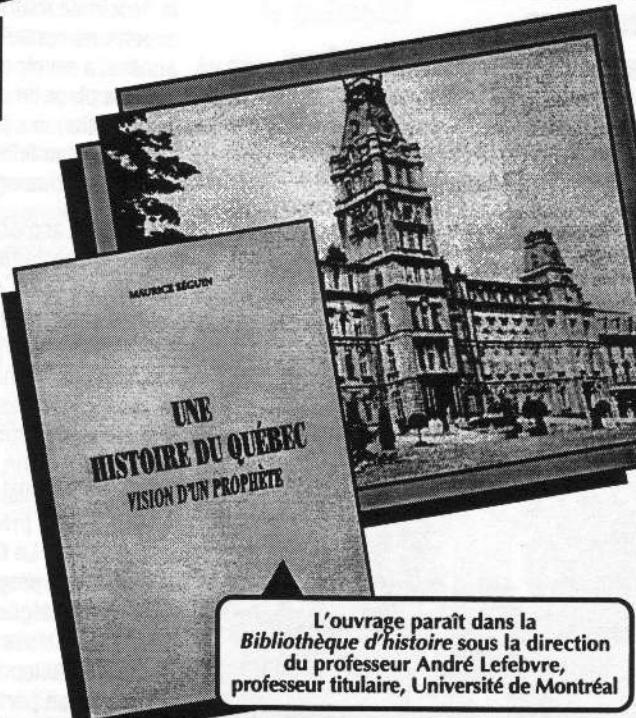
VISION D'UN PROPHÈTE

Présentation de Denis Vaugeois

«Même s'il n'a pas occupé l'avant-scène des notables de l'histoire, Maurice Séguin a imprimé une direction nouvelle à l'historiographie québécoise et canadienne. C'est lui qui a lancé et inspiré l'école historique dite de Montréal et le "néo-nationalisme". Son anonymat relatif ne l'a pas empêché d'influer considérablement sur la pensée nationale au Québec dans les années 1950-1980.»

Jean-Pierre Wallot, «À la recherche de la nation: Maurice Séguin», dans Robert Comeau, éd., *Maurice Séguin, historien du pays québécois*, Montréal, VLB Éditeur, 1987, pages 32, 61.

ISBN 2-7601-3946-8 (215 p.)



L'ouvrage paraît dans la Bibliothèque d'histoire sous la direction du professeur André Lefebvre, professeur titulaire, Université de Montréal



guérin

Toronto

4501, rue Drolet

Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada

Téléphone: (514) 842-3481

Télécopieur: (514) 842-4923

Pour en finir avec l'amnésie historique dans l'enseignement collégial

Mémoire de l'APHCQ présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation

**Montréal
Le 30 août 1995**

“[...] le rejet du passé laisse démunis, [...] il conduit ou accompagne souvent le totalitarisme, le tyran étant maître des sujets sans mémoire, sans racines. La force croissante des États suppose un contrepoids dans la société civile : des individus qui se souviennent et soient capables d’opposer leur propre mémoire à celle du pouvoir.”¹

Mesdames, Messieurs les commissaires

Lorsqu'on lui posa la question "Que devrait-on changer dans notre système scolaire actuel?", le Premier ministre du Québec, Jacques Parizeau, répondit spontanément qu'il faudrait revenir aux matières de base et enseigner davantage de français, de mathématiques, de langues secondes et d'histoire². Ce n'est pas un hasard si le chef de l'État québécois a senti

le besoin de réaffirmer ce que de nombreux experts ne cessent de nous dire depuis des années, à savoir que l'on doit redonner à l'histoire sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes et que des modifications substantielles aux programmes scolaires doivent accompagner cette restauration.

Au Canada anglais, nous le savons, les jeunes passent directement du *high school* à l'université; au cours de la première année d'un baccalauréat de quatre ans, une grande partie des élèves doivent suivre un cours d'histoire qui se donne pendant toute la première année et qui ne vaut pas moins de six crédits. En France, la Commission nationale de réflexion et de proposition pour la rénovation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie (1983-1985), présidée par le prestigieux historien Jacques Le Goff, a entraîné une révision majeure des programmes et une modernisation de l'enseignement de l'histoire qui atteint toutes les étapes du curriculum des jeunes Français³. Ailleurs, en Californie par exemple, l'histoire fait partie des programmes de la première à la douzième année d'enseignement⁴.

Au Québec, malgré une popularité grandissante de l'histoire, trois élèves sur quatre n'ont pas accès à l'enseignement de l'histoire au collégial. Pourtant, la multiplication des télérromans à saveur historique, la popularité des

Médiévales de Québec (1993, 1995), le succès de films historiques comme *La liste de Schindler*, l'engouement permanent du public québécois pour la généalogie, la prolifération de musées, de manifestations et d'expositions à caractère historique devraient nous inciter à dispenser une formation historique solide à la jeunesse québécoise, à l'heure des grands choix identitaires qui nous confrontent, à l'heure, également, de l'ouverture du Québec sur le monde par le double processus de l'immigration et de la libéralisation des marchés.

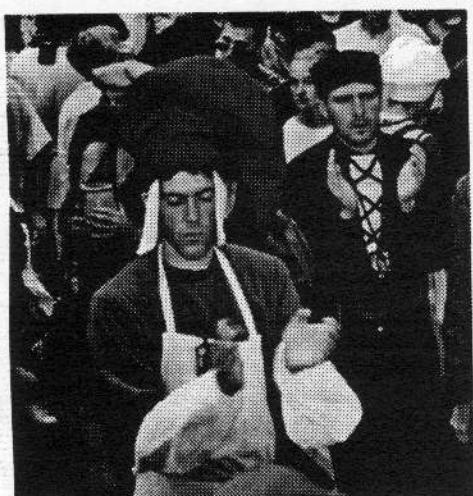
Quant à nous, professeurs des collèges du Québec, nous ne pouvons que souscrire au cri d'alarme des experts et nous demander pourquoi l'histoire a-t-elle été reléguée aux oubliettes dans notre système collégial. Notre jeune Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec représente ceux et celles qui enseignent l'histoire dans les collèges publics et privés du Québec. Les vues que nous exprimons ici ont été adoptées lors de notre congrès de fondation, qui s'est tenu à Sainte-Thérèse les 30, 31 mai et 1^{er} juin 1995. Nous nous attarderons ainsi à décrire la situation actuelle et à proposer des pistes de solution en vue de permettre aux jeunes adultes en formation d'avoir accès à l'histoire de leur civilisation et de leur peuple pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent aujourd'hui. Mais nous commencerons par situer les mérites d'un enseignement moderne de l'histoire pour la formation intellectuelle et civique des jeunes citoyens du Québec.

1 Une discipline fondamentale pour la formation intellectuelle et civique

L'histoire comme discipline scolaire a des mérites reconnus par les plus grands pédagogues. Que l'on nous permette ici d'en rappeler trois, parmi les plus évidents : l'histoire comme élément constitutif de l'identité collective; l'histoire comme méthode intellectuelle d'analyse; l'histoire comme outil de socialisation politique et d'ouverture à la démocratie.

1.1 L'histoire comme élément constitutif de l'identité collective

C'est un fait reconnu par tous que, dans nos sociétés industrielles démocratiques, "c'est [...] à l'école qu'est confiée en priorité [la mission] de former l'identité nationale et dans



LES MÉDIÉVALES DE QUÉBEC 1995
(PHOTO: Pierre-Henry Reney)

l'école, à l'enseignement de l'histoire tout particulièrement⁵. Si l'histoire n'est plus réduite à jouer le rôle de stimuli pour un patriotisme désuet, elle n'en constitue pas moins une initiation à une culture par la transmission d'un héritage⁶. "Dans une société pluraliste, écrit Robert Martineau, il demeure toutefois fondamental pour les individus d'accéder à la culture politique, sociale et économique de leur société et de pouvoir en jauger le sens véritable à travers l'histoire qui en fournit la trame"⁷. A fortiori, pourrait-on ajouter, lorsque cette société s'ouvre au monde en participant à des accords de libre-échange et en recevant des centaines de milliers d'immigrants qui doivent s'y intégrer.

1.2 L'histoire comme discipline intellectuelle

En second lieu, l'histoire demeure une formidable discipline intellectuelle qui s'est profondément renouvelée depuis les cinquante dernières années. Dépassant l'évolution exclusive des grands hommes et des États-nations ou le récit complaisant des batailles et des guerres, l'histoire a rencontré les sciences sociales et elle a épousé les interrogations modernes, cherchant dans le passé la réponse aux questions de l'homme et de la femme d'ici et d'aujourd'hui.

Rien n'échappe plus au regard de l'historien : certes, les batailles, les épopées des hommes et des femmes, les changements politiques, les crises et les révolutions suscitent encore sa curiosité. Mais l'influence des structures démographiques, l'évolution des mentalités, le poids des traditions et des déterminismes géographiques, les crises économiques, l'art, la religion, la mort, les rites, les mythes, les sciences et les technologies retiennent maintenant son attention. Au-delà d'un simple changement de focus, ce bouleversement de la science historique témoigne d'une modification profonde de sa méthode. "L'histoire n'est pas un savoir, écrit André Ségal; elle est une discipline, une méthode d'intelligence du social. La matière historique est un moyen."⁸

L'histoire-problème, ou l'histoire-méthode, se révèle ainsi un puissant agent de formation à la liberté intellectuelle. En fournissant à l'élève - et au citoyen - les moyens de réfléchir sur ses propres modes de constitution d'un savoir, l'histoire permet de contrer la désinformation⁹. Les élèves apprennent ainsi que l'histoire est le produit des constructions intellectuelles, des interprétations et des concepts que les historiens ont forgés. Enfin,

"l'histoire à l'école habite à poser des questions au passé et à n'accepter comme réponses que des faits avalisés par les documents. En plus de sa façon propre d'interroger les faits, de sa méthode, elle entraîne le développement d'un ensemble d'attitudes propres à l'historien, notamment celle de suspendre son jugement moral ou politique, d'accepter les faits et de les interpréter à la lumière du contexte dans lequel ils se sont produits."¹⁰

En somme, l'histoire développe chez l'élève l'esprit critique et la capacité de synthèse, grâce à sa méthode même et à sa vision globale qui touche à tous les aspects du développement des sociétés et des réalités humaines.

1.3 L'histoire comme outil de socialisation politique et d'ouverture à la démocratie

De nombreuses recherches montrent que plus les jeunes suivent des cours d'histoire, plus ils développent une conscience du politique¹¹. Tout se passe comme si la classe d'histoire elle-même favorisait, davantage que d'autres disciplines, la maîtrise de ce que l'on pourrait appeler la compétence démocratique du citoyen. Pour Louis Balthazar, "on ne saurait donc construire une culture publique commune, voire une nouvelle identité collective, sans jeter un regard sur l'histoire"¹². Or, cette démocratie constitutive de notre société, elle a une histoire. Connaître cette histoire, n'est-ce pas être outillé pour faire face aux menaces qui pèsent sur elle aujourd'hui ? Connaître cette histoire, c'est accepter qu'elle soit faite de changements et que des changements soient aussi nécessaires pour que la démocratie, qui est loin d'être le seul exercice du droit de vote à tous les quatre ou cinq ans, se raffermisse et se développe au Québec. La construction du discours historique habite l'élève à interpréter les faits à la lumière de toutes les informations disponibles, elle combat la tendance naturelle de trop d'élèves à se contenter des opinions toutes faites ou des jugements relativistes du genre "c'est son opinion, j'ai la mienne".

Enfin, la classe d'histoire est un lieu privilégié d'éducation politique¹³ car elle contribue puissamment à "développer l'empathie, cette capacité de pouvoir se mettre à la place d'un autre dans un lieu et un temps différent"; elle donne à l'élève les instruments pour lutter "contre le dopage idéologique" en le formant à l'analyse critique du passé; elle apprend la différence à travers l'étude du passé de "l'Autre" et elle aide l'élève à "investir le présent" en in-

sistant sur "sa liberté de lire son histoire et sa liberté de la faire" selon la belle formule de Fernand Dumont.

Et pourtant, trois élèves sur quatre ne peuvent choisir un cours d'histoire au niveau collégial...

2 Insignifiance de la place de l'histoire au collégial

Comme nous le verrons plus loin, l'histoire occupe une place insignifiante au niveau collégial. Les professeurs d'histoire des collèges du Québec sont également en droit de se demander si elle occupe une place suffisante au primaire et au secondaire. En effet, il n'est pas rare de constater que sur une classe de trente élèves qui commencent leur cours collégial une majorité n'est pas capable de situer le Moyen Âge dans le temps... Plusieurs ne peuvent situer, même grossièrement, Aristote, Charlemagne, Jeanne d'Arc, Louis XIV, voire même... Adolf Hitler ! Encore moins Louis-Joseph Papineau, Honoré Mercier ou Lionel Groulx. Pour plusieurs, Jean Talon n'est que le nom d'une station de métro... Comment a-t-on pu en arriver là ?

2.1 La situation avant le collégial

Au primaire, l'histoire comme discipline autonome est disparue au profit d'un programme de "sciences humaines". Tout se passe comme si l'enseignement de l'histoire était laissé à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante sur place. Ici, des visites de musées et de sites historiques sont organisées; là, pas un mot sur l'histoire. Le ministère dispose-t-il de données sur cet enseignement ? A-t-il les moyens d'évaluer la qualité de ce qui se fait dans les écoles ? Y a-t-il des moyens de vérifier si, au moins, l'histoire obtient quelques heures d'activités pédagogiques par mois ? Nous ne le savons pas, mais une simple vérification auprès de quelques enseignants nous permet d'affirmer que la matière elle-même est laissée au libre choix des écoles et des enseignants.

Et pourtant, que d'histoires à raconter ! Celle de la famille même des élèves, de leur ville, de leur village, de leur quartier. Mais aussi celles que l'on peut puiser à même le riche répertoire de l'histoire universelle et qui peuvent tant faire rêver : l'Égypte des pharaons, la Grèce et la Rome mythiques, le Moyen Âge des chevaliers, des châteaux et des pèlerins, la Chine "mystérieuse", l'empire aztèque ou maya, la

Nouvelle-France au temps des coureurs des bois et des Amérindiens, et ainsi de suite. Il faut consulter le programme français de l'enseignement de l'histoire au primaire pour mesurer notre retard en ce domaine. Nous ne pouvons que demander un retour de l'histoire au primaire afin de bien ancrer dès le plus jeune âge scolaire la sensibilité historique et la quête de merveilleux qu'elle recèle.

Au secondaire, l'histoire est enseignée à deux moments de 90 heures chacun: en secondaire II, *Histoire générale* (des Égyptiens à nos jours) et en secondaire IV, *Histoire Québec/Canada* (des Amérindiens à nos jours). Il existe également un cours optionnel d'*histoire du XXe siècle*, dispensé en secondaire V à une minorité d'élèves, car on a fait miroiter le bénéfice d'un cours de mathématiques ou de sciences aux autres.

Tout cela est nettement insuffisant à nos yeux. L'histoire comme discipline a besoin de temps, de moments de réflexion, d'activités d'intégration des apprentissages, de lectures, de travaux pratiques, d'ateliers et de séminaires, et pour maîtriser un tant soit peu la trame historique il est nécessaire de revenir en arrière à plusieurs reprises et d'intégrer les savoirs acquis en secondaire II, par exemple, à de nouvelles situations en secondaire III, et de revenir en secondaire V sur ce qui a été fait en secondaire IV, sinon les élèves apprennent l'histoire par cœur avant de jeter leurs notes de cours et de passer à autre chose. Demandez aux élèves qui arrivent au collégial et qui ont suivi le cours optionnel de secondaire V ce qu'ils ont retenu de plus que les autres...ou plutôt, demandez aux professeurs du collégial leur perception des élèves qui ont suivi ce cours par rapport aux autres : le fossé est immense, comme on s'en doute. Nous ne pouvons qu'insister pour que la préparation en histoire des élèves du secondaire soit améliorée.

2.2 Au collégial

Trois affirmations peuvent résumer à elles seules la situation de l'enseignement de l'histoire au collégial :

- 1- Il n'y a pas de cours obligatoire d'histoire au collégial.
- 2- Il se fait moins d'enseignement de l'histoire actuellement qu'il y a quelques années.
- 3- En Sciences humaines, les professeurs doivent enseigner 45 siècles d'histoire de la civilisation occidentale en moins de 45 heures !

Voyons la situation pour l'ensemble des élèves avant d'aborder la situation spécifique des élèves inscrits dans le programme des Sciences humaines.

a) Pour l'ensemble des élèves

Nous l'avons dit, il n'existe aucun cours d'histoire obligatoire pour les élèves du collégial. L'histoire a été évacuée de la formation générale alors que nous croyons qu'elle est une discipline fondamentale à cet égard. Nous l'avons vu, de nombreuses recherches ont établi que l'histoire contribuait puissamment à la formation civique et démocratique des élèves, de même qu'à leur formation intellectuelle.

Déjà, le défunt Conseil des collèges avait constaté ce fait et demandé en 1992 à la ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science de faire une place à l'histoire dans le bloc de cours dit de formation générale, aux côtés des cours de philosophie, de français et d'éducation physique. Le Conseil suggérait même d'introduire deux cours, un sur le XXe siècle, l'autre sur le Québec, parmi une petite brochette de cinq cours offerts à tous les élèves de niveau collégial. Cette recommandation est malheureusement restée lettre morte. Il conviendrait aujourd'hui d'y revenir, comme nous le ferons au chapitre des recommandations, et ce d'autant plus que la réforme de l'enseignement collégial de 1993 a introduit un cours d'histoire de la littérature dans la formation générale alors que les élèves ont de la difficulté, comme nous l'avons mentionné plus haut, à situer le Moyen Âge, la Renaissance, la Période Moderne et le reste...

Par ailleurs, jusqu'à cette récente réforme de l'enseignement collégial, les élèves devaient choisir quatre cours complémentaires dans des domaines distincts de leur formation particulière. Ainsi, une future technicienne pouvait choisir un cours d'arts plastiques, le futur médecin pouvait suivre un cours d'histoire, tandis que la future avocate pouvait s'initier aux rudiments de l'informatique ou de l'astrophysique. Dorénavant, suite à la réforme patriniée par Madame Lucienne Robillard en juillet-août 1993 (lois 82 et 83) et suite aux ajustements introduits par M. Jean Garon en 1994-1995, les élèves ne pourront suivre que deux cours complémentaires. À la place, les élèves prendront deux cours d'anglais et suivront davantage d'heures de cours en français, ce contre quoi nous n'avons rien à dire. De plus, les administrations locales ont tendance à réservier l'offre de cours complémentaires aux seuls professeurs mis en disponibilité, ce qui limite singulièrement l'offre de cours par les autres professeurs si, comme en

histoire, il n'y a pas de mises en disponibilité. Enfin, certaines révisions de programme ont entraîné le remplacement du libre choix des cours complémentaires par l'imposition de cours quasi-obligatoires, comme des cours d'informatique aux élèves de sciences. Pire : on remplace dès l'automne 1995 un cours de sciences humaines par un cours de biologie dans le profil "individu" (lire "psychologie") à l'intérieur du programme de...sciences humaines, ce qui peut avoir pour effet de réduire l'offre de cours d'histoire dans certains collèges.

Le résultat ? Une diminution radicale de l'offre de cours complémentaires dans les collèges et une diminution encore plus radicale de l'offre des cours d'histoire. Qu'on en juge. Au collège Lionel-Groulx de Sainte-Thérèse, on offrait sept cours complémentaires d'histoire par session à 210 élèves; maintenant, on n'offre plus que deux cours à 60 élèves, ce qui donne une proportion de 2% des élèves qui ont accès à cette discipline. Au cégep André-Laurendeau de ville Lasalle, c'est encore plus désolant, on n'offre aucun cours d'histoire aux milliers d'élèves inscrits ailleurs qu'en sciences humaines. Et nous pourrions continuer longtemps ainsi. Le malheur, c'est qu'on perpétue une situation qui fait que trois élèves sur quatre n'ont pas accès à un cours d'histoire dans les collèges du Québec ! Allons plus loin : l'immense majorité des futurs médecins, chimistes, ingénieurs, techniciens et artistes du Québec n'entendent plus parler d'histoire, nationale ou autre, après avoir atteint l'âge de 16 ans !

b) Pour les élèves inscrits en Sciences humaines

Mais, objectera-t-on, n'a-t-on pas effectué une réforme du programme de Sciences humaines en 1991? Cette réforme n'a-t-elle pas obligé tous les élèves de ce programme (environ 35 000 dans le réseau collégial) à suivre un cours d'histoire obligatoire, soit le cours *d'Histoire de la civilisation occidentale*? Certes, et tous les élèves de sciences humaines doivent suivre ce cours comme condition d'obtention de leur diplôme d'études collégiales.

Mais ce cours d'histoire est bien souvent le seul que ces élèves suivront, à cause de la mécanique compliquée de répartition des cours entre les disciplines de sciences humaines dans les collèges. Sans entrer dans les détails, le législateur a voulu que l'histoire soit considérée comme une science humaine parmi toutes les autres, au même titre que les mathématiques et l'administration, pour ne nommer que celles-ci. De plus, les collèges

ont maintenu un certain cloisonnement entre des profils de formation même si tous ces profils font théoriquement partie du programme de Sciences humaines: c'est ainsi que l'on se retrouve avec des profils "psychologie", "administration", par exemple, qui laissent peu de place à l'histoire, au profit de cours comme biologie, mathématiques, comptabilité et autres.

Les collèges deviennent ainsi le lieu de batailles plus ou moins sordides entre les disciplines pour que chacune sauve les emplois reliés à l'offre de ses cours. De plus, aucune réflexion sur la place de l'histoire n'a accompagné la mise en place du nouveau programme. Or l'histoire se veut synthétique, embrassant rien de moins que le "fait social total" (Marcel Mauss). Comment une formation complète en sciences humaines peut-elle se passer d'une réflexion sur l'histoire de sa société, de la société américaine, de sa civilisation et des principales autres civilisations (chinoise, africaine, arabo-musulmane) à l'heure de la mondialisation des marchés et de l'intégration d'immigrants de plus en plus nombreux au Québec ?

Il ne reste à la discipline historique qu'à offrir ici et là un cours d'*Histoire du temps présent (XXe siècle)*, et, parfois, un cours d'*Histoire du Québec de 1867 à nos jours* (le troisième cours offert en importance dans les collèges du Québec !). Quelques départements isolés réussissent encore à offrir un cours d'*Histoire du Tiers monde*, un cours d'*Histoire des États-Unis*, voire même un cours d'*Histoire régionale*. Mais le phénomène va en s'amenuisant : fini les cours d'*Histoire du Canada des origines à 1850*, d'*Histoire de la Grèce antique*, d'*Histoire du monde romain*, d'*Histoire de Russie*, d'*Histoire de Chine*.

La plupart des petits collèges ne donnent plus que le seul cours obligatoire d'*Histoire de la civilisation occidentale*. Abordons cette problématique, que nous avons résumée tantôt par la formule "45 siècles d'histoire en 45 heures". On pourrait dire aussi "du Big bang à l'Internet"... Rappelons d'abord que nous donnons au cours d'une session 15 semaines de cours, à raison de 150 minutes par semaines. Si on enlève six périodes pour les deux examens qu'un cours comporte en moyenne, cela ne laisse que 32 heures et demie de prestation de cours, et encore, il ne faut jamais être malade ou absent. Or le programme ministériel prévoit que les élèves devront étudier la Grèce et la Rome antiques, le Moyen-Âge, la Renaissance, les périodes moderne et contemporaine, soit 45 siècles d'histoire européenne et américaine. Les conditions d'enseignement sont difficiles : les groupes sont parfois nom-

breux, les élèves sont mal préparés, ils ne connaissent même pas la trame chronologique et le vocabulaire de base requis (Moyen Âge, classe sociale, chronologie, Renaissance, révolution, monarchie, crise, etc.). Alors que nous devrions mettre l'accent sur les héritages qui conditionnent l'actuelle civilisation occidentale (tout en montrant comment s'incarne cette civilisation dans le Québec d'aujourd'hui), nous sommes le plus souvent contraints à enseigner le b-a ba de l'histoire des 45 derniers siècles. Plusieurs manuels ont été produits pour aider les professeurs et les élèves et tous ces manuels font plus de 400 pages... On comprendra que la tâche est insurmontable et que bien des élèves se découragent, d'autant plus qu'ils n'ont pas le temps de lire, de réfléchir, de discuter des textes historiques et des différentes interprétations à leur sujet. Nous sommes bien loin d'un enseignement de niveau supérieur, post-secondaire. Pourtant, les pionniers qui dispensent les cours du nouveau baccalauréat international dans les collèges du Québec (comme à Brébeuf et à Bois-de-Boulogne) reconnaissent le caractère intégrateur de l'histoire et dispensent le cours de civilisation en 60 heures plutôt qu'en 45 heures comme c'est le cas dans le programme de Sciences humaines. Deux poids, deux mesures ?

Voilà les contours d'une bien triste situation pour peu que l'on reconnaisse à l'histoire les vertus que nous lui prêtons. Peu ou pas de cours d'histoire et lorsqu'il y en a, pour des gens qui s'en vont tout de même en sciences humaines, les professeurs doivent déployer des trésors d'imagination pour passer des informations, faire acquérir des habiletés et des méthodes de travail, sensibiliser à chacune des époques et faire retenir les principaux héritages économiques, sociaux, politiques, culturels et scientifiques de toute cette civilisation occidentale... en la comparant aux autres civilisations si possible ! On le voit, le ridicule ne tue pas, sinon notre Association de professeures et de professeurs d'histoire des collèges du Québec ne soumettrait pas ce mémoire aujourd'hui.

3. Recommendations

Comment remédier à la situation, comment en finir avec l'amnésie historique dans les collèges du Québec ? Nous espérons que les recommandations suivantes, que nous avons volontairement limitées à l'essentiel, fourniront des pistes de solutions adéquates.

PREMIÈRE RECOMMANDATION

Que soit mise sur pied une Commission nationale sur l'enseignement de l'histoire dans le système scolaire québécois.

Que cette commission, à l'image de la Commission nationale de réflexion et de proposition pour la rénovation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en France, reçoive le mandat d'enquêter sur la situation de l'enseignement de l'histoire à travers tout le réseau scolaire québécois, de formuler des recommandations précises quant aux programmes, aux contenus et à la séquence de cours d'histoire et ce, du primaire au collégial. La formation des maîtres en histoire devra faire partie du mandat de cette Commission qui pourra être formée de professeurs, de didacticiens et d'historiens reconnus. Le délai de remise du rapport de cette commission ne devra pas dépasser un an après sa formation.

DEUXIÈME RECOMMANDATION

Qu'un cours d'histoire obligatoire soit ajouté à la formation générale des élèves de niveau collégial.

Un cours d'histoire obligatoire au collégial apparaît comme une mesure d'urgence, destinée à pallier le manque de formation flagrant de la grande majorité des élèves à ce chapitre. De plus, nous croyons que même si on ajoutait des heures supplémentaires d'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire on devrait intégrer un nouveau cours d'histoire obligatoire au niveau collégial. Ce cours devra contribuer à jeter les bases d'une culture publique commune, axée sur l'évolution et la place de la culture québécoise actuelle dans la civilisation occidentale. Ce cours devrait-il être un cours d'histoire nationale, d'histoire de la civilisation occidentale ou d'histoire du vingtième siècle ? Déjà, en 1979, l'historienne Micheline Dumont-Johnson tenait les propos suivants :

"Il faudrait toutefois être bien naïfs pour penser que la connaissance de l'histoire nationale sera assurée par une seule année d'études. C'est pourquoi il est nécessaire que l'étude de l'histoire nationale soit reprise au niveau collégial. [...] L'objectif, cette fois, sera de provoquer la confrontation de la connaissance brute

de l'histoire avec la variété des vécus historiques, la découverte de l'équivocité de l'objet historique et l'appréhension des divers liens idéologiques qui unissent le passé au présent. Il ne s'agit aucunement ici de proposer une étude systématique de l'historiographie canadienne, laquelle serait réservée au niveau universitaire, mais bien de raffiner la connaissance des événements par l'examen de leur polyvalence. C'est ici que prendraient place les insertions de l'histoire nationale dans l'histoire universelle et l'étude des réactions des différents groupes nationaux et sociaux aux divers événements du tissu historique, ainsi que l'analyse des conséquences actuelles des événements du passé. Au fond, c'est au niveau collégial que peut s'effectuer réellement la formation intellectuelle PAR l'étude de l'histoire. C'est pour cette raison, d'ailleurs, qu'il faudrait proposer qu'un tel cours d'histoire nationale soit au programme de tous les étudiants de cégep, quelle que soit leur spécialisation."

Toutefois, nous ne sommes pas prêts, comme Association, à nous prononcer immédiatement sur le contenu d'un tel cours d'histoire obligatoire. Nous croyons qu'il faut tenir compte des paramètres suivants avant de construire ce cours : fournir aux élèves de toutes les concentrations des connaissances culturelles essentielles; situer ces connaissances en regard de la culture québécoise et de la civilisation occidentale; initier les élèves à la démarche intellectuelle propre à l'histoire; permettre l'ouverture aux relations interculturelles par une initiation aux autres civilisations.

Nous demandons donc que le principe d'un cours d'histoire obligatoire soit retenu et que la Commission en élabore le contenu après enquête dans les collèges et auprès des experts et des organismes pertinents.

TROISIÈME RECOMMANDATION

Que le nombre d'heures de prestation du cours obligatoire d'Histoire de la civilisation occidentale soit immédiatement allongé.

Nous demandons qu'une mesure concrète soit adoptée immédiatement en ce qui concerne le cours d'*Histoire de la civilisation occidentale* dispensé dans le cadre du programme de Sciences humaines. En effet, nous croyons que la volonté ministérielle d'offrir une initiation à l'ensemble de la civilisation occidentale à travers sa longue durée, comme dirait le célèbre historien français Fernand Braudel, est plus que louable

et nous appuyons cette orientation. Cependant, nous croyons que le cadre actuel est insuffisant pour nous permettre de remplir la mission que le ministre nous a confiée. En effet, nous avons montré que 45 heures (ou, dans les faits 32 heures et demie) étaient bien insuffisantes pour faire l'histoire de l'apparition de l'écriture, vers 3500 avant notre ère, à celle de l'internet... Plusieurs options s'offrent au ministre : allonger la prestation de cours d'au moins une quinzaine d'heures, scinder le contenu du cours en deux périodes et offrir deux cours de 45 heures, dont l'un irait des origines aux temps modernes, par exemple. Nous soumettons humblement cette problématique à l'attention de la Commission et nous offrons nos services pour mener à terme la réflexion sur ce sujet.



HIROSHIMA:
Apprendre l'histoire, pour devenir conscient...

Conclusion

Comme on le voit, nous n'avons pas succombé à la tentation de dresser une liste d'épicerie de revendications et de récriminations. Nous préférons mettre l'accent sur les vrais problèmes et suggérer à la Commission et au ministre des solutions susceptibles de donner des résultats à court et à moyen terme. Nous sommes convaincus que le consensus que nous décelons au Québec actuellement sur la nécessaire restauration de l'histoire au rang de matière fondamentale dans le curriculum des élèves se reflétera dans les recommandations de la Commission des États généraux et que nous mettrons bientôt fin à l'amnésie historique dans les collèges du Québec.

¹ Michèle PERROT, citée par H. MONIOT, *L'enseignement de l'histoire : pluralité honteuse ou heureuse ?*, dans G. RACETTE et L. FOREST, dir., *Pluralité des enseignements en Sciences humaines à l'Université, Montréal*, éditions Noir sur Blanc, 1990.

² Entrevue du Premier ministre, Jacques Parizeau, à Musique Plus, Montréal, printemps 1995.

³ Pierre GIOLITTO, *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Programmes 1985*, Paris, Armand Colin/Bourrelier, 1986, 159 p.

⁴ Consulter *The U.S. History Report Card*, portrait annuel dressé par le Educational Testing Service du National Assessment of Educational Progress du gouvernement américain pour mesurer l'importance que nos voisins du Sud accordent à l'histoire américaine et à l'histoire du monde.

⁵ C. LAVILLE, "Le loup et le clocher. Histoire et enseignement de l'histoire au Canada XIXe-Xxe siècle", dans R. AUDIGIER et al., dir., *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante mutation*, Paris, A.N.D.P., 1992, p. 10, cité par R. MARTINEAU, "Apprendre l'histoire dans une société démocratique", *McGill Journal of Education*, XXVIII, 3 (Fall 1993): 8.

⁶ J.C.D. CLARK, "National Identity, State Formation and the Patriotism : The Role of History in the Public Mind", *History Workshop Journal*, 29 (1990).

⁷ R. MARTINEAU, *loc. cit.*, p. 8.

⁸ André SÉGAL, "L'éducation par l'histoire", dans F. DUMONT et Y. MARTIN, dir., *L'éducation, 25 ans plus tard et après*, Québec, IQRC, p. 245.

⁹ R. MARTINEAU, *op. cit.*, p. 11.

¹⁰ R. MARTINEAU, *op. cit.*, p. 11-12.

¹¹ Voir R. MARTINEAU, *S'informer de l'actualité : Motivation, compétence et formation requises*, Mémoire de M.A. (Éducation), UQAM, 1985, et L. BROSSARD, "Le professeur d'histoire : une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie", *Vie pédagogique*, 74 (1991): 22-26; aux États-Unis, voir notamment Bernard R. GIFFORD, dir., *History in the Schools. What Shall We Teach ?*, New York, Macmillan, 1988 (sur le *Clio Project* en Californie); pour la France, on consultera avec profit S. CITRON, *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, Paris, éditions sociales, 1984.

¹² Louis BALTHAZAR, "Culture publique commune et histoire", *Relations* (mai 1995). Voir aussi l'article de Gary CALDWELL dans *L'Action nationale*, paru en 1989, qui employait le premier l'expression de culture publique commune. Enfin, c'est Jean-Claude Richard qui emploie l'expression de "citoyen compétent" dans "L'enseignement de l'histoire", *Relations* (mai 1995) : 110-112.

¹³ R. MARTINEAU, *op. cit.*, p. 13 à 17.

¹⁴ Micheline Dumont-Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal, 1979, p.

Extraits du mémoire de la SPHQ

(p. 12-15, et p. 21-22 pour les recommandations)

(...)

Au collégial

Jusqu'au début des années 1990, il n'y avait pas de programme national pour les sciences humaines. Le nombre de cours variait considérablement d'un collège à l'autre. Il existait pour chaque discipline un organisme consultatif recrutant un professeur par collège. C'était la "coordination provinciale" en histoire, en géographie, en sociologie... En 1991, le ministre de l'Éducation, monsieur Claude Ryan, instaurait le nouveau programme des sciences humaines.

Ce programme comporte cinq cours obligatoires imposés à tous les collèges par le MEQ : *Histoire de la civilisation occidentale*, *Introduction à la psychologie*, *Économie globale*, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* et *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Un sixième cours est instauré, que l'étudiant doit choisir parmi sept cours bien déterminés dans les autres disciplines des sciences humaines. (...) Cette réforme, à laquelle ont participé les professeurs des collèges, est certainement un pas dans la bonne direction. On y décèle une reconnaissance pratique de nos disciplines. Il n'en demeure pas moins vrai que les étudiants des autres concentrations du collégial n'ont aucune obligation de suivre un cours d'histoire ou de sciences humaines. Est-ce que ces étudiants auront une formation générale équilibrée ?

Puis vint la "super-réforme" de l'enseignement collégial de madame Lucienne Robillard, ministre de l'Éducation, qui avait deux objectifs : "soumettre les cégeps à des mécanismes d'évaluation" et "uniformiser les programmes, notamment pour pouvoir mieux les évaluer". Quelles sont les conséquences de cette réforme pour les sciences humaines ?

La première conséquence, c'est que le programme des sciences humaines sera évalué au cours de l'année 1995-96. Or, dans beaucoup de collèges, l'adaptation n'est pas encore complétée. Dans une lettre datée du 18 mai 1995 et envoyée à tous les délégués ou res-

ponsables d'une discipline en sciences humaines, le groupe des coordonnateurs, dont celui d'histoire, a recommandé de "n'entreprendre l'an prochain que la section 1 du guide spécifique (mars 1995) consacré à l'évaluation générale de la cohérence du programme, soit les sous-critères 2.2, 2.3, 2.4"². Il est bon de préciser ici que cette lettre semble le résultat d'un silence -du ministre de l'Éducation et de la commission d'évaluation de l'enseignement

Concernant le collégial, la SPHQ recommande:

1. (...) que le MEQ accorde 90 heures au lieu de 45 heures pour que les professeurs aient le temps de donner adéquatement le cours *d'Histoire de la civilisation occidentale*.
2. (...) que le cours de civilisation occidentale soit obligatoire pour tous les étudiants du collégial.
3. (...) que tous les étudiants du collégial puissent suivre des cours de sciences humaines, même s'ils sont des cours spécifiques et destinés d'abord aux étudiants de sciences humaines.
4. (...) que la coordination provinciale d'histoire soit rétablie pour permettre une meilleure collaboration et une meilleure cohésion entre les professeurs des différents collèges.
5. (...) qu'avant d'évaluer le programme des sciences humaines, les professeurs aient eu le temps de l'expérimenter adéquatement et que toutes les composantes du nouveau programme - notamment le cours d'intégration - aient été mises en place.
6. (...) que le MEQ favorise le perfectionnement des professeurs des collèges, notamment en aidant les caisses de perfectionnement.
7. (...) que, pour le collégial général, l'on revienne à l'approche par objectifs plutôt que l'approche par compétence qui s'applique davantage à la formation professionnelle.

vre aucun cours de sciences humaines. Et une personne inscrite à un programme de sciences humaines n'a plus la possibilité de prendre de cours complémentaires en sciences humaines. Même s'il est difficile de faire un bilan définitif des gains et des pertes pour les sciences humaines dans le contexte actuel, à première vue, l'histoire et les sciences humaines connaissent à peu près le même sort qu'au primaire et au secondaire.

Il y a d'autres conséquences de cette réforme. Citons à titre d'exemple l'approche par compétence que plusieurs ne comprennent pas encore et que Michèle Ouimet qualifie de "méthode vague et nébuleuse"³. L'approche par objectifs n'était-elle valable ? Est-ce que les étudiants qui ont réussi leurs études universitaires et exercent une profession dans notre société font preuve d'"incompétences" si flagrantes ? Est-ce que l'on peut évaluer les "habiletés" d'une personne en histoire, en géographie ou en sociologie de la même façon que l'on évalue celles d'une personne qui suit un programme de formation professionnelle ? Bref, au collégial, comme au secondaire et au primaire, nous estimons que l'histoire et les sciences humaines n'ont pas une place suffisante pour permettre à tous les étudiants de posséder une formation générale authentique. (...)

Signé : Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ.

Extraits du mémoire de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal

Pour une culture publique commune

NDLR : Le deuxième chapitre de ce mémoire porte le titre suivant : "L'histoire oubliée". En introduction à ce chapitre, la SSJB se prononce ainsi sur l'enseignement de l'histoire :

"Nous sommes préoccupés au plus haut point par l'état plutôt désolant dans lequel se trouve aujourd'hui cet enseignement, particulièrement celui de notre histoire nationale. Nous sommes persuadés que la connaissance de l'histoire et le développement du sens historique représentent,

¹ Agnès Gruda, "Cégeps : l'approche par incomptence", dans *La Presse* du 20 octobre 1994, p. B2.

² Lettre des coordonnateurs aux délégués ou responsables d'une discipline en sciences humaines dans les collèges.

³ Michèle Ouimet, "Cégeps. La Réforme en folie", dans *La Presse* du 20 octobre 1994, p. A-1.

en démocratie, une condition essentielle de la formation des citoyennes et des citoyens. Elle est un aspect fondamental de l'instauration d'une indispensable culture publique commune. La Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal invite la Commission des États généraux sur l'éducation à proposer au gouvernement du Québec de restaurer et de revaloriser l'apprentissage de l'histoire et d'en faire désormais un des éléments centraux de notre système public d'éducation.

La Société lance un appel pressant afin de mettre un terme à l'incurie en cette matière. Le temps est aujourd'hui venu de sortir l'enseignement de l'histoire des oubliettes dans lesquelles il est depuis trop longtemps relégué."

(...)

Au collège

Les jeunes qui accèdent aux études supérieures sont considérés comme ayant complété leur formation historique aux ordres d'enseignement précédents. Aucun cours commun et obligatoire d'histoire générale ou d'histoire nationale n'est imposé à l'ensemble des étudiantes et étudiants de niveau collégial.

Seuls les étudiants et les étudiantes en sciences humaines, qui constituent à peine le quart de la population scolaire des cégeps, se voient placés devant l'obligation de suivre un cours d'histoire intitulé *Histoire de la civilisation occidentale*. Là encore, on poursuit l'objectif illusoire de couvrir un champ d'études s'étendant sur plus de quatre millénaires en à peine 45 heures, alors qu'il en faudrait sans doute le double pour l'aborder de manière convenable. D'autres cours d'histoire sont offerts, de façon optionnelle, aux étudiantes et aux étudiants de sciences humaines. Deux de ces cours occupent une place relativement importante. L'un traite de l'histoire au XX^e siècle et reprend, en les approfondissant, les contenus du cours optionnel et peu fréquenté de secondaire V. L'autre, seul cours d'histoire nationale présenté au collège, porte sur "Le Québec de 1867 à nos jours".

Mais, ni l'un ni l'autre de ces cours n'a de véritable audience. Par une triste ironie de l'histoire, au collège Lionel-Groulx (du nom du grand historien national), moins de 60 étudiantes et étudiants par session (sur un total d'environ 3700) s'inscrivent au cours d'histoire sur "le Québec de 1867 à nos jours". Plus globalement, une infime minorité des étudiantes et des étudiants du secteur professionnel et technique suivront un cours d'histoire durant leur séjour d'une durée de 3 ans dans les cégeps.

À la lumière de ces réalités, on doit constater que l'apprentissage de l'histoire n'est pas valorisé ni reconnu aujourd'hui comme étant un élément majeur, ni même mineur, de la formation que les jeunes doivent acquérir au niveau collégial.

Recommandations au niveau collégial

1. Instaurer, pour les étudiantes et pour les étudiants qui n'ont pas suivi le cours d'histoire du Québec de secondaire IV, un cours-synthèse obligatoire de 45 heures sur l'histoire du Québec;
2. Instaurer, pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants des deux secteurs un cours-synthèse obligatoire avancé de 45 heures sur la "culture québécoise et la civilisation occidentale".

"Éducation : l'histoire trouée"

Agnès Gruda

La Presse, 31 août 1995, p. B2

L'école est-elle en train de former une génération d'analphabètes en histoire ? Le piètre état de l'enseignement du français a longtemps été la principale cible de ceux qui dénoncent les failles du système d'éducation au Québec. Mais les problèmes de syntaxe ne sont plus les seuls à symboliser tous nos échecs scolaires. Ils ont une petite soeur : l'histoire.

De plus en plus de voix critiquent les lacunes abyssales dans les connaissances historiques des jeunes. Au printemps, le ministre Jean Garon lançait le bal en s'étonnant que des élèves n'aient jamais entendu parler de Staline et croient que Néron est un chanteur italien !

On a parlé de l'enseignement de l'histoire aux états généraux de l'éducation, mais l'inquiétude déborde le cadre scolaire. Cet été, à Radio-Canada, Pierre Godin a animé une émission sur l'enseignement de l'histoire, éloquemment intitulée *Trou de mémoire...*

Cette semaine, Montréal accueille des historiens du monde entier à l'occasion d'un congrès international. Le moment est bien choisi pour voir de plus près ce qui ne va pas au juste dans nos classes d'histoire.

Au Québec, le programme d'études secondaires impose deux cours obligatoires d'histoire : celle du monde, en secondaire II; et celle du

Québec et du Canada, en secondaire IV. Les élèves de secondaire V peuvent suivre un cours optionnel d'histoire moderne, mais à peine dix p. cent parviennent à le caser dans leur horaire, déterminé par les exigences des cégeps.

Est-ce assez ? Selon un spécialiste de l'enseignement de l'histoire, Christian Laville, de l'Université Laval, les jeunes Québécois passent globalement autant de temps que ceux d'autres pays occidentaux à étudier le passé. Cependant, au Québec, l'enseignement est plus concentré. Ailleurs, l'histoire est enseignée chaque année, mais à plus petites doses. Cette répartition cause des problèmes. La perception d'une réalité historique varie selon l'âge, les intérêts des jeunes changent à mesure qu'ils vieillissent. Absorbées en quantité massive mais de manière discontinue, les connaissances n'ont peut-être pas le temps de se "fixer".

Mais les problèmes de l'histoire ne sont pas uniquement quantitatifs, ils sont aussi qualitatifs. L'histoire que l'on enseigne aujourd'hui est moins politique et plus socio-économique qu'autrefois. On y parle moins de guerres et d'empereurs, et davantage de la vie quotidienne. On insiste moins sur les faits et les dates, et plus sur la place des femmes et la vie de famille.

Ce phénomène de court-circuitage factuel est encore plus accentué quand on arrive au 20^e siècle. Puisque celui-ci est étudié plus à fond dans un cours optionnel, le programme d'histoire générale se contente de le survoler et escompte presque tous les grands événements qui ont modelé notre monde.

L'un des deux volumes d'histoire générale les plus utilisés en secondaire II mentionne à peine la Deuxième Guerre mondiale, et encore, celle-ci figure dans un chapitre sur... le progrès technologique. Il n'y a pas un mot sur l'Holocauste. Les élèves apprennent qu'une bombe atomique a été larguée sur Hiroshima, mais ce n'est qu'un exemple de l'évolution de la technologie guerrière. La révolution russe n'a même pas droit à une mention. Idem pour la révolution chinoise et la guerre du Vietnam.

Rappelons-le : ce cours est suivi par des jeunes de 13 ans, qui doivent se farcir l'histoire du monde depuis le néolithique en une seule année, et dont 90 p. cent ne suivront plus aucun cours d'histoire générale. Ils sortiront de l'école sans avoir entendu parler de Lénine, Hitler, Mao ou Kennedy, sans avoir eu la moindre idée du communisme ou du fascisme, les idéologies marquantes de ce siècle. On se surprendra après qu'ils gribouillent des croix gammées sur les murs...

Ce bref examen permet deux conclusions. D'abord, que le ministre Garon n'a vraiment pas de quoi s'étonner : les jeunes ne savent pas qui est Staline parce qu'on ne leur dit pas. Ensuite, que cela ne serait pas si compliqué d'améliorer les choses. Il suffirait de répartir l'enseignement de manière moins intense, mais plus constante. De rendre obligatoire l'étude de l'histoire moderne. Et, sans revenir à la fastidieuse litanie des dates, d'établir un meilleur équilibre entre les approches politique et sociologique, question de sauver quelques guerres et quelques héros de l'oubli. Simple non ? Hélas !, pour les "pédagogistes" ministériels, la tâche risque de paraître insurmontable.

Extrait du mémoire de l'Union des écrivaines et écrivains québécois (UNEQ) intitulé *Les héritiers de Lord Durham*

Une conscience hors de l'histoire

"L'enseignement de la littérature québécoise rencontre des difficultés parce que l'ordre historique a été "secondarisé". Notre pédagogie a pris congé de l'histoire" (Bruno Roy, *Enseigner la littérature au Québec*).

Curieusement, on semble penser au MEQ que la conscience se développe hors de l'Histoire. Ne lit-on pas que "à mesure qu'il ou elle découvre la richesse de la langue parlée et écrite, l'élève développe une conscience de son identité, de sa culture et s'ouvre à d'autres langages et à d'autres cultures" ? Or, une culture porte une identité dans la mesure où on peut la saisir dans l'espace et le temps. Comment l'élève pourrait-il donc "développer une conscience de son identité, de sa culture" sans pouvoir se situer dans l'Histoire ? La conscience est d'abord et toujours conscience historique. Voilà pourquoi il est impératif que l'on réintègre l'enseignement de la tradition littéraire, courants et genres, dès le secondaire. Mais, pour cela, il faut qu'il y ait des livres dans les écoles. (p. 8)

⁴ Programmes d'études : le français enseignement primaire, Québec, ministère de l'Éducation et des Sciences, 1993, p. 4.

Le premier congrès de l'APHQ **Une rencontre réussie**

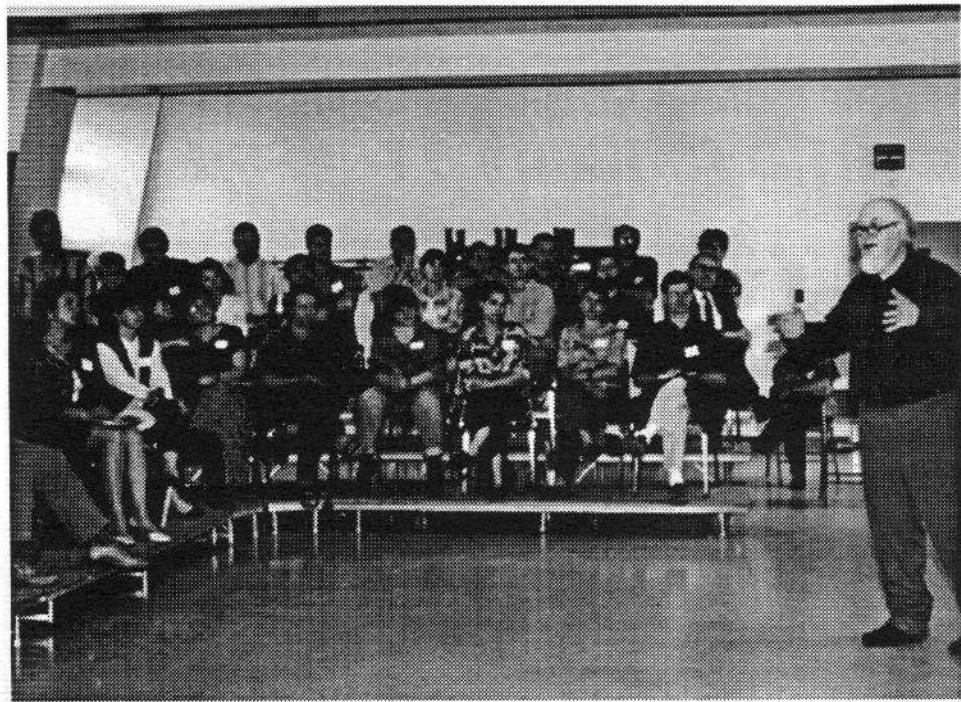
Quatre-vingt quatre professeurs d'histoire réunis pendant près de trois jours, discutant de leur discipline, de leurs cours, de l'avenir de leur association, devisant autour d'une bonne bouffe ou d'un cocktail... Voilà le tableau des journées du 30, 31 mai et 1^{er} juin derniers alors que l'APHQ tenait son premier congrès.

Le collège Lionel-Groulx nous a ouvert ses portes et il faut souligner à ce chapitre la collaboration de la direction tout autant que celle du personnel de soutien qui n'ont ménagé aucun effort pour faire de ce congrès une réussite. De même, il faut souligner la précieuse subvention de \$2000 offerte par la Direction générale de l'enseignement collégial.

Les quatre-vingt quatre participants sont arrivés dès midi le 30 mai et, en début d'après-midi, la conférence d'ouverture prononcée par Jean-Claude Germain marquait le début du congrès, suivie des premiers ateliers. Nous avions souhaité, en tant qu'organisateurs, proposer un large éventail de sujets pour cette première rencontre; c'est ainsi que le programme du congrès offrait notamment une série de communications prononcées par des universitaires, spécialistes de diverses périodes, qui tentaient de dégager les lignes de force de la civilisation occidentale. De plus, les participants ont eu droit à des ateliers concernant les nouveaux manuels, l'histoire des sciences, le cours de méthode de recherche en sciences humaines, l'approche par compétences, les nouvelles technologies de l'enseignement, etc. Une table ronde sur l'utilisation des manuels en histoire a réuni trois auteurs qui ont pu échanger sur les stratégies pédagogiques qu'ils jugent appropriées. Bref, un menu qui, selon plusieurs, forçait les participants à faire des choix difficiles!



L'accueil des congressistes dans le hall d'entrée du collège Lionel-Groulx, le 30 mai 1995.



M. Jean-Claude Germain et une partie de l'auditoire lors de la conférence inaugurale du 30 mai.

Ce premier congrès fut également le cadre de la première assemblée générale de l'APHQ où furent adoptés les statuts et règlements ainsi qu'une série de résolutions concernant l'avenir de notre association. Après le rapport de l'exécutif 1994-95, les élections furent ouvertes. Le nouvel exécutif pour l'année 1995-96 (présenté dans ce bulletin) s'est vu confier la responsabilité de poursuivre la publication du bulletin, d'organiser un congrès en juin 1996 et de préparer un mémoire pour les Etats généraux sur l'éducation (reproduit dans ce bulletin). C'est avec joie que nous avons constaté que plusieurs membres offraient leurs bons services pour participer à différents comités responsables des grands dossiers de l'Association: rédaction du bulletin, rédaction du mémoire, organisation du congrès, responsables régionaux pour le bulletin, etc. Une telle disponibilité de la part des membres reflète manifestement la vitalité de l'APHQ.

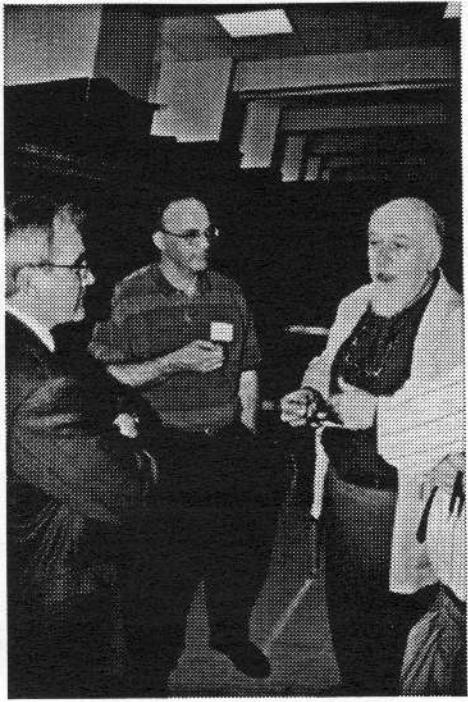
Les participants ont pu aussi se retrouver dans un cadre plus détendu lors des deux cocktails tenus les 30 et 31 mai. A l'occasion du premier, offert par le collège Lionel-Groulx, les congressistes ont été reçus par Monsieur Gaétan Hébert, secrétaire général du collège, dans la très belle salle du conseil d'administration. M. Hébert a soutenu depuis le début les efforts de l'Association et, de cette façon, a grandement participé au succès de ce congrès. La présidente de la Société historique de Sainte-Thérèse a également pu s'entretenir avec nous et manifes-

ter sa satisfaction de pouvoir établir des liens avec les professeurs d'histoire. Une vingtaine d'entre nous se sont ensuite retrouvés autour d'une bonne table *Aux Menus Plaisirs*, à Ste-Rose.

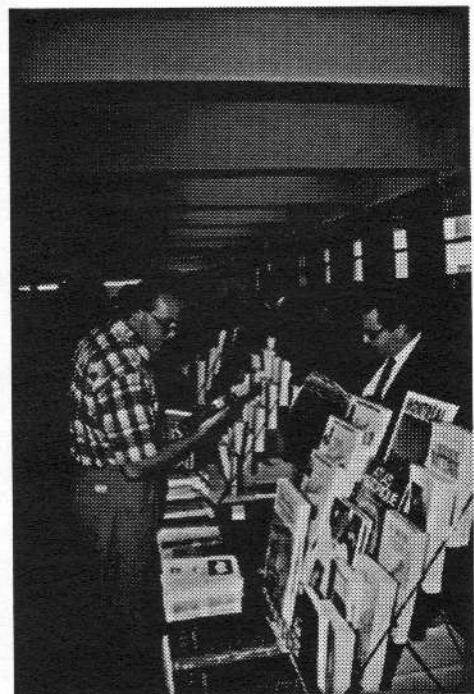
Lors du second cocktail, le 31 mai, offert par les Editions de la Chenelière, la bibliothèque du collège nous a accueillis entre ses murs, nous offrant le privilège exclusif d'une exposition d'incunables et de livres anciens. A cette occasion, nous avons pu assister au lancement de deux manuels réalisés par des collègues: d'une part, Gilles Laporte et Luc Lefebvre en histoire du Québec et, d'autre part, Jacques Ruellan et Pierre Angrignon en histoire de la civilisation occidentale. Encore une fois, les congressistes étaient nombreux et les discussions allaient bon train.

Par la suite, une cinquantaine de personnes ont participé au banquet de l'Association. Dans une très belle salle du collège, les participants ont soupié au son d'un quatuor composé d'élèves en musique du Collège Lionel-Groulx. Ce n'est que tard dans la soirée que les derniers congressistes ont quitté les lieux après avoir dansé et devisé longuement entre eux.

Ce congrès a également permis à tous et à toutes de s'informer des nouvelles publications dans le domaine de l'histoire grâce à un **salon des exposants**, organisé durant la journée du 31 mai. En faisant la tournée d'une douzaine de



De g. à dr. : M. Gaétan Hébert, directeur des communications du collège Lionel-Groulx, Bernard Dionne, président de l'APHQ et M. Jean-Claude Germain, conférencier d'honneur.



Une visite au Salon des exposants...



Une plénière sur les manuels et leur utilisation pédagogique avec Yves Tessier (F.-X.-Garneau), l'animatrice Louise Lacour (Édouard-Montpetit), Georges Langlois (Montmorency) et Bernard Dionne (Lionel-Groulx).



Lancement des livres de Pierre Angrignon (*Civilisation occidentale*) et de Luc Lefebvre et Gilles Laporte (*Histoire du Québec*) par les éditions de la Chenelière. La scène se déroule dans la bibliothèque du collège Lionel-Groulx sous l'oeil attentif de quelques apôtres...



kiosques, les congressistes pouvaient prendre connaissance non seulement des nouveaux ouvrages historiques mais également de certaines publications utiles pour les cours de méthodologie.

Bref, le congrès de juin dernier nous a apporté la preuve que les professeurs d'histoire des collèges avaient envie de se retrouver entre eux et d'échanger sur leur pratique professionnelle. Dès le départ, le comité-organisateur s'était vu confier le mandat d'organiser un congrès peu coûteux et qui rejoindrait les intérêts du plus grand nombre. Il est certain que, tout étant parfaitable, les prochains organisateurs veilleront à améliorer certains aspects tirant ainsi profit de notre première expérience. Cependant, nous sommes fiers d'avoir rejoint un si grand nombre de professeurs du réseau collégial lors d'un premier congrès. Il nous reste à souhaiter que tous et toutes aient apprécié ces quelques journées et que nous soyons encore plus nombreux à Québec, l'an prochain, où nous serons accueillis, sans aucun doute, avec enthousiasme.

Les organisateurs du congrès 1995,

Danielle Nepveu
Chantal Paquette
Bernard Dionne
Louis Lafrenière

Tout au long du congrès, des conversations animées, de joyeuses retrouvailles et des échanges fructueux. Ici, Georges Langlois (Montmorency) et Louise Lacour (Édouard-Montpetit) échangent des secrets d'auteur (?) tandis que Richard Lagrange (Édouard-Montpetit) écoute un savant confrère (est-ce Jean Boismenu ?)

Propositions adoptées à la plénière de l'APHQ, le 1^{er} juin 1995

1- Que soit formé un comité de travail de l'Assemblée, intitulé **CONSEIL RÉGIONAL**. Que ce conseil soit formé de 8 représentants des régions suivantes : (1) Laurentides-Lanaudière-Mauricie-Bois-Francs; (2) Montréal; (3) Québec-Chaudière-Appalaches; (4) Estrie et Montérégie; (5) Outaouais-Abitibi; (6) Bas-du-Fleuve (Gaspésie et îles-de-la-Madeleine) et Côte-nord; (7) Saguenay-Lac-Saint-Jean; (8) tous les collèges anglophones. Que ce conseil ait pour fonction d'alimenter le Bulletin de l'APHQ et de faire circuler l'information au sein de l'Association entre les membres et le comité exécutif. Au besoin, le C.E. pourra convoquer une réunion du Conseil régional. Après l'expérience de l'année 1995-1996, un amendement aux statuts de l'APHQ pourra être introduit afin d'officialiser cette nouvelle structure.

2- Que soit formé un comité de travail du Comité exécutif, chargé de produire et de déposer un **mémoire aux États généraux de l'Éducation** sur la place de l'histoire dans le système scolaire québécois. L'exécutif prendra tous les moyens requis afin de consulter les membres sur le contenu de ce mémoire. Ce comité fera rapport à l'assemblée de l'an prochain.

3- Que soit formé un **comité de rédaction** du Bulletin de l'APHQ. Ce comité relève de l'exécutif et est sous la responsabilité.

4- Que soit formé un comité de travail du Comité exécutif, chargé de rédiger un **bottin des membres de l'APHQ**. Ce bottin devra être prêt pour l'assemblée de 1996. Notons que notre collègue Jacques Légaré, du campus Notre-Dame-de-Foy, a accepté de travailler à la réalisation de ce projet.

5- Que le **prochain congrès** de l'APHQ ait lieu à Québec, les 28-29-30 mai ou 4-5-6 juin 1996. Nous savons que le collège François-Xavier-Garneau nous recevra et que Yves Tessier sera responsable de



Un banquet fort agréable, au son de la musique d'un quatuor de finissantes du département de musique du collège Lionel-Groulx.

l'organisation du congrès auprès de l'exécutif.



FRANÇOIS BIGOT

*Administrateur français
de*

**Guy Frégault, premier sous-ministre
des Affaires culturelles
(1961-1966, 1970-1975)**

Un classique devenu introuvable pour les collectionneurs et pour le grand public intéressé par l'histoire de la Nouvelle-France.

Un classique de la littérature historique que toutes les bibliothèques du Québec se doivent de posséder.



guérin Montréal
Toronto

4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
Téléphone: (514) 842-3481
Télécopieur: (514) 842-4923

GUÉRIN
plus dynamique que jamais relance
le François Bigot, Administrateur
français de Guy Frégault.

BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE
sous la direction d'ANDRÉ LEFEBVRE
professeur titulaire, Université de Montréal
ŒUVRES COMPLÈTES DE
GUY FRÉGAULT

GUY FRÉGAULT
FRANÇOIS BIGOT
Administrateur français

Édition fac-similé

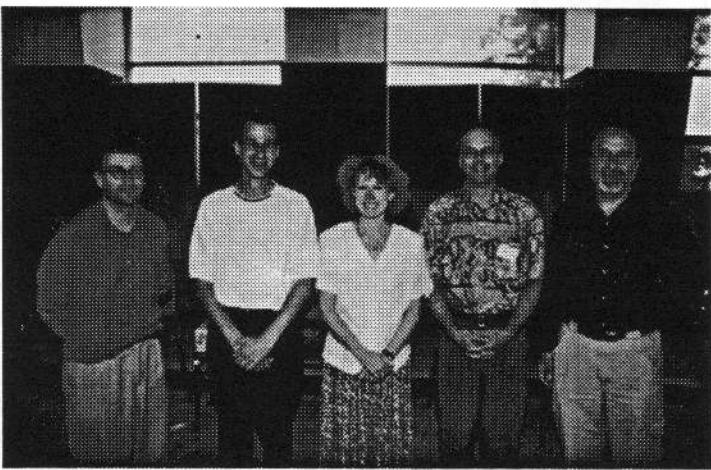
Présentation de
Roland Lamontagne
professeur titulaire, Université de Montréal

ISBN 2-7601-3774-0 (417 p.)

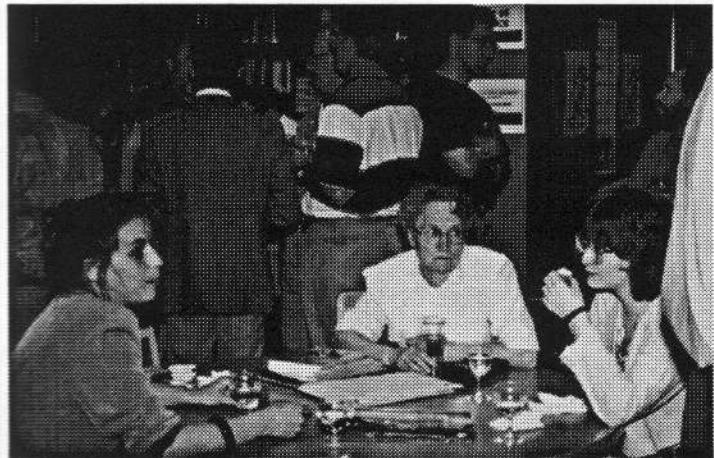
Guérin
1994



L'histoire n'est pas branchée ? Allons donc ! Yves Otis (McGill) veut nous brancher sur Internet, lui...



L'exécutif 1995-1996 de l'APHCQ - Dans l'ordre habituel, Louis Lafrenière (Édouard-Montpetit), trésorier; Éric Douville (Saint-Laurent), responsable du Bulletin; Danielle Nepveu (André-Laurendeau), vice-présidente; Bernard Dionne (Lionel-Groulx), président; Yves Tessier (F.-X.-Garneau), responsable du congrès de 1996.



Une pause pour Linda Frève (campus Charlevoix du cégep de Jonquière), Lorraine Boivin (Rivière-du-Loup) et Chantal Paquette (André-Laurendeau) la co-organisatrice du congrès de 1995.



Bernard Dionne et Danielle Nepveu animaient la plénière du 1er juin.

Le prochain congrès de l'APHCQ

Le II^e Congrès annuel de l'APHCQ aura lieu les 29-30-31 mai 1996, au collège François-Xavier-Garneau de Québec. Le thème sera : *Quelle histoire enseigner à l'aube du XXI^e siècle ?* La question reste toujours d'actualité et le sera davantage au lendemain de la tenue du référendum et de la publication du rapport d'étape des États généraux sur l'Éducation. Il sera alors intéressant d'analyser les consensus retenus par le ministre Jean Garon et de voir quelle sera la place de l'histoire dans le nouveau système d'éducation que le premier ministre Jacques Parizeau a déjà défini comme le grand projet de la société du Québec.

Outre la thématique principale, divers ateliers touchant de façon plus spécifique les préoccupations des membres de l'APHCQ ont été prévus. Les sujets sont ouverts et les personnes qui auraient des commentaires à faire ou qui aimeraient animer un atelier sont les bienvenues. Elles n'ont qu'à remplir le formulaire inséré dans ce Bulletin et à le faire parvenir au collège François-Xavier-Garneau aux soins de Yves Tessier ou à rejoindre un autre membre du Comité d'organisation du congrès.

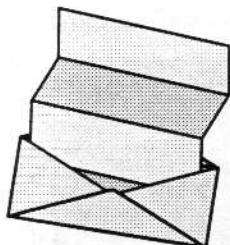
Le comité d'organisation est formé de Michèle Asselin, Jean-Pierre Desblans, Yvan Roy et Yves Tessier (F.-X.-Garneau); Claude Poulin (Sainte-Foy); Jacques Légaré (Notre-Dame-de-Foy); Pierre Ross (Limoliou) et Daniel Perreault (St-Lawrence, campus Champlain).

Réservez vos fonds de perfectionnement dès maintenant !

- Yves Tessier

Collège François-Xavier-Garneau, 1660, Boulevard de l'Entente, Québec, QC G1S 4S3

Télécopieur : (418) 688-0087



La Boîte aux lettres

Lettre ouverte au comité consultatif d'évaluation du programme de Sciences humaines

À Mesdames et Messieurs Chené, Bernard, Cooke, de Grandmaison, Goulet, Robert, Rochette, Sexton, St-Pierre, Lindfelt, co-rédacteurs du *Guide spécifique pour l'évaluation du programme des Sciences humaines*.

Je viens de terminer la lecture de votre *Guide spécifique pour l'évaluation du programme des Sciences humaines* produit pour la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Puisque ce document vise de toute évidence à l'amélioration de l'enseignement des sciences humaines, je m'associe volontiers à cet objectif, puisque c'est par ce mot, qui a valeur d'axiome dans votre document, que vous pensez toute la démarche pédagogique. Cependant, autant vous voulez structurer et optimiser la performance du programme, autant vous avez besoin de conseils pour ne pas tomber dans les travers propres à votre conception des études et à votre philosophie en éducation.

D'emblée, je souhaite un grand succès à votre entreprise, car il y a peut-être des programmes qui sont assez proches de votre philosophie fordiste ou tayloriste. Si les professeurs se reconnaissent bien dans votre vision des choses, leur acceptation de votre processus d'évaluation améliorera grandement à la fois leur programme et leur enseignement. Mais à la lecture de votre document, je me suis aperçu que vous n'avez pas réfléchi deux minutes au bien-fondé d'universaliser, ou de généraliser à tous les cours, à tous les programmes et surtout à toutes les sensibilités, l'esprit essentiellement géométrique - si vous connaissez Pascal - de votre philosophie d'enseignement. En clair, vous courez à l'échec chez une quantité appréciable d'enseignants. C'est pour vous en prévenir et pour vous donner des éléments de solution que je vous écris.

Je vais utiliser une métaphore assez grosse pour illustrer ce qui ne va pas très bien dans votre politique. En gros, votre politique d'éva-

luation de l'apprentissage est une belle armure pour un personnage qui n'a pas du tout l'esprit militaire. Notamment, cette politique agit sur l'acte d'enseignement comme si elle voulait, de très loin, tenir les mains du maître. Elle n'agit, et surtout n'aide en rien, ni le maître, ni l'étudiant, à générer l'enthousiasme et l'énergie pour faire des études la priorité de leur existence, professionnelle pour l'un, et sociale pour l'autre. Votre politique, et ses contraintes impératives, sont trop en aval de ce très long processus humain qu'est l'acte d'acquérir une culture et une formation. Pour utiliser encore une fois une métaphore, écologique cette fois-ci, votre politique veut contrôler les "polluants" à la fin, ou par la fin, et non à leur source. La source, c'est le dynamisme personnel des enseignants, leur mutuel enrichissement interprofessionnel et le maximum de liberté qu'ils peuvent espérer maintenir dans leur métier, tout en étant incités, motivés et contrôlés par des mesures extérieures objectives. Au lieu de faire cela, vous vous ingérez bureaucratiquement, comme un corps étranger, au cœur du processus d'enseignement.

Vous êtes trop en aval, ai-je souligné. En effet, votre politique préjuge que la définition d'objectifs, copiés "mimétiquement" sur le modèle militaire, sont efficaces à stimuler l'étudiant dans son désir d'apprendre et de travailler, ou sont suffisamment structurants pour diriger l'acte d'enseignement vers une cohérence de programme. Or c'est inexact. Ce qui structure, dirige et stimulate l'enseignant, c'est l'amour qu'il a pour sa discipline, le plaisir de fréquenter les jeunes et la liberté la plus grande pour bien assumer son métier. Assumer son métier signifie définir soi-même ses actions dans la dynamique tridimensionnelle (enseignant, matière, étudiant). Trois notions (amour, plaisir, liberté) rigoureusement absentes de votre document.

Par ailleurs, tout n'est pas noir dans votre politique. On peut supposer qu'il y aura moins de professeurs brouillons ou négligeants (s'il y en a ...) tant vous les aurez agrippés par le petit orteil. Mais qu'en sera-t-il des autres ? L'effort des meilleurs d'entre eux vise à former des étudiants motivés, vaillants et disciplinés. Cet effort se situe en amont, non en aval. Plus encore, l'influence réellement féconde et durable du maître sur l'étudiant, quand elle existe, s'actualisera bien des années plus tard, tard en aval pourrait-on dire. Cette influence, la

seule qui fasse la grandeur humaniste de la pédagogie, est donc inaccessible aux mesures d'évaluation présente dans votre politique. En clair, l'évaluation ne peut se substituer à la motivation, à l'imagination et au dynamisme, trois derniers mots toujours absents dans votre *Guide* détaillant votre politique.

La conséquence de votre politique, colbertiste comme rarement vue, sera vraisemblablement - si tous l'adoptent de gré ou de force - une terrible rigidité des actions pédagogiques. Vous aurez, encore plus que maintenant, industrialisé la pédagogie; vous aurez quasiment militarisé l'enseignement. Ce n'est pas du tout un abus de langage. Dans une armée, on ne peut être meilleur que l'ordre que l'on reçoit d'un supérieur, car il est interdit, il est impossible d'y substituer quoi que ce soit d'autre. La question est donc claire : voulez-vous former des citoyens libres, imaginatifs, personnels et créatifs, ou des soldats ?

En conséquence, votre politique contient une part de démence, ou, si vous préférez une expression moins forte, une part de démesure : la volonté de puissance des inutiles qui veulent contrôler ceux qui travaillent. Construire une machine à contrôles d'une part, et d'autre part motiver les enseignants à s'investir corps et âme dans leur métier, ainsi que leurs étudiants dans leur quête du savoir et dans des efforts personnels de formation, sont antinomiques.

En somme, une dernière métaphore, qui est aussi une caricature, vous aidera à prendre conscience des écueils de votre entreprise. Un professeur, dans une classe, est à mi-chemin entre le tribun et le savant, à mi-chemin entre le flic et le prophète. Par votre politique, il ne sera plus, progressivement et inéluctablement, qu'un flic.

Pour terminer sur une note plus optimiste, je vous suggère d'appliquer simplement vos propres principes. Vous exercez, et vous voulez exercer un pouvoir. C'est la nature même d'une politique. Vous voulez donc que ce pouvoir soit obéi. Alors commencez par obéir à votre propre patron, au ministre Garon lui-même, qui vient d'affirmer que "le professeur doit être responsable dans sa classe, il doit avoir le plus de latitude possible" (*Le Devoir*, 2 mai 1995).

- Jacques Légaré
Professeur d'Économique et d'Histoire
Campus Notre-Dame-de-Foy

Lors de notre congrès au collège Lionel-Groulx, vous vous en souviendrez, nous avions demandé à certains professeurs d'université de participer à notre réflexion sur le cours *Histoire de la civilisation occidentale*. Chacun d'eux devait nous suggérer comment, dans un tel cours, il aborderait la période de sa propre spécialisation en quelque cinq ou six heures.

Suite à cet exercice, Janick Auberger et Denise Baillargeon ont été assez aimables de nous soumettre des notes contenant l'essentiel de leur communication respective.

Il nous a paru des plus pertinent de reproduire ces textes dans les pages de notre Bulletin.

D'autres contributions paraîtront dans les prochains numéros du Bulletin.

Les lignes de force de la civilisation occidentale **L'Antiquité**

Janick Auberger
UQAM

Résumer l'Antiquité classique en trois ou six heures est un défi que certains jugeront dérisoire. Si l'on pense aux débuts de la civilisation grecque (-2000) et à la fin de l'Empire romain d'Occident (prenons arbitrairement comme date limite le sac de Rome en 410, véritable "fin du monde" pour beaucoup, dont saint Augustin), ce sont près de deux mille cinq cents ans qu'il faudrait survoler. Un tel résumé tournant obligatoirement à la caricature, il peut sembler préférable, comme une tendance se fait parfois sentir, de commencer le grand cours sur la civilisation occidentale en

l'an 1000, jugé par certains comme l'époque charnière où "l'Occident s'éveille"¹. Je n'ai pourtant jamais eu l'impression de travailler sur un monde endormi, et pense plutôt, comme bien d'autres avant moi², que ce monde est bel et bien vivant, à la source de notre civilisation occidentale et que notre société existe grâce au dialogue ininterrompu entre les Anciens et les Modernes. Je suis consciente néanmoins qu'on ne sait trop par quel bout les prendre, ces Anciens, mais reste convaincue pourtant qu'il est indispensable et profitable de présenter aux étudiants³ les apports de la

civilisation dite classique, même succinctement, ne serait-ce que pour alerter les jeunes et piquer leur curiosité. Où trouveront-ils ailleurs que chez vous l'occasion de découvrir ce monde ancien ? Jusqu'à quand faudrait-il reculer l'échéance ? Est-ce vraiment à l'université seulement que les jeunes doivent aborder les racines de leur propre culture ? Et en auront-ils l'envie s'ils n'ont jamais encore goûté à cette spécialité ? Je ne m'attarde pas sur ce thème puisque je m'adresse à des historiens qui ne sauraient mettre en doute l'importance de l'Antiquité dans la formation de la civilisation occidentale. Le problème crucial est plutôt de savoir distinguer dans cette matière énorme la "substantifique moelle" qui saura toucher les étudiants sans les assommer de notions et de faits qu'ils ne retiendront pas. Imaginons donc la façon dont on pourrait présenter le monde gréco-romain à une classe de cégep. J'emploie l'expression "gréco-romain" à dessein, parce qu'il me paraît utopique de survoler séparément le monde grec et le monde romain, à moins de se limiter à un survol uniquement chronologique, ce qui serait fastidieux et pour l'enseignant et pour l'étudiant, fastidieux et stérile au bout du compte. La base chronologique pourrait être apportée sous forme de tableaux très sommaires, présentant les grandes époques de l'histoire grecque et de l'histoire romaine. Mais l'essentiel du développement devrait traiter de la civilisation classique. C'est la culture classique et non les guerres elles-mêmes qui ont influencé la civilisation occidentale. Socrate est à mes yeux plus déterminant que Thémistocle, leur façon de vivre en société ou de concevoir le monde est plus importante que les facéties de Néron et de Caligula. Ne me faites pas dire que l'histoire événementielle n'est pas importante : je dis seulement qu'en six heures (sbyons optimistes!), on ne peut se payer le luxe de dérouler les guerres Médiques ou la guerre des Gaules. Si l'on veut intégrer le contenu du cours à la longue formation de la



Madame Janick Auberger (UQAM) a livré une excellente communication sur l'Antiquité et la civilisation occidentale.

civilisation occidentale, il faut trier. Le tri que je vous propose paraîtra peut-être arbitraire, il a simplement le mérite de faire réfléchir les étudiants qui, arrivés en cégep, peuvent s'intéresser à autre chose qu'à l'anecdote. Et je suis encouragée en cela par les remarques que me font les étudiants à l'intérieur de notre cours de 1^{ère} année *Introduction à l'histoire de l'Antiquité* : ils veulent certes connaître les faits, mais essaient surtout de comprendre l'**héritage culturel** que nous en avons reçu.

Que la Grèce et Rome puissent être abordées en même temps, l'expression "Antiquité classique" en est la meilleure preuve. Leurs deux histoires étant bien imbriquées, les repères du citoyen grec et du citoyen romain sont somme toute assez proches, et il est possible dès lors de mettre en valeur, dans certains aspects, l'originalité de cette civilisation, ce que nous lui devons, mais aussi ce qui fait de ces mondes des sociétés révolues, car il est hors de question de projeter sur ces Anciens nos conceptions modernes et de faire des Grecs et des Romains nos ancêtres directs, qui ont tout inventé et qui nous ont tout donné : ils connaissaient l'esclavage, l'abandon des nouveau-nés, la cruauté des combats de gladiateurs ; il serait démagogique de les présenter sous des couleurs trop idéales ou racoleuses. Hollywood l'a assez fait. Certains programmes classiques également !

Je vous propose une approche plus **culturelle** qu'événementielle de l'Antiquité classique. Elle consiste à présenter tout le bassin méditerranéen antique, en faisant justement le grand creuset de la civilisation occidentale. Ce panorama géographique (et chronologique en même temps bien sûr) montrera qu'il n'y a pas eu vraiment de **rupture intellectuelle** entre le monde grec et le monde romain, et que ce sont les bases de notre civilisation occidentale qui sont nées de leur double contribution.

Philosophie, littérature, art et sciences suivent une évolution somme toute naturelle depuis le début de l'histoire grecque jusqu'à la fin de l'Empire romain. Et l'intellectuel romain, qui parle d'ailleurs à la fois le latin et le grec, a su recevoir l'héritage grec et l'adapter aux couleurs de sa propre société. C'est cette culture globale qui sera en quelque sorte interprétée à la Renaissance et donnée en modèle à la civilisation occidentale.

Il faudrait conclure ensuite par un petit bilan de l'**héritage gréco-romain** tel que nos sociétés occidentales l'ont reçu, et tel que nous le percevons, encore actuellement. C'est facile à aborder, et la bibliographie abonde⁴. Il importe seulement d'insister dans cette conclusion sur les excès à éviter : si les Anciens sont à bien des égards les fondateurs de la pensée occidentale, ils restent aussi les hommes d'une époque révolue, aux valeurs souvent complètement étrangères à notre sensibilité moderne, la société occidentale étant aussi modelée par le christianisme de l'Antiquité dite tardive. Et la culture classique ayant été plusieurs fois réinterprétée, donc trahie, par tous ceux qui l'ont transmise, c'est une Antiquité revue et corrigée qui est parvenue jusqu'à nous.

La mer Méditerranée : creuset de la civilisation occidentale

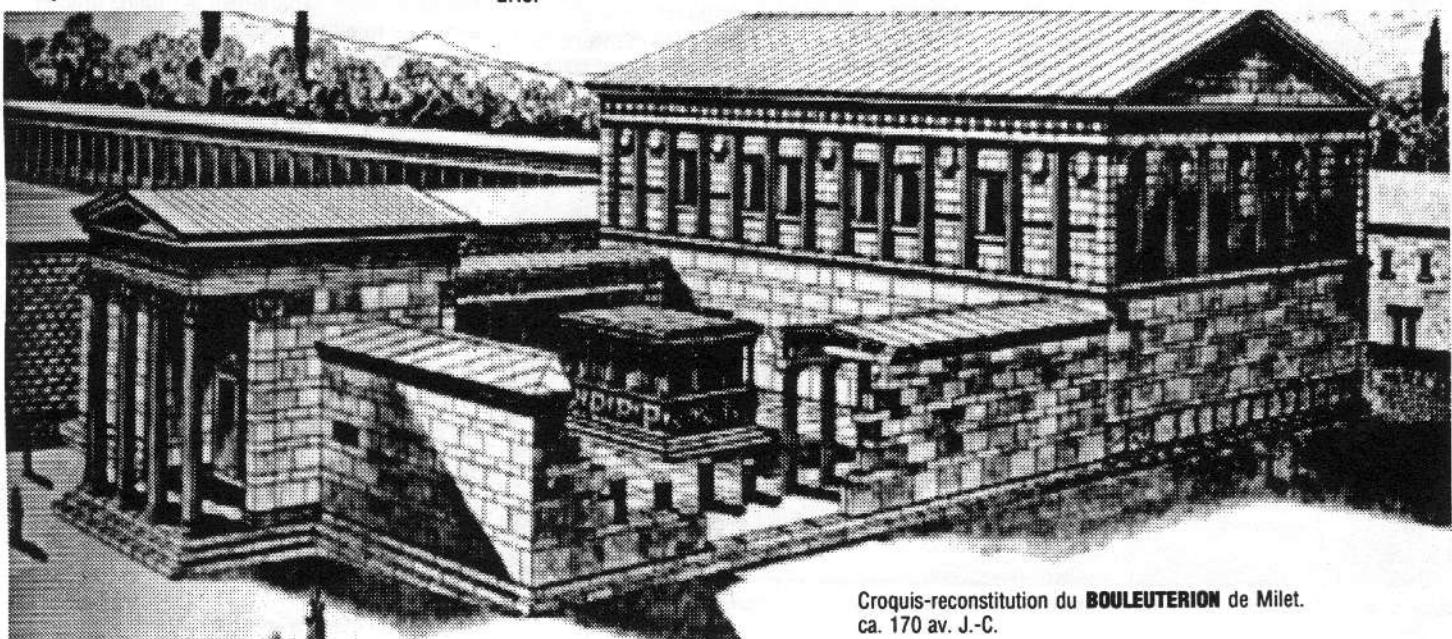
Cette présentation (une grande carte s'impose !) voudrait montrer aux étudiants que la Grèce et le monde romain ne se limitent pas aux deux cités d'Athènes et de Rome, que ce monde est très vaste et que tout le bassin méditerranéen a contribué à la formation de la pensée occidentale, depuis le monde oriental jusqu'à Constantinople, en passant par les villes phares comme Athènes, Rome et Alexandrie.

- **Dès la naissance de leur civilisation**, les Grecs, pour des raisons économiques et sociales, se sont installés ailleurs qu'en Grèce même (les colonisations). Deux régions sont culturellement déterminantes aux VII^e-VI^e siècles : l'**Asie Mineure**, dite "berceau de l'hellénisme", et l'**Italie du sud**, appelée Grande-Grèce.

* En Asie Mineure, les cités grecques (Milet, Éphèse) côtoient très tôt les civilisations orientales (Royaume perse, couloir syro-palestinien, Égypte), vieilles civilisations dont l'apport culturel va fortement les influencer. Non limitées par les croyances religieuses et les interdits sacrés, les Grecs développent sciences et philosophie. D'où les premiers philosophes-physiciens-mathématiciens de Milet, *Thalès, Anaximandre, Anaximène* qui fondent l'école.

* D'autres, pour des raisons peut-être politiques (menace perse en Asie Mineure), partent et vont s'installer en Italie du Sud ; *Pythagore* y fonde son École. On connaît encore actuellement les théorèmes de *Thalès* et de *Pythagore*, une façon comme une autre de sensibiliser les étudiants à l'ancienneté de leurs théories ! Préciser que tous ont sans doute beaucoup voyagé en Égypte et à Babylone, ce qui est déjà une façon de mettre en doute l'expression fameuse du "miracle grec". Et montrer que leurs disciples continueront à poser leurs questions, orientant leurs recherches soit du côté de l'astronomie⁵, soit du côté de la philosophie⁶, maniant souvent les deux ensemble, introduisant l'exigence du *Logos*, de la Raison, qui ne quittera plus la civilisation occidentale.

- **V^e siècle avant J.-C** : parler de l'influence de la **démocratie** sur la vie intellectuelle athénienne, durant ces cent ans qui rassemblent toute la production culturelle qui a tant influencé notre civilisation occidentale : l'**histoire**, au sens



Croquis-reconstitution du BOULEUTERION de Milet.
ca. 170 av. J.-C.

scientifique du terme, le théâtre dont les œuvres sont toujours montées, la philosophie, la rhétorique : le pouvoir n'appartient-il pas encore actuellement à ceux qui ont la maîtrise du langage, à ceux qui savent convaincre ? L'enseignant pourra donner un coup de projecteur sur un domaine en fonction de ses intérêts particuliers. Je crois important qu'on donne aux étudiants des noms, car ce sont ces personnages (Socrate, Sophocle...) qui piquent la curiosité des jeunes, plus que les concepts abstraits. Ce sont en tout cas ces noms qu'ils sont heureux de citer, en première année d'université.

- Après la guerre du Péloponnèse, un "barbare" venu du nord mais hellénisé, Philippe de Macédoine, profite dès 356 de la zizanie entre les cités grecques pour envahir toute la Grèce. Son fils lance les Grecs dans une gigantesque conquête de l'Orient. Au passage, il fonde en Égypte Alexandrie, qui devient au III^e siècle (= époque hellénistique), le nouveau foyer intellectuel du monde grec. D'autres cités lui font concurrence (Pergame, grâce à son par-chemin, rival du papyrus). Parler des bibliothèques, de l'ouverture sur l'Orient, sur la tradition juive (traduction en grec de la Bible).

- Les Romains, dont le village a grandi petit à petit au point de récupérer toute l'Italie, envahissent le monde grec et s'inspirent largement de la culture grecque en l'adaptant à la société et aux valeurs romaines. Rome devient à son tour à partir du II^e siècle la capitale culturelle de la Méditerranée, ses chefs (Scipion par exemple) attirant comme l'avait fait Périclès à Athènes les plus grands intellectuels de l'époque. Là aussi, parler de la vie culturelle à Rome.

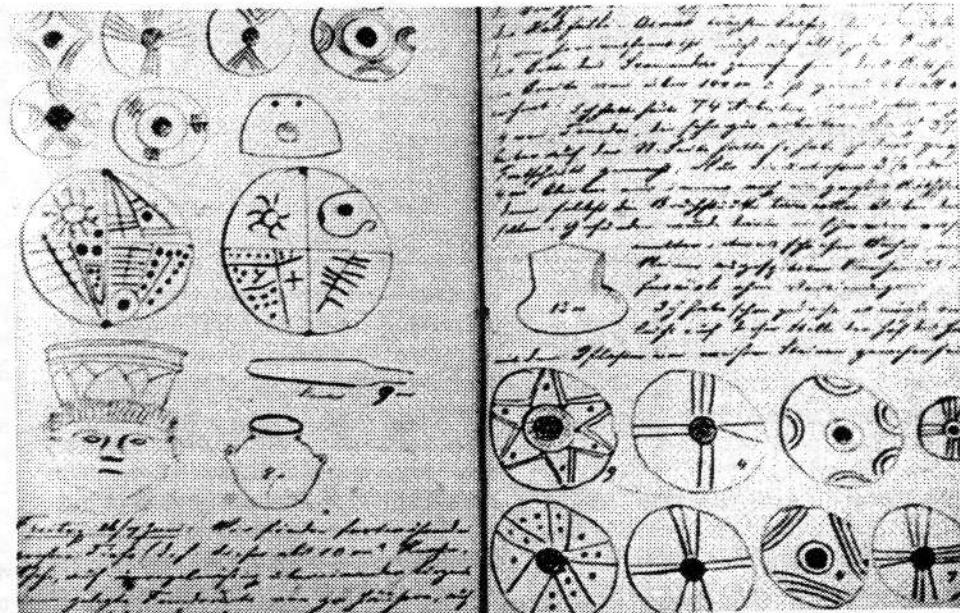
- Mais les Romains ont été par la force des choses (leur Empire est encore plus immense à administrer que le monde connu des Grecs) de grands innovateurs dans un grand nombre de domaines : toute l'infrastructure concrète de l'Empire, l'administration, les moyens de communication (routes), l'architecture utilitaire (aqueducs) est mise en place par eux. Le droit romain (dont on garde des traces encore de nos jours) est aussi leur apport.

C'est donc un héritage grec, amélioré et adapté à de nouvelles formes de pensées et d'existence, que les Romains ont reçu, qu'ils enrichissent avant de le transmettre à leur tour à l'Occident. Noter l'importance de Constantinople, haut lieu de cette transmission, sa prise par les Ottomans en 1453, l'influence arabe (conquêtes liées à l'Islam) dans la transmission de ces textes traduits en syriaque, les travaux d'Avicenne, Averroès, des clercs en Occident (Alcuin), etc.

C'est, me semble-t-il, une façon de survoler l'histoire des Grecs et des Romains sans s'ap- pesantir sur les faits mais en privilégiant le panorama culturel, berceau de la pensée dont

nous sommes encore à présent redéposables. On suit l'élaboration de la culture occidentale depuis ses balbutiements vers le VIII^e siècle , avant J.-C. jusqu'à la Renaissance ou presque, et l'étudiant a l'impression d'une pensée qui

bon de faire réfléchir les étudiants sur les relations entre l'individu et la cité (on touche à la philosophie, à la sociologie !). L'important est de faire des allers-retours entre les sociétés anciennes et les sociétés modernes, pour que



Extrait du journal qu'Heinrich Schliemann écrivait quotidiennement sur ses fouilles à Troie: Ici, les 26 et 27 juin 1872.

passe, si j'ose dire, de main en main sans rupture, s'enrichissant au contraire à chaque étape. En même temps, de courtes allusions plantent le décor historique (colonisation, guerres, conquêtes romaines...), mais sans s'y attarder. La transition se fait tout naturellement entre la Grèce, Rome, le Moyen Âge. Et il est important, me semble-t-il, d'assurer un lien sans rupture entre les différentes périodes toujours un peu artificielles.

On se sent bien sûr un peu frustré quand on doit se contenter de ce panorama diachronique. On aimerait aborder, en une vision synchronique cette fois, certains aspects de la société grecque ou romaine, parler politique, religion, relations sociales. Peut-on envisager une heure ou deux consacrées à un thème précis ? Ou une recherche personnelle qui serait pour l'étudiant le prolongement du cours ? Je pense au problème de la démocratie athénienne par exemple, système qui demandait une telle cohésion de la population autour des mêmes valeurs sociales, que parler de ce système politique amène à parler aussi de la religion grecque (religion civique, sans dogme, prétexte à grandes cérémonies qui rassemblent les Athéniens), des classes sociales (société très compartimentée, importance des groupes où l'on s'intègre, nécessité de l'esclavage), des loisirs toujours collectifs (jeux théâtraux, sportifs, palestre, etc.). Ce genre de société privilégie l'intérêt du groupe, et à notre époque où l'individualisme triomphe, il est

les étudiants comprennent qu'il y a certes un fil directeur, un fil d'Ariane qui nous rend culturellement ces Anciens très familiers, très proches de nos préoccupations, mais qu'en même temps leurs valeurs, leur conception de l'individu étaient différentes des nôtres : l'influence des «barbares», le christianisme ont apporté d'autres idées dont nous sommes aussi redéposables.

- 1. Bulletin de l'APHQ, Vol. 1, n° 1, déc. 1994, p. 4
- 2. Je préfère laisser la parole à J. de Romilly, *Pourquoi la Grèce?*, Paris, éd. de Fallois, 1992.
- 3. Le masculin est employé avec le seul souci d'alléger la lecture.
- 4. M. Finley et C. Baile (ed.), *L'héritage des Grecs et des Romains*, Paris, Robert Laffont, 1992 (Coll. "Bouquins"); Le Monde (ed.), *Les Grecs, les Romains et nous: l'Antiquité est-elle moderne?*, Paris, éd. Le Monde, 1991.
- 5. Conseiller le petit J.-P. Maury, *Comment la terre devint ronde*, Paris, Gallimard, 1989 (Coll. "Découvertes Gallimard").
- 6. Les Présocratiques.

Les lignes de force de la civilisation occidentale **La période contemporaine**

Denyse Baillargeon
Université de Montréal

L'enseignement de l'époque contemporaine dans le cadre d'un cours-fleuve comme celui de l'histoire de l'Occident présente certainement de nombreux défis particuliers. Même les contraintes de temps, principal problème rencontré par les enseignants et enseignantes pour toutes les périodes à l'étude, prennent une dimension différente lorsqu'il s'agit des XIX^e et XX^e siècles. Les fins de sessions, on le sait, ressemblent souvent à des courses contre la montre, les deux ou trois dernières semaines servant à rattraper les retards cumulés en cours de route. On se retrouve alors devant l'obligation de retrancher des éléments, quand ce n'est pas un cours complet, par rapport au syllabus original et malgré toutes les bonnes intentions, l'histoire de l'Occident risque alors de se terminer avec la Deuxième Guerre mondiale. Pour bien couvrir l'histoire contemporaine, une première condition est donc de respecter le plan de cours initial et de ne pas s'étendre indûment sur le Moyen-Age, malgré toute la fascination qu'il exerce!

L'autre piège dans lequel on peut facilement tomber, surtout si on doit effectuer des coupures,

c'est celui de transformer cette dernière partie du cours en histoire des relations internationales. Les événements politiques internationaux de la période sont en effet si nombreux, si importants, leur impact sur les populations et sur les relations entre les États ont été si dramatiques, que la tentation est grande de mettre l'accent uniquement sur les guerres, chaudes ou froides, sur les crises économiques et les changements de régimes. C'est d'autant plus tentant que ce genre d'événements fournit des balises chronologiques bien démarquées. Les mouvements et phénomènes sociaux de leur côté, ne se laissent pas toujours enfermer si facilement entre deux dates repères et lorsqu'on tente de les surimposer aux événements politiques, on peut avoir l'impression de se retrouver devant un casse-tête insoluble. Quand en plus le temps nous presse, la tentation de leur laisser la part congrue peut devenir presque irrésistible.

Pourtant, il est possible d'établir de nombreux liens entre les différentes dimensions de l'histoire de cette période et de donner aux phénomènes sociaux leur juste place, à la condition de s'en te-

nir à un découpage chronologique très large (par exemple: 1815-1914 et 1914 à nos jours) et de choisir des fils conducteurs significatifs. Pour le XIX^e siècle, le développement du capitalisme industriel me paraît tout indiqué. Pour le XX^e siècle, il s'agirait d'organiser la matière de manière à faire ressortir deux tendances historiques opposées qui se sont plus ou moins succédées dans le temps: une première tendance à la division et une seconde qui pousse vers l'intégration de l'Occident (nous y reviendrons).

En ce qui concerne le XIX^e siècle, et jusqu'en 1914, le développement du capitalisme industriel représente à mon sens le phénomène majeur, à partir duquel on peut aborder la plupart des thèmes incontournables, à la condition de délaisser la trame événementielle pour privilégier une approche plus thématique. En effet, ce nouveau mode de production a engendré des bouleversements qui se sont répercusés sur toutes les facettes de la vie en société, que ce soit au niveau des rapports de pouvoir entre les classes (formation d'un prolétariat industriel, mais aussi, vers la fin du XIX^e siècle, naissance d'une classe moyenne qui jouera un rôle politique et social très important, au niveau des mouvements de réformes notamment); entre les sexes (division plus accentuée du travail selon le genre sexuel, subordination économique, politique et juridique accentuée pour les femmes tout au long du XIX^e siècle, apparition du couple pourvoyeur-ménagère); ou entre les nations (ce qui s'est manifesté notamment par le colonialisme, l'impérialisme et les rivalités entre les grandes puissances de l'époque). Il a affecté les conditions de vie (tant pour le prolétariat que la bourgeoisie), transformé les mentalités (nouvelle conception du temps, plus compartimenté, et de l'espace qui se rétrécit grâce aux nouveaux moyens de transports et de communication) et favorisé l'émergence de nouvelles idéologies pour justifier la domination politique et économique des élites (le libéralisme dans ses différentes dimensions, le racisme et le darwinisme social, en particulier), tout en faisant surgir des aspirations, tant chez les individus que les collectivités, jusque-là inimaginables (la montée du syndicalisme et des socialismes, les mouvements de réformes sociales, les luttes démocratiques et nationales, le mouvement féministe, etc.). En fait, c'est une organisation et une vision du monde complètement nouvelle que le capitalisme industriel fait émerger. C'est pourquoi, même si on ne peut sans doute pas tout ramener à l'économique, il me semble qu'il fournit un principe organisateur des plus stimulants pour expliquer le XIX^e siècle.

La Première Guerre mondiale représente sans contredit un point tournant dans l'histoire du monde occidental; c'est l'aboutissement des conflits qui ont pris naissance au XIX^e siècle en-



Le wagon de première classe d'Honoré Daumier (vers 1865).

tre les grandes puissances capitalistes, et l'amorce de changements de cap importants à plusieurs niveaux. Elle marque le déclin de la Grande-Bretagne comme première puissance économique, la disparition des dernières monarchies européennes, la concrétisation du rêve égalitaire des socialistes en Russie, l'obtention du droit de vote par les femmes dans plusieurs pays (surtout de tradition anglo-saxonne), pour n'en mentionner que quelques-uns. Elle coïncide également avec l'apparition de nouvelles technologies tant dans les usines (les chaînes de montage qui provoquent une déqualification croissante des ouvriers), qu'au niveau des moyens de transport et de communication (avion, radio) et elle va amener l'État à s'intéresser à certaines aspects de la vie de ses citoyens, en particulier à leur santé (programme de lutte contre la mortalité infantile et les maladies vénériennes) et à soutenir économiquement certains groupes (pensions aux vétérans, aux veuves et orphelins de guerre), préfigurant la venue de l'État-providence. Pour toutes ces raisons, et pas seulement parce qu'elle est un événement majeur des relations internationales, la Première guerre constitue donc une borne chronologique fort pertinente.

Au cours des années 1920 à 1990, le processus d'industrialisation se poursuit; il s'intensifie là où il existait déjà et gagne de nouveaux secteurs de la production et de nouveaux pays. A ce chapitre, comme sur bien d'autres plans, les États-Unis s'affirment comme la première puissance mondiale. Ces années sont aussi marquées par ce qui m'apparaît comme deux tendances opposées; une première qui amène les pays occidentaux à se diviser, une deuxième qui les pousse vers une intégration de plus en plus large.

Ainsi, lors des années 1930, alors que sévit la plus grave crise économique depuis les années 1870, les États se replient sur eux-mêmes, ferment leurs frontières aux immigrants et deviennent protectionnistes. Dans certains pays d'Europe, on assiste à la montée des fascismes, phénomène qui a conduit à la Deuxième guerre, puis à la guerre froide qui divise l'Occident en deux blocs. À bien d'autres niveaux toutefois, et surtout depuis les années 1950, l'Occident s'est uni, intégré, uniformisé. Au plan économique, par exemple, on a assisté à une libéralisation croissante du commerce international et à une intégration de plus en plus large des économies capitalistes (GATT, CEE, ALENA). En retour, la multiplication des échanges a favorisé une certaine standardisation des modes de vie et des habitudes de consommation, y compris des produits culturels. Au niveau politique, les pays occidentaux ont cherché à dominer le monde au moyen de structures transnationales sur lesquelles il cherchent à exercer un contrôle (SDN puis ONU, etc.). Au plan social, on constate aussi non seulement la similitude mais également la simultanéité de plusieurs phénomènes: le

baby-boom (années 1950), la résurgence du féminisme, la contestation étudiante, la baisse des valeurs religieuses et de la natalité, l'éclatement de la famille (années 1960-1990). Depuis les années 1980, ces pays partagent des problèmes d'endettement importants, auxquels ils semblent vouloir unanimement répondre par des coupures dans les programmes sociaux, et plusieurs sont aux prises avec des vagues migratoires en provenance des pays du Tiers Monde qui suscitent des inquiétudes sans précédent. À la toute fin de cette décennie, le bloc soviétique s'est effondré et plusieurs des pays qui le composent aspirent désormais à s'intégrer eux aussi à la portion capitaliste du monde occidental.

Ce ne sont là, bien évidemment, que quelques-uns des thèmes qui peuvent être raccrochés aux fils conducteurs proposés ici. Ces derniers ne sont aussi qu'une lecture possible de la période contemporaine. Mais quelle que soit la manière de concevoir le cours, il faut, pour être en mesure de couvrir toute la période, s'écartez le plus possible de l'événementiel pour favoriser une approche thématique qui permette de regrouper les phénomènes dans un tout organisé et de proposer une vision globale de l'évolution historique.

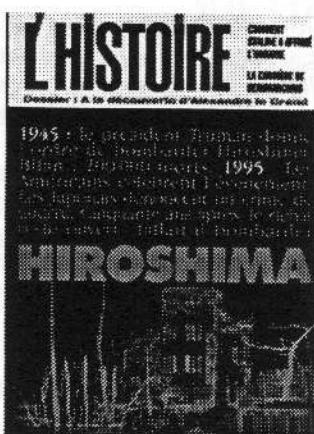


Caricature illustrant le refus du sénat américain de ratifier le traité de la S.D.N., privant ainsi l'édifice de sa clé de voûte.

Revue des revues

L'Histoire n° 188, mai 1995

Le dossier de ce numéro porte sur "Alexandre le Grand, portrait d'un conquérant" et offre des articles de Pierre Briant, "Alexandre le roi du monde", "On n'a pas retrouvé le tombeau d'Alexandre!" et "Les rois de Macédoine et le trésor de Vergina"; de Paul Bernard, "À la recherche des capitales disparues" et de Chantal Grell, "Les métamorphoses d'Alexandre". Signalons que Pierre Briant vient de publier, avec Pierre Léveillé, *Le monde grec aux temps classiques* (PUF, 1995). Le dossier de *L'Histoire* comprend plusieurs encadrés historiographiques.



ques (ex.: "Les Grecs ont-ils hellénisé l'Orient?", p. 33) et une bibliographie thématique fort précieuse pour quiconque désire en savoir plus sur la période dite hellénistique.

Mais ceux et celles qui donnent le cours d'*Histoire du XX^e siècle* ou d'*Histoire des États-Unis* liront avec intérêt l'article d'André Kaspi, "Fallait-il bombarder Hiroshima ?" (p. 42-49), surtout lorsqu'ils sauront que Kaspi répond par l'affirmative à cette question dramatique : "Il y a cinquante ans, la guerre faisait rage. Des soldats américains mouraient chaque jour. L'apitoiement n'était pas de saison. Truman n'avait pas le choix. Sa décision lui a coûté. Elle a certainement accéléré la fin des combats." (p. 49). À quand un dossier et un débat sur la question dans notre bulletin ?

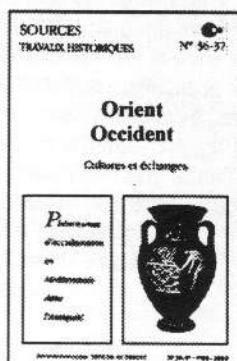
Sources Travaux historiques

La revue française *Sources; Travaux historiques* propose dans sa dernière livraison (n° 36-37) un thème fort intéressant: "Orient-Océan: cultures et échanges". On devine d'emblée l'intérêt de telles discussions pour un cours comme *Histoire de la civilisation occidentale*. Se plaçant en rupture avec la

trop fréquente habitude de présenter les cultures ou les civilisations en vase clos, les collaborateurs de cette revue insistent plutôt sur la notion d'acculturation: "adoption par une civilisation de traits d'une autre culture (...) modifiant celle-ci dans une direction particulière dans laquelle elle ne se serait pas engagée par simple évolution interne." (p. 7)

Huit communications contribuent à illustrer la diversité et les modalités de ces échanges. Ces articles peuvent apparaître un peu pointus pour une utilisation directe dans le cadre d'un cours de niveau collégial. Néanmoins, la perspective générale qui s'en dégage est susceptible de favoriser notre réflexion sur le sujet. Par ailleurs, certaines informations particulières peuvent permettre d'illustrer l'héritage dont l'Occident est déjà porteur dans ses premiers balbutiements.

- Eric Douville
Cégep de Saint-Laurent



NOUVEAUTÉ
MICHEL BRUNET

LE QUÉBEC À LA MINUTE DE VÉRITÉ

Présentation de Marcel Masse



«Quand une collectivité choisit d'ignorer son passé, c'est parce qu'elle refuse de faire face aux défis du présent et n'a pas l'audace de se bâtrir un avenir. En effet, si quelqu'un est incapable de réunir les faits qui expliquent d'une façon cohérente son passé, comment peut-il comprendre son présent et connaître les données qui lui permettront de construire avec lucidité son lendemain?»

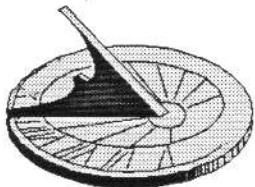
Michel Brunet

ISBN 2-7601-3947-6
(320 p.)

L'ouvrage paraît dans la Bibliothèque d'histoire sous la direction du professeur André Lefebvre, professeur titulaire, Université de Montréal

guérin Montréal
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
Téléphone: (514) 842-3481
Télécopieur: (514) 842-4923

À l'Agenda



• Les rencontres de l'APHQ

Y a-t-il une nouvelle histoire du Québec ?

Débat historiographique avec MM. Paul-André Linteau (UQAM) et Ronald Rudin (Concordia)

Suite à l'article de M. Rudin, "La quête d'une société normale. Critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec" (*Bulletin d'histoire politique*, vol. 3, no 2, Hiver 1995, p. 9-42), un débat historiographique se poursuit dans la communauté des historiens québécois. L'APHQ convie ses membres et ses amis à une rencontre d'information et de discussion à ce propos. Des rafraîchissements seront servis.

Où ?

Au cégep du Vieux-Montréal,
255 rue Ontario est, Montréal,
 métro Berri-UQAM. LOCAL : 866
(8^e étage).

Quand ?

Mercredi, le 8 novembre 1995, à 19 : 00 heures

Cette activité est gratuite pour les membres de l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec. Pour les autres, une contribution de \$5 sera demandée.

Veuillez confirmer votre présence avant le 8 novembre auprès de M. Bernard Dionne, au (514) 430-3120, poste 454, ou de M. Luc Lefebvre, au (514) 747-6521, poste 2248.

• Chroniques de Georges Langlois

Notre collègue de Montmorency, Georges Langlois, auteur de *Histoire de la civilisation occidentale* et de *Histoire du XX^e siècle*,

sera chroniqueur régulier, pour une durée de 40 semaines, à l'émission *L'Histoire aujourd'hui*, le dimanche après-midi (entre 16 h 30 et 17 h 30) au réseau français de Radio-Canada (CBF-FM) à compter du 3 septembre 1995. À suivre !

Devenez membre de l'Association québécoise d'Histoire politique

L'AQHP publie un bulletin à quatre reprises au cours de l'année. Elle organise des soupers-conférences le premier lundi de chaque mois au restaurant *Le Bain-Marie* de Montréal. Elle organise également des colloques et un congrès annuel afin de permettre aux historiens, politologues, journalistes et à toute personne intéressée à l'histoire politique du Québec de faire le point sur les récentes publications, les résultats de recherche, les controverses et les analyses les plus variées.

L'abonnement 1995-1996 coûte 30\$ et l'on peut s'abonner et devenir membre de l'AQHP en s'adressant à :

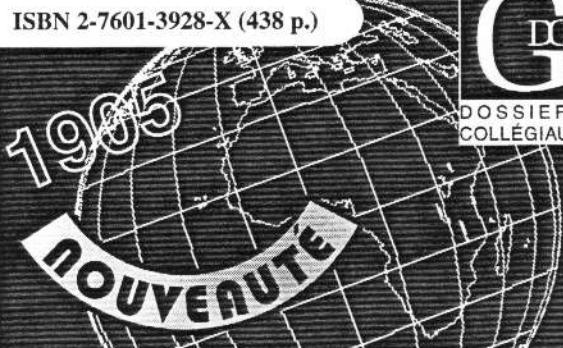
Association québécoise d'histoire politique
A/S Robert Comeau, Département d'Histoire
UQAM, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Qc
H3C 3P8

HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE

Yves Tessier

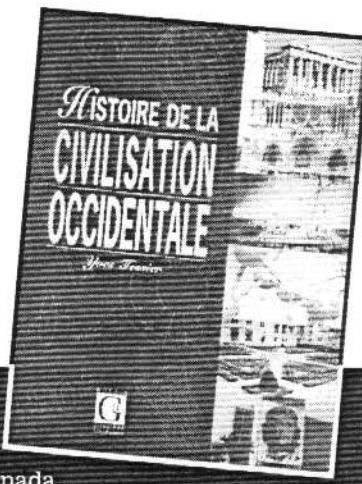
ISBN 2-7601-3928-X (438 p.)

GUÉRIN
DOSSIERS
COLLÉGIAUX



Histoire de la civilisation occidentale constitue une nouvelle approche de l'histoire de la civilisation occidentale. Le livre se divise en trois parties. La première introduit les définitions et les concepts préalables à toute histoire de l'Occident. La deuxième, comprenant quatre chapitres se rapportant aux quatre grandes divisions de l'histoire de l'Occident (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, Période contemporaine), permet d'établir le cadre spatio-temporel de l'évolution de la civilisation occidentale. Quant à la troisième partie de l'ouvrage, elle reprend l'histoire de l'Occident à partir de thématiques telles l'organisation économique (le capitalisme, le socialisme...), l'évolution du système politique (de la monarchie à la démocratie), l'histoire des arts, des sciences et des techniques, l'Occident et le XXI^e siècle...

Cet ouvrage est un livre complet, en ce sens qu'il aborde toutes les grandes questions de l'histoire de l'Occident, des origines au XX^e siècle. Inédit par son approche originale, cet ouvrage, à la fois livre de référence et manuel, répond aux objectifs de l'enseignement de l'histoire au niveau collégial.



guérin Montreal
Toronto
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada.
Téléphone: (514) 842-3481
Télécopieur: (514) 842-4923

Mille et un de nos stars!



Devenez un Ami de Pointe-à-Callière et passez à l'histoire. Vous rejoindrez un regroupement dynamique et accueillant et deviendrez protecteur de la richesse archéologique et historique de Montréal.

Vous bénéficiez de nombreux avantages...

- entrée gratuite au musée et aux expositions
- invitation aux inaugurations
- bulletin d'information trimestriel
- visite-animation (journées réservées)
- fête annuelle des Amis
- rabais de 10 % à la boutique du musée et au café-restaurant l'Arrivage
- rabais chez « les amis des Amis » (livret privilège)
- activités et voyages réservés aux Amis
- possibilité de devenir un(e) bénévole

Cotisation annuelle (incluant les taxes)

Membre individuel : 40 \$

Étudiant - Aîné : 25 \$

Jeune Ami (12 à 17 ans) : 15 \$

Famille : 65 \$

Non-résident : 25 \$ (domicilié à 100 km ou plus)

Membre corporatif : 250 \$

Pour recevoir plus d'information, découpez et retournez ce coupon à l'adresse indiquée.

Nom :			
Adresse :			
Ville :	Code postal :		
Tél. (maison) :	(travail) :		



POINTE-À-CALLIÈRE

Pointe-à-Callière
Musée d'archéologie
et d'histoire de Montréal

350, place Royale
Vieux-Montréal
H2Y 3Y5
Information : 872-8431