

Bulletin de l'APHQ

ASSOCIATION DES PROFESSEURES ET DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DES COLLÈGES DU QUÉBEC
VOL 2, NO 4 / mai 1996



Sommaire

- p.2 À l'agenda
- p.3-5 Bilan de l'année 1995-1996
- p.6-7 Pédagogie et civilisation occidentale
- p.8-9 Voyage en Europe
- p.10-11 Mémoire de l'U de M
- p.12 Mémoire de l'UQAM
- p.13-21 Comptes rendus
- p.22 L'histoire en folie

À l'agenda

• Exposition Montréal, tout est hockey

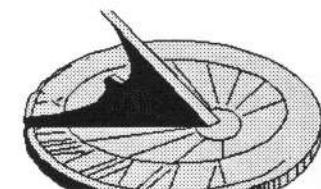
Où : Musée McCord d'histoire canadienne, 690, rue Sherbrooke Ouest, Montréal
Quand : 13 mars 1996 au 1er avril 1997
Info : [514] 398-7100

• Exposition L'histoire des égouts et des aqueducs

Où : Musée Pointe-à-Callières, Montréal
Quand : jusqu'au 20 mai 1996
Info : (514) 872-9150

• Exposition En toutes lettres : Naissance d'une littérature nationale 1840-1869

Où : Musée de l'Amérique française, 9, rue de l'Université, Sainte-Foy
Quand : jusqu'au 26 mai 1996
Info : (418) 643-2158



• 3^e salon québécois de la carte postale de Montréal

Où : Hôtel Maritime, 1155 rue Guy, Montréal

Quand : Samedi, 1^{er} juin 1996, de 10:00 à 16:00 hres.

Info : Lise Otis, (514) 722-2239

Notes : Des marchands de Québec, de l'Ontario et des États-Unis ainsi que des expositions thématiques sont réunis pour cet encan de cartes postales dont plusieurs illustrent l'histoire de Montréal aux XIX^e et XX^e siècles.

• 49^e congrès de l'Institut d'histoire de l'Amérique française

Où : Magog-Orford

Quand : 4-5 octobre 1996

Info : Madame Lise McNicoll, IHAF, 261, avenue Bloomfield, Outremont, Qc, H2V 3R6, téléc. : (514) 271-6369.

Thème : *Histoire, femmes et sociétés*



L'APHCQ

L'APHCQ est une association sans but lucratif incorporée en vertu de la Loi sur les compagnies. L'APHCQ regroupe les professeures et les professeurs d'histoire des collèges du Québec, que ces derniers soient publics ou privés, francophones ou anglophones.

On peut également devenir personne associée de l'APHCQ même si l'on n'enseigne pas dans un collège.

POUR DEVENIR MEMBRE, il suffit d'envoyer ses coordonnées (Nom, adresse, institution s'il y a lieu) et un chèque de 25\$ à l'ordre de l'APHCQ à M. Louis Lafrenière, 5126 rue Chabot, Montréal, Qc., H2H 1Y8.

Le **SIÈGE SOCIAL** de l'APHCQ est situé au collège Lionel-Groulx, 100, rue Duquet, Sainte-

Thérèse, Qc., J7E 3G6. Prière d'adresser toute correspondance à M. Bernard Dionne. On peut également rejoindre l'association au téléphone : (514) 430-3120, poste 454; par télécopieur : (514) 971-7883; par courrier électronique : dionneb@delta.cionelgroulx.qc.ca.

EXÉCUTIF 1995-1996

Président: Bernard Dionne (Lionel-Groulx)

Vice-présidente: Danielle Nepveu (André-Laurendeau)

Trésorier: Louis Lafrenière (Édouard-Montpetit)

Responsable du congrès 1996: Yves Tessier (François-Xavier-Garneau)

Responsable du Bulletin: Éric Douville (Saint-Laurent)

Illustration de la page couverture:
Le Départ des volontaires de 1792, dit aussi La Marseillaise, François Rude (Paris, Arc de Triomphe).

Le Bulletin de l'APHCQ

Comité de rédaction

Eric Douville (Saint-Laurent)
Bernard Dionne (Lionel-Groulx)
Natalie Picard (André-Laurendeau)
Luc Giroux (Édouard-Montpetit)

Coordination technique

Bernard Dionne (Lionel-Groulx)

Graphiste

Denis Guérin

Impression

Imprimerie du collège Lionel-Groulx

Publicité et abonnement

Louis Lafrenière (Édouard-Montpetit) : (514) 679-2630, poste 593

Veuillez envoyer vos textes sur disquettes 3,5 po. (format MAC ou IBM, de préférence IBM) ainsi qu'une version imprimée, à double interligne, en caractères Times 12 pts., 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.

ISSN 1203-6110

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec

L'APHCQ remercie le collège Lionel-Groulx pour sa collaboration à l'impression de ce Bulletin.

Courrier prioritaire !
Dégagez s.v.p.



L'APHQC : bilan de l'année 1995-1996

Une année de consolidation et d'action

Notre association n'existe que depuis deux ans maintenant et le bilan de cette deuxième année en est un d'action sur plusieurs plans et de consolidation interne. Le membership s'est accru, le Bulletin a rempli ses promesses et l'APHQC est désormais solidement implantée dans la plupart des collèges du Québec. À l'extérieur, elle est devenue l'interlocuteur privilégié, le point de référence obligé lorsque vient le temps de parler d'enseignement de l'histoire au collégial. Notre deuxième congrès annuel aura la tâche de poursuivre le travail accompli en renouvelant l'exécutif et en lui donnant les mandats et les outils nécessaires à la réalisation des tâches importantes qui l'attendent pour 1996-1997.

Les états généraux

Le premier mandat de l'exécutif consistait à produire un mémoire pour la Commission des États généraux sur l'Éducation. Un petit comité, formé de Daniel Perrault, Suzanne Clavette et Bernard Dionne, a travaillé à partir

bre d'heures pour le cours d'*Histoire de la civilisation occidentale*.

Bernard Dionne et Danielle Nepveu ont présenté le mémoire le 31 août; ils ont reçu un accueil intéressé de la part des commissaires, en particulier du président

sultée dans le processus de composition de ce Groupe et deux de nos membres, Danielle Nepveu et Susan Anastas, ont accepté d'en faire partie.

Au moment d'écrire ces lignes, le 15 avril, le Groupe de travail n'avait pas encore remis son rapport mais cela ne devrait plus tarder maintenant. Il faut signaler le travail colossal accompli par nos deux collègues qui, tout en n'étant pas libérées de quelque tâche d'enseignement que ce soit, ont dû participer à vingt-cinq jours ouvrables de réunion, tantôt à Québec, tantôt à Montréal. Rapelons que le mandat de ce groupe de travail consistait à faire état de la situation de l'enseignement de l'histoire dans plusieurs pays en plus de dresser un tableau de la situation québécoise à tous les niveaux d'enseignement. Le Groupe devait également faire des recommandations sur les programmes d'enseignement au primaire, au secondaire et au collégial, de même que sur la formation des maîtres à l'université.

Robert Bisailon. Par la suite, nous avons appris que le gouvernement créait un Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, ce qui correspondait en tous points à notre première recommandation, "Que soit mise sur pied une Commission nationale sur l'enseignement de l'histoire dans le système scolaire québécois"¹. L'APHQC a été con-



Danielle Nepveu
(cégep André-Laurendeau)



Susan Anastas
(collège Marianopolis)

des résolutions de l'assemblée générale du 1er juin 1995 et a soumis à l'exécutif un projet de mémoire, qui a été corrigé et entériné par celui-ci. Ce mémoire, intitulé *Pour en finir avec l'amnésie historique dans l'enseignement collégial*, mettait l'accent sur la nécessité d'un cours d'histoire obligatoire pour le collégial et d'une extension du nom-

mémoire de l'été précédent, de manière à détailler sa position et à bien exposer les caractéristiques de la situation qui prévaut au collégial depuis les réformes Robillard et Garon. Bernard Dionne et Louis Lafrenière ont représenté l'APHQC lors des audiences du 13 janvier dernier, au Musée Pointe-à-Callières de Montréal.

Une coalition pour la promotion de l'histoire

C'est au cours de l'été 1995 que l'idée de former une coalition pour la promotion de l'histoire au Québec est venue, plus précisément lors des rencontres initiées par la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal afin de la conseiller sur la rédaction de son mémoire aux États généraux sur l'Éducation. Le président de l'APHQC, Bernard Dionne, a été invité à conseiller la SSJB à cet égard, au même titre que des représentants provenant d'horizons divers, comme le département d'histoire de l'UQAM, la SPHQ, le milieu des artistes et celui des étudiants. Bien entendu, le mémoire de la SSJB, rédigé par Pierre Graveline, n'engageait que cet organisme.

Les audiences publiques du Groupe de travail ont permis de concrétiser l'idée même d'une coalition. MM. François Lemieux et Gilbert Gardner, respectivement président et directeur de la SSJB, ont contacté une quarantaine d'organismes ou d'individus au cours du mois de février et des rencontres ultérieures ont mis sur pied une coalition pour soutenir les conclusions du rapport du Groupe de travail et pour poursuivre le travail sur le plan politique au moyen d'une action concertée de lobbying auprès du gouvernement québécois afin qu'il passe à l'action et fasse une place plus grande à l'histoire dans le curriculum scolaire et dans l'ensemble de la société (musées, etc.). Un coordonnateur a été engagé, M. Gilles Boileau, vice-président de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, et un plan d'action a été

adopté, de même qu'un projet de manifeste dont nous aurons à approuver le contenu en mai prochain. Il ne fait aucun doute que l'action de cette coalition sera déterminante au cours des prochains mois et que nous devrons collaborer étroitement à ses travaux pour que l'histoire ait enfin la place qui lui revient dans notre système scolaire. Une proposition de soutien financier sera présentée au congrès.

Le programme de sciences humaines

Le contexte actuel est marqué par deux mouvements dont il faut tenir compte. D'une part, un comité restreint des sciences humaines a été créé en 1995 pour remplacer les coordinations disciplinaires. On se souviendra que les collèges avaient dû désigner un professeur représentant leur programme de sciences humaines et qu'une réunion d'une trentaine de ces derniers a procédé à l'élection de quatre représentants, dont Yves de Grandmaison, professeur d'histoire au cégep de Rosemont. Ces représentants se joignent à des directeurs d'études, des universitaires et des représentants de la DGEC.

Le plan de travail de ce nouvel organisme consiste à préparer une formulation des objectifs, standards et activités d'apprentissage du programme de sciences humaines qui tiendra compte de l'évaluation du programme qui est en cours présentement. L'ap-

proche par compétences servira de cadre. Il n'y a donc plus de coordination provinciale et ce comité restreint ne diffuse pas de procès-verbaux de ses travaux, ce qui est inquiétant pour l'avenir. L'APHQ a entrepris des démarches auprès de la DGEC pour que cette anomalie soit corrigée et pour que les professeurs soient informés des travaux de ce comité des sciences humaines.

D'autre part, nous apprenons récemment la formation d'un comité d'arrimage collèges-universités de la région de Montréal, le CACUM. Ce comité regroupera des professeurs de toutes les disciplines de sciences humaines ainsi que des représentants des disciplines parentes de l'UQAM et de l'Université de Montréal.

Quelle devra être l'orientation de notre association face à tous ces développements ? Ne devrions-nous pas participer à un comité d'arrimage cégeps-universités et former un comité de l'exécutif chargé de préparer ce travail pour le prochain congrès : proposer des orientations, une structures, des moyens, etc. Devrions-nous travailler à la réalisation d'un colloque des sciences humaines pour 1997, si jamais un tel projet, sous-entendu dans la convocation des premières rencontres du CACUM, voyait le jour ? Quel serait le rôle et la pertinence de notre propre congrès, dans un tel contexte ? Il faudra sans doute se poser ces questions et plusieurs autres lors de notre congrès de mai 1996.

La vie de notre association

Depuis le congrès de juin 1995, nous avons considérablement augmenté notre **membership**, passant de 85 à 140 membres. Peu de membres anglophones, cependant, malgré l'envoi répété de bulletins, de lettres et d'appels en tous genres. L'année référente a sans doute compliqué le rapprochement avec ces collègues qui préfèrent, pour le moment, demeurer à l'écart de l'APHQ et ce, malgré les efforts soutenus de Susan Anastas que nous tenons à remercier. Par ailleurs, nous avons entrepris de constituer un premier **bottin** des membres; toutefois, les réponses à notre demande de renseignements de mars dernier nous paraissent actuellement insuffisantes pour éditer un tel document. Il faudra que l'assemblée réitére son mandat à l'exécutif ou modifie le projet initial si elle le juge à propos.

Sur le **plan financier**, l'APHQ se porte bien. Nous disposons d'un fonds de roulement satisfaisant et d'une réserve qui nous met à l'abri des surprises. Nous pouvons financer le *Bulletin* et le congrès, de même que nos frais de bureau et quelques activités spéciales. Il faut toutefois signaler que, jusqu'à maintenant, le *Bulletin* a été imprimé gratuitement par le collège Lionel-Groulx, auquel nous réitérons notre reconnaissance. Il n'est pas dit que la situation se poursuivra l'an

prochain, dans le climat des coupures que nous connaissons. Jusqu'à maintenant, les rentrées de fonds provenant des commandites ont permis de rémunérer le graphiste et de dégager un léger surplus, de sorte que le *Bulletin* s'est largement autofinancé.

Le *Bulletin*, donc, a tenu ses promesses. Il est paru à quatre reprises, avec des numéros de 24 pages (sauf le troisième, de 28 pages). Mais cette régularité, qui relève de l'exploit compte tenu de nos faibles moyens, ne doit pas cacher les difficultés que nous rencontrons. Au niveau de la rédaction, nous ne possédons toujours pas un véritable comité de rédaction, capable de planifier le travail, de voir loin, de commander des articles, d'organiser des dossiers, etc. En second lieu, la structure des délégués régionaux n'a pas donné les résultats escomptés, faute d'énergie pour la revitaliser. Nous avons reçu bien peu d'articles ou d'informations en provenance des collèges et cette situation doit absolument être corrigée dès l'an prochain. Il faudra davantage de textes sur les expériences didactiques des professeurs et sur les débats historiographiques proprement dits. La clé du succès, ici, réside dans la formation d'un comité de rédaction de 4 à 5 personnes (ou plus: avis aux intéressés) qui se répartiront les tâches et qui verront à rejoindre les professeurs afin de solliciter les articles et les nouvelles.

Quant au **congrès**, il est trop tôt pour en parler, mais il faut noter la constitution d'une équipe de 8 personnes de la région de Québec, qui ont accepté d'organiser notre II^e congrès annuel. Cette année, le programme a davantage été axé sur la pédagogie et le contexte de la création du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Nous avons obtenu une subvention de 1000\$ de la DGEC, mais il va de soi que cet octroi est circonstanciel et que nous ne pourrons pas toujours compter sur de tels revenus.



PHOTO: L'exécutif de l'APHQ en 1995-1996: Louis Lafrenière (trésorier), Éric Douville (Bulletin), Danielle Nepveu (vice-présidente), Bernard Dionne (président) et Yves Tessier (congrès).

Enfin, quelques mots sur la **représentation extérieure** de l'APHQ. Nous avons été présents au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et notre président fait partie du comité de coordination de la Coalition pour la promotion de l'histoire. Dans ces deux comités, des contacts fructueux sont établis avec une dizaine d'organismes, notamment la SPHQ. À ce sujet, il faut dire que nos contacts avec les membres de la SPHQ nous montrent qu'il est possible que nos deux organisations travaillent de concert à l'atteinte d'objectifs communs, dans le respect des caractéristiques de chacun. Par ailleurs, notre association a été présente à l'émission radiophonique *Trou de mémoire* (CBF), à un colloque des Patriotes de Saint-Charles sur le Richelieu et nous avons été représentés auprès du département d'histoire de l'UQAM qui procède à une révision de son programme de baccalauréat. Signons la tenue de notre première soirée de l'APHQ, le 8 novembre 1995, en compagnie des historiens Paul-André Linteau (UQAM) et Ronald Rudin (Concordia).

Perspectives

L'année 1996-1997 sera cruciale pour nous à bien des égards. Il y aura d'abord les travaux de la Coalition et l'effort de sensibilisation du gouvernement et du public à la nécessité d'une valorisation de la place de l'histoire dans le système scolaire québécois. Le prochain **président** devra en faire sa priorité.

Il y aura également le suivi de l'évaluation du programme de sciences humaines et la redéfinition des cours en fonction de l'approche par compétences. Nous suggérons que le prochain **vice-président** assume le suivi et la direction de ce dossier, tout en faisant office de secrétaire comme cela est prévu dans nos statuts. Cela implique des contacts avec le CACUM, avec le Groupe

restreint du programme de sciences humaines et avec les professeurs d'histoire désireux de s'impliquer dans ces dossiers. La consolidation et l'élargissement de notre membership seront la priorité du **trésorier**. Un prochain **responsable du Bulletin** devra mettre sur pied un comité de rédaction viable et assurer la parution de quatre numéros l'an prochain. Enfin, un **responsable du congrès** verra à coordonner l'organisation de notre III^e congrès annuel dans la région de Montréal.

Conclusion

Notre jeune association se porte donc bien et c'est avec fierté que l'exécutif 1995-1995, formé de **Bernard Dionne** (président), **Danielle Nepveu** (vice-présidente), **Louis Lafrenière** (trésorier), **Éric Douville** (bulletin) et **Yves Tessier** (congrès) soumet ce bilan à l'assemblée 1996 de l'APHQ. Cependant, tous et toutes devront mettre l'épaule à la roue et contribuer à consolider notre association en 1996-1997. C'est notre pratique professionnelle qui s'en trouvera valorisée et enrichie.

¹ "Pour en finir avec l'amnésie historique dans l'enseignement collégial", *Bulletin de l'APHQ*, vol. 2, no 1, p. 7.

² "Addendum au mémoire de l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHQ)", *Bulletin de l'APHQ*, vol. 2, no 3, p. 4-8.

Le congrès vous attend!

Veuillez noter qu'il est encore temps de s'inscrire au congrès des 29, 30 et 31 mai prochain au cégep François-Xavier-Garneau, et ce, pour la modique somme de 110\$ (qui comprend le renouvellement de l'adhésion à l'APHQ). Veuillez vous adresser à Yves Tessier, au (418) 688-8310, poste 2218.

PARUTION À
L'ÉTÉ 96

**HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS:
MYTHES ET RÉALITÉS**

Yves Bourdon et Jean Lamarre

352 pages • 21,5 cm x 27,5 cm
32,95 \$

À cause de la rapidité avec laquelle les États-Unis se sont hissés au rang de première puissance, leur histoire a souvent été présentée comme celle d'une réussite où mythes et réalités historiques se sont côtoyés sans qu'il soit toujours possible de bien distinguer les uns des autres.

Ce manuel constitue un guide qui retrace les grandes étapes du développement des États-Unis. Dans sa forme comme dans son contenu, il adopte une approche interactive et dynamique qui interpelle le lecteur en lui offrant un contenu traité de façon thématique et chronologique, et qui permet aux élèves de se familiariser avec les grands thèmes de l'histoire des États-Unis et les grands débats qui la caractérisent.

NOUVELLE
ÉDITION

HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE

Georges Langlois et
Gilles Villemure

384 pages • 21,5 cm x 27,5 cm
36,95 \$

Voici la nouvelle édition, entièrement refondue, de l'ouvrage qui est devenu le manuel de référence pour l'enseignement de l'histoire de la civilisation occidentale dans les collèges du Québec.

Une plus grande insistance sur les héritages transmis jusqu'à nous par les siècles passés, une documentation enrichie, un glossaire plus étendu, un texte revu et clarifié, tous ces éléments font de cette nouvelle édition un instrument encore mieux adapté aux besoins des élèves de nos collèges.

Éditions Beauchemin ltée

3281, avenue Jean-Béraud, Laval (Québec) H7T 2L2
Tél. : (514) 334-5912 • 1 800 361-4504
Téléc. : (514) 688-6269 — <http://www.beauchemin.qc.ca>

Une pédagogie pour l'intégration des connaissances

NDLR: LE BULLETIN DE L'APHCQ REPRODUIT ICI, AVEC L'AIMABLE AUTORISATION DE M. ULRIC AYLWIN DU COLLÈGE DE MAISONNEUVE, UN ARTICLE PARU DANS SON BULLETIN PÉDAGOGIQUE AU SUJET D'UNE APPROCHE EXPÉRIMENTÉE PAR NOTRE COLLÈGUE PIERRE BELLEAU. NOUS SOUHAITONS REPRODUIRE ET PUBLIER CE TYPE D'ARTICLES QUI FAIT ÉTAT DES PRATIQUES DIDACTIQUES DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC: N'HÉSITEZ PAS À FAIRE PARVENIR CES ARTICLES OU DES CRÉATIONS ORIGINALES DE VOTRE CRÙ AU SIÈGE SOCIAL DE L'APHCQ.

Le professeur: Pierre Belleau

Le cours: *Histoire de la civilisation occidentale* (session 1)

Histoire des États-Unis (session 2 ou 3)

Interview par Ulric Aylwin, le 4 avril 1995

(Remarque préliminaire. Étant donné que l'objectif, ici, était de faire état de pratiques pédagogiques représentatives d'une approche par compétences, nous n'avons retenu de la stratégie pédagogique fort complexe utilisée par P. Belleau qu'un aspect qui nous paraissait typique de cette approche.)

U.A. Un sujet tel que *L'histoire de la civilisation occidentale* offre un contenu encyclopédique: comment t'y prends-tu pour réduire la matière aux dimensions d'un cours de 45 heures?

P.B. Je choisis d'abord le point d'arrivée qui, pour moi, doit absolument être le présent dans lequel vivent les élèves; de là je remonte dans le temps pour y retrouver les origines de la situation actuelle, en identifiant les moments clés et les événements charnières de l'évolution.

J'insiste sur l'importance du choix de tel ou tel point d'arrivée du cours, parce que ce choix détermine non seulement celui du contenu du cours, mais aussi celui du matériel pédagogique et des méthodes d'enseignement au regard des objectifs de formation fondamentale à poursuivre dans ce cours d'histoire et dans le cadre d'une première session au collège.

Ainsi, dans le cours en question, j'ai choisi comme situation d'arrivée la synthèse que présentent Guay et Dionne en conclusion de leur manuel *Histoire et civilisation de l'Occident* où se trouvent résumées en cinq points «les lignes de force de la civilisation occidentale»:

1. une vision du monde centrée sur l'individu et la conquête de ses libertés;
2. une extension de cette vision à l'État moderne, national et démocratique;
3. une approche scientifique, rationaliste de l'univers et des phénomènes de la nature;
4. l'esprit d'entrepreneurship, la propriété privée et le capitalisme;
5. un humanisme chrétien, c'est-à-dire une exigence spirituelle de développement personnel; harmonieux et une morale du partage avec les démunis de l'ensemble de la société.

Il fallait choisir une synthèse aussi englobante, parce que le travail que j'allais demander aux élèves à la fin du cours devait pouvoir intégrer la plus grande variété possible de valeurs ou de dimensions.

U.A. Les cinq traits de l'Occident contemporain que tu viens d'énumérer constituent donc les points d'arrivée d'autant de trajectoires

dont les élèves devront suivre l'évolution à travers l'histoire?

P.B. Exactement, sauf que pour ce faire j'ai choisi de ne pas remonter à l'Antiquité, mais de commencer vers le XV^e siècle, au moment où l'Europe se lance dans l'exploration et la conquête du monde. Je précise qu'en 15 semaines il serait vain d'essayer de parcourir l'histoire de l'humanité, et que ce qui importe c'est de chercher dans l'histoire le sens du temps présent. Sans compter qu'il faut aussi intégrer la formation fondamentale.

U.A. Quelle est exactement la démarche que les élèves ont à faire?

P.B. Chaque semaine, les élèves ont un ou plusieurs textes à lire décrivant des événements ou des situations qui marquent une étape importante dans l'évolution. (Je signale, en passant, que la sélection judicieuse de ces textes est capitale si l'on veut que les élèves puissent voir les interrelations des événements et les ramifications des thèmes.)

Pour guider la lecture, des questions avaient été fournies, auxquelles chaque élève doit avoir répondu en deux pages environ, travail qui constitue une condition de participation au cours.

La première partie du cours consiste donc à échanger entre élèves sur les réponses rédigées par chacun; il y a ensuite plénière et discussion générale. À la fin de chaque cours, chaque élève doit noter dans la «fiche d'observation» les éléments nouveaux qu'il a appris au regard des thèmes ou valeurs qui constituent la grille d'analyse.

U.A. Tu te réfères ici aux cinq lignes de force?

P.B. Oui. Chacun des thèmes, avec ses subdivisions, est reproduit dans la fiche, dont la structure est la suivante.

U.A. C'est donc en remplissant cette fiche que chaque élève est amené à constater l'évolution des valeurs et des institutions de l'Occident et à s'en donner une vision intégrée?

P.B. C'est, en tous cas, le but visé. Et les élèves savent que l'examen final comportera une question synthèse pour laquelle ils se seront préparés en remplissant chaque semaine leur fiche d'observation.

U.A. Je pense que tu appliques déjà depuis longtemps cette formule pédagogique.

P.B. Effectivement. C'est une façon de procéder que j'utilisais depuis des années dans mon cours d'*Histoire des États-Unis*. Dans ce cours, les concepts dont les élèves devaient suivre l'évolution étaient les suivants: démocratie, égalité, liberté, droits de la personne, esprit d'entreprise, capitalisme, classes sociales, mobilité sociale et progrès.

La formule était sensiblement la même:

- lecture, écriture et discussion, dans le cadre des exercices et des ateliers;
- vues d'ensembles et explications, sous la forme de quelques exposés;
- synthèse individuelle progressive, par le biais de la fiche documentaire.

À cela s'ajoute le fait qu'au début de chaque cours sont écrits au tableau:

a) le plan de ce cours;
b) les questions d'un examen futur auquel ce cours-ci devrait fournir les réponses.

U.A. Merci, Pierre Belleau, d'avoir partagé avec nous ces expériences pédagogiques.

ANALYSE DE LA PÉDAGOGIE DÉCRITE CI-DESSUS, DU POINT DE VUE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences prévoit une épreuve synthèse couvrant le programme et, par voie de conséquence, une épreuve analogue au niveau de chacun des cours. L'un des traits dominants de cette épreuve est son caractère intégrateur: il faut que l'élève soit amené à réaliser une tâche complexe par quoi il manifestera qu'il a intégré ses divers apprentissages, intégration qui aura dû avoir été construite tout au long du cours.

Or, l'organisation pédagogique des cours d'histoire (qui n'ont été décrits ici que dans leurs grandes lignes) possède comme caracté-

ristique dominante l'intégration progressive et orchestrée des connaissances pour dégager le sens global de l'évolution de la civilisation, sens que l'élève doit expliquer à l'occasion d'une épreuve écrite à la fin du cours. Autre élément de l'approche par compétences, que l'on trouve aussi dans la présente pédagogie: l'accent mis sur les activités d'apprentissage plus que sur les gestes d'enseignement; en effet, ce sont les élèves, ici, qui analysent les textes, qui les discutent, qui posent des questions et qui font leur synthèse, le professeur étant la personne qui orchestre le tout, qui explique et complète l'information et qui, globalement, aide les élèves à découvrir le sens de l'ensemble.

Voici donc un autre exemple d'une pédagogie qui manifestait l'esprit et appliquait la lettre de l'approche par compétences bien avant que l'on adopte le récent vocabulaire.



330-910 HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE

Fiche d'observation période:

Une vision du monde

Extension de cette vision à l'État

Une approche de l'univers

Présence bien établie

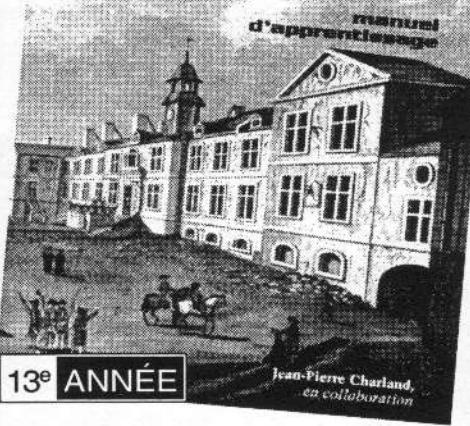
Un humanisme chrétien

Des valeurs à ajouter, nouvelles ou oubliées?

LE CANADA, UN PAYS EN ÉVOLUTION

LIDEC
COLLÉGIAL

NOUVEAUTÉ
LE CANADA,
UN PAYS EN ÉVOLUTION



13^e ANNÉE

HISTOIRE DU CANADA

Jean-Pierre Charland

La période étudiée s'étend du début de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours. L'exposé obéit à un plan très net et très apparent. Ainsi, d'un premier coup d'œil, l'élève pourra mesurer sa tâche et en discerner les éléments; il saura où il va et par quel chemin.

Chaque chapitre est suivi d'un RÉSUMÉ, aussi substantiel et bref que possible, puis des dates principales POUR MÉMOIRE, car la « gymnastique chronologique », à condition qu'on n'en abuse pas, est un bon exercice d'assouplissement indispensable en classe d'histoire. On trouvera à la fin du manuel un court lexique où sont définis un certain nombre de mots d'usage courant dans le langage historique.

- **Manuel de l'élève**
ISBN 2-7608-4584-2 (592 p.)
- **Guide d'enseignement**
ISBN 2-7608-4612-1 (212 p.)
- **Cahier d'exercices**
ISBN 2-7608-4611-3 (192 p.)



4350, avenue
de l'Hôtel-de-Ville
MONTRÉAL (Québec)
H2W 2H5
Téléphone:
(514) 843-5991
Télécopieur:
(514) 843-5252

Itinéraire de la Civilisation occidentale

Voyage d'études créditées en Grèce, en Italie et en France

Du 22 mai au 16 juin 1996, 33 étudiants du collège Montmorency, accompagnés de leur professeur d'histoire¹ et d'une accompagnatrice, découvriront les richesses historiques et architecturales de trois pays au cœur de l'Occident. Pendant 26 jours, ils visiteront 26 sites historiques et musées dans une quinzaine de villes.

Pour la plupart d'entre eux, ce sera leur premier séjour en terre

européenne. En ce moment, ils ont en tête plein de clichés. Comme beaucoup de gens, ils voient la Grèce comme le royaume du souvlaki, la France comme le bastion de la baguette et l'Italie comme l'empire du spaghetti. Ce petit périple va considérablement modifier cette vision et ouvrir leurs horizons, du moins je l'espère. En mesurant la richesse inouïe de ces foyers de civilisation, ils prendront conscience que le voyage qu'ils

font a pu être considéré comme un nécessaire pèlerinage pour les élites intellectuelles de tout l'Occident pendant des décennies. Avoir 17, 18 ou 19 ans et partir, loin, vers des horizons porteurs de légendes pour découvrir ses racines, ses origines lointaines, et ainsi faire tomber quelques clichés: voilà ce que représente ce voyage pour ces jeunes.

Plongeon dans l'histoire et survol de la civilisation occidentale

Un voyage d'études, c'est une façon différente d'apprendre certaines notions historiques; voici quelques exemples d'exposés magistraux que les étudiants recevront dans des lieux évocateurs:

- l'importance sociale et culturelle des jeux de foule dans l'Empire romain ("Du pain et des jeux"): au-dessus de l'arène du Colisée de Rome;
- le rôle et la place de l'Église au Moyen Âge: sur le parvis de Notre-Dame ou dans la chapelle basse de la Sainte-Chapelle si le temps est pluvieux;
- l'opposition entre les féodaux et la monarchie nationale: dans le Château comtal de la Cité fortifiée de Carcassonne;
- le concept de monarchie absolue: au pied de la statue équestre de Louis XIV située dans la cour d'honneur du Château de Versailles;
- la modernité industrielle: au sommet de la Tour Eiffel.

Périodes historiques et chefs-d'œuvre visités

L'Antiquité

(3 500 a.n.è. à 476)

Le Pont du Gard ou Aqueduc de Nîmes

Le Colisée de Rome

La Cité d'Agamemnon: forteresse de Mycènes

Le Sanctuaire d'Asclépios et le théâtre d'Épidaure

L'Acropole d'Athènes et son Parthénon

Le Sanctuaire d'Apollon à Delphes

Le Sanctuaire d'Apollon à Délos

Le Duomo de Florence (Basilique Sainte-Marie-des-Fleurs)

Le Palais des Doges

La Basilique Saint-Marc

La Cathédrale de Notre-Dame de Paris

La Sainte-Chapelle

Monde moderne

(1492 à 1789)

La Forteresse vénitienne de Palamède à Nauplie

La Basilique Saint-Pierre et la Chapelle Sixtine

Le Louvre

Le Château de Versailles

Moyen Âge (476 à 1492)

La Cathédrale romane de Vézelay

L'Abbaye de Fontenay

Le Palais des papes à Avignon

La Cité fortifiée de Carcassonne

Le Palazzo Vecchio

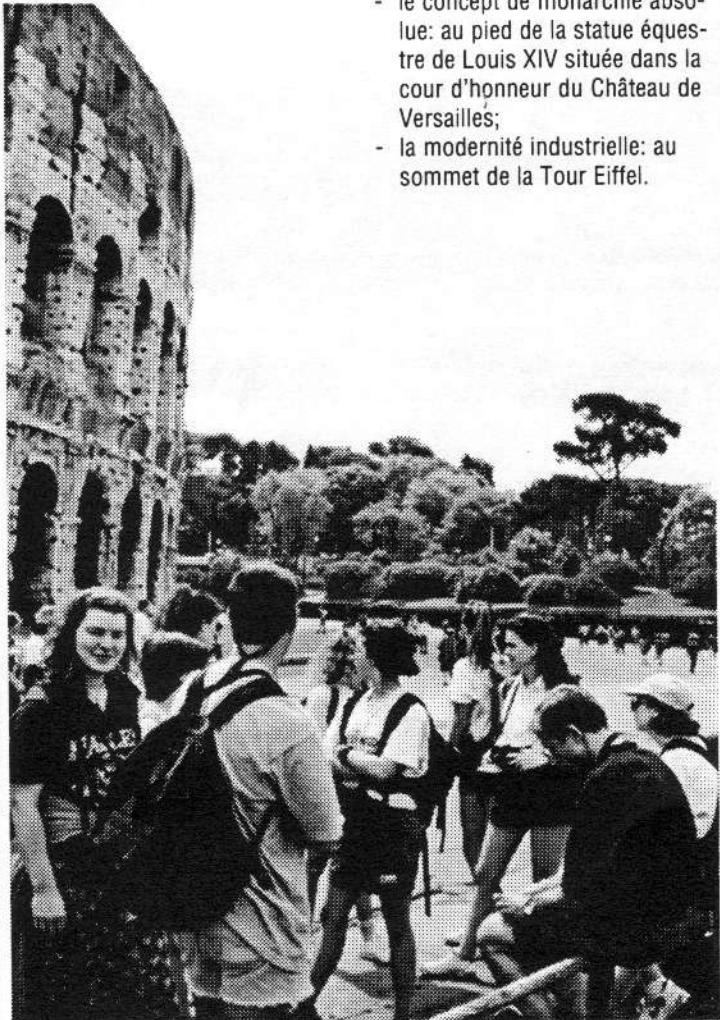
Période contemporaine

(1789 à)

La Tour Eiffel

Le Musée d'Orsay

L'Arc de Triomphe de l'Étoile ou de Napoléon Bonaparte



Paul Dauphinais (assis) près du Colisée, à Rome avec ses élèves.

L'Antiquité, le Moyen Âge, le Monde moderne et la Période contemporaine: 5 000 ans d'histoire à découvrir!

Les étudiants de ce voyage éducatif se préparent depuis le mois d'octobre 1995 à vivre ce complément à leur formation académique. Quatorze rencontres préparatoires m'ont permis de leur donner l'essentiel du contenu historique; j'ai également pu leur présenter les multiples petits détails techniques inhérents à ce genre de voyage. Ces rencontres prédépart permettent aussi aux étudiants de mieux se connaître, en prévision de la formation des équipes; en effet, ils devront vivre 26 jours avec plusieurs personnes, soit dans de grands dortoirs italiens ou dans de petites chambres d'hôtel grecques, ou encore travailler en équipe.

Les modalités d'évaluation sont adaptées aux conditions particulières de ce cours-voyage. Ainsi, les étudiants accumulent 35% de la note avant le départ, soit 25% pour cinq résumés de lecture sur certains sites visités et 10% pour un examen d'étape. Pendant le voyage, 30% de la note est attribué à un journal de bord complété quotidiennement et 35% repose sur un examen synthèse, administré la veille du retour, à Paris.

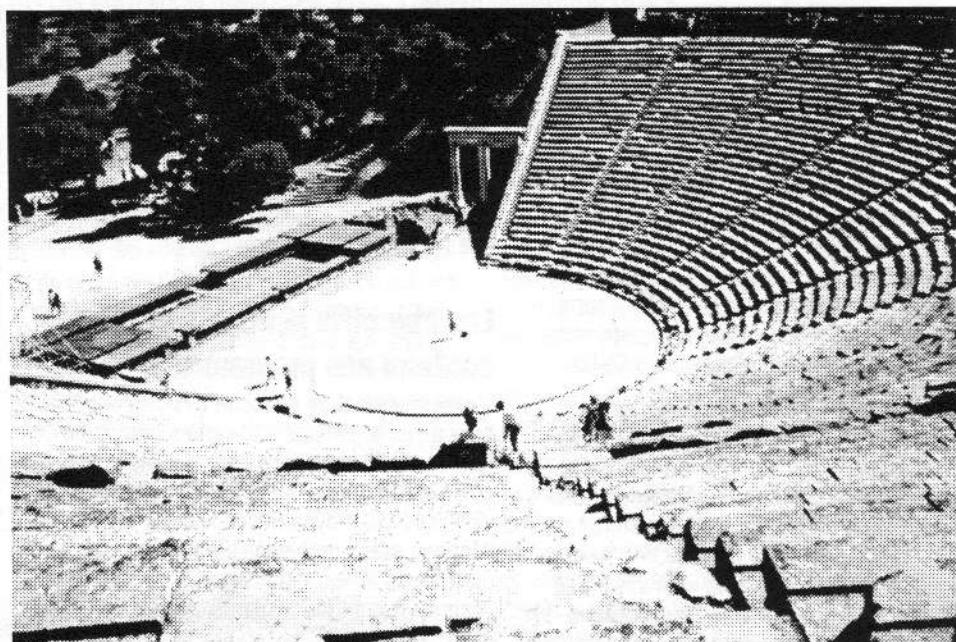
Cette expérience de voyage d'études a été un franc succès au cours des années précédentes parce qu'un compromis a été trouvé entre le volet voyage-études et le volet voyage-divertissements. À chaque jour, les étudiants ont une visite obligatoire précédée d'un exposé magistral; toutefois, ils peuvent compter quotidiennement sur une période libre pendant laquelle ils peuvent faire, soit du magasinage (Florence, Paris, Rome, Athènes), des excursions en montagne (Mont-Blanc-Chamonix), des bains de mers et de la plongée en apnée (Sète, Nice, Ostuni, Tolon, Mykonos, Hydra, Cap Sounion, etc.) ou encore de la spéléologie dans les grottes de Castellana dans les Pouilles en Italie. Il faut dire que les étudiants apprécient également les petites "croisières" avec nuitées en couchette, particulièrement celle de Patras à Venise (36 heures sur l'Adriatique: deux nuits).

Vingt-six jours d'apprentissage et de voyage, accompagnés de soleil et de temples, d'oliviers et de légendes, de vignes et de sculptures, de montagnes et d'héritages; tel sera le menu méditerranéen des 33 étudiants de ce voyage d'études en histoire de la civilisation occidentale.

Et le prof dans tout ça?

En ce qui concerne le professeur, ce sera mon quatrième voyage avec des étudiants de niveau collégial. Certains confrères m'ont demandé pourquoi je refaisais ce périple année après année; n'est-ce pas ennuyeux de voyager dans les mêmes pays, de revoir les mêmes choses? Et bien, c'est exactement le

Paul Dauphinais
Professeur d'histoire
Collège Montmorency
475, boul. de l'Avenir
Laval, Qc H7N 5H9
Tél. (514)-975-6356 (travail)
(514)-376-4649



Le plus beau et le plus grand théâtre grec: Épidaure.

contraire; le plaisir croît avec l'usage et le stress diminue d'autant! En fait, la répétition me fait voir les choses sous un autre angle; à chaque nouvelle visite, je découvre de nouvelles splendeurs! Et puis, d'une année à l'autre, le voyage n'est jamais vraiment le même. La première fois nous avons fait 5 700 kilomètres et cette année nous n'en ferons pas plus de 4 100! Moins de bus, plus d'avion et plus de bateau.

Après trois expériences, je constate avec plaisir que j'ai eu trois groupes merveilleux. Ces jeunes collégiens sont motivés, enthousiastes, plein d'une énergie contagieuse et vivifiante pour le professeur. Des ruines, de l'histoire, des personnages célèbres, ils en redemandent. Un voyage d'études, c'est un des meilleurs moyens de ressourcement qu'un professeur peut se donner. La relation maître-élève reste entière, elle est même renforcée, mais il y a quelque chose de plus que pendant l'année scolaire régulière: du temps, du temps pour apprendre à connaître nos jeunes, du temps pour apprendre à les apprécier, du temps pour apprendre à les aimer sans toujours les juger académiquement. Ouf! C'est salutaire.

¹ L'auteur de cet article est également le professeur responsable de ce voyage. Vivianne Gauthier, étudiante en histoire à l'UQAM, sera mon accompagnatrice.

Avez-vous renouvelé votre adhésion à l'APHQ?

Vous ne pouvez venir au congrès de mai à Québec mais vous désirez rester membre de l'APHQ et recevoir les 4 numéros du Bulletin qui paraîtront à l'automne 1996 et à l'hiver 1997: faites parvenir un chèque de 25\$ à l'ordre de l'APHQ à Louis Lafrenière, 5126, rue Chabot, Montréal, Qc., H2H 1Y8

Mémoire soumis au groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire

John Dickinson

Professeur, Département d'histoire, Université de Montréal

Le ministre de l'Éducation procède à une consultation en vue d'améliorer l'enseignement de l'histoire au Québec. Cette initiative est accueillie avec satisfaction par les départements d'histoire de l'Université de Montréal et de l'Université McGill qui déplorent depuis longtemps la faible importance accordée à cette discipline fondamentale dans le régime pédagogique actuellement en vigueur au Québec.

Autrefois, l'enseignement de l'histoire était perçu comme un moyen d'inculquer des valeurs civiques et patriotiques par la création d'une histoire mythologique et trop souvent chauvine. Les instructions du ministère français de l'éducation nationale de 1945 précisent que la leçon d'histoire «est aussi une leçon de morale, de civisme et de patriotisme.»¹ Devant les progrès de l'historiographie et dans le respect des différences, cette conception est largement dépassée aujourd'hui et l'enseignement de l'histoire doit chercher à situer l'élève dans un monde en constante évolution et faire prendre conscience de l'origine des faits sociaux, politiques, économiques et culturels qui l'entourent. Outre ces fonctions, l'histoire contribue à l'alphanétisation générale et au développement de l'esprit critique comme le soulignent les standards nationaux adoptés récemment aux États-Unis.

L'affaiblissement de la place de l'histoire dans les programmes d'étude a été constaté aussi bien en France, aux États-Unis qu'au Québec. Noyée dans les sciences humaines au primaire, reléguée à deux cours obligatoires sans liens l'un avec l'autre au secondaire, l'histoire a du mal à émerger comme discipline spécifique. L'insistance placée sur une connaissance réduite de la période très contemporaine (en France, par exemple, 90 pour cent de la matière des trois dernières années de lycée concernant le XX^e siècle) ne permet pas à l'élève de se situer dans une dynamique pluriséculaire qui est le temps de l'histoire. Cette situation conduit à un affaiblissement de la mémoire collective.

Discipline fondamentale dans la formation de tout adulte averti, l'histoire mérite une place plus grande dans les programmes d'enseignement et une meilleure articulation pour que les cours se renforcent les uns les autres.

Les objectifs généraux et le contenu des programmes

L'enseignement de l'histoire devrait contribuer à l'émergence d'une culture commune fondée sur la spécificité de la société québécoise en Amérique du Nord. Cette histoire révèle l'évolution dynamique de cette société, de l'époque précolombienne à nos jours, son appartenance à l'héritage commun du monde occidental dont les fondements remontent jusqu'à l'Antiquité, et son ouverture actuelle au monde et à l'ensemble des cultures. La connaissance de l'histoire, à la fois comme mémoire commune et comme conscience des impacts de l'action humaine sur l'évolution de la société, permet de consolider dans une communauté le sens d'une identité collective qui transcende chacun des individus en conciliant, unifiant et orientant leurs valeurs et leurs actions vers le bien commun dans la compréhension et le respect des différences entre les sociétés et à l'intérieur même de la société québécoise. Elle doit permettre de mieux saisir les liens reliant l'individu à son milieu et au monde, à mieux comprendre la complexité des rapports entre les personnes et entre les groupes, et à mieux situer les mutations qui affectent le développement des sociétés aux diverses grandes étapes ou phases de l'histoire de l'humanité. L'histoire nationale, d'ailleurs, ne peut se comprendre sans pouvoir la situer dans le contexte du monde occidental. L'histoire devrait donc remplir un rôle fondamental dans le curriculum académique des étudiants du primaire, du secondaire et du collégial.

Ces objectifs sont très ambitieux et, pour les atteindre pleinement, on pourrait concevoir toute une vie consacrée à l'étude de l'histoire. De façon plus réaliste, ces objectifs doivent d'abord servir à la sélection des thématiques et des contenus de cours des différents programmes d'histoire. Une alternance dans les apprentissages entre l'histoire nationale et mondiale est souhaitable pour renforcer la compréhension des liens qui unissent le Québec au reste de l'humanité.

Ainsi, au Québec, les programmes d'histoire devraient d'abord permettre aux étudiants d'acquérir, du primaire au collégial, une excellente connaissance de l'histoire nationale de l'époque précolombienne à aujourd'hui. Ils devraient aussi présenter aux étudiants une synthèse de l'évolution historique du monde occidental de l'Antiquité jusqu'au début de la période contemporaine et, enfin, leur dresser un bilan critique de l'histoire du monde contemporain.

De plus, les cours d'histoire doivent également répondre à des objectifs pédagogiques plus spécifiques liés à chacun des niveaux d'enseignement et contribuer ainsi à la formation générale des étudiants en favorisant la pratique assidue de la lecture et de l'écriture, et en valorisant la mémorisation et la réflexion critique.

Grâce à l'histoire, l'étudiant apprend progressivement à identifier et à retenir les données (dates et lieux des événements, les acteurs individuels et collectifs, les institutions) nécessaires à la reconstitution du passé et à la compréhension du monde actuel. L'enseignement de l'histoire favorise aussi la réflexion critique sur des problèmes humains (économiques, sociaux, politiques), la capacité de synthèse pour présenter des questions complexes, les sens de la relativité dans la manière d'analyser les événements et les situations humaines, la capacité de saisir les relations causales entre les différentes facettes d'un même problème historique (événements ou structures) entre plusieurs problèmes historiques en apparence distincts les uns des autres (la Conquête de 1760 et les Rébellions de 1837-1838 pour l'histoire nationale; la Révolution américaine et la Révolution française pour l'histoire du monde occidental).

Au niveau primaire

Au niveau primaire, les programmes devraient permettre un premier apprentissage en histoire nationale et en histoire universelle. L'enseignement de l'histoire devrait y devenir la principale composante de la formation en sciences humaines. Les programmes de-

vraient favoriser une répartition de la matière sur l'ensemble du cycle du primaire plutôt qu'une concentration de celle-ci sur un ou deux ans pour renforcer la notion de l'histoire comme élément de la culture générale. Les élèves feraient progressivement l'apprentissage des dates, des lieux, des personnages et des institutions les plus caractéristiques de chacune des grandes périodes de l'histoire nationale. Ainsi, pour la période précolombienne, les élèves identifieraient les différentes nations amérindiennes, leur territoire respectif dans l'Amérique du Nord-Est et leur mode principal de vie (nomade/sédentaire, chasseur/agriculteur). Les programmes devraient également prévoir la lecture de textes de vulgarisation adaptés aux élèves du primaire sur les grands événements de l'histoire nationale et sur certains aspects de la vie quotidienne à différentes époques.

Au niveau primaire, la formation en histoire universelle pourrait par ailleurs être plus sommaire que celle dispensée en histoire nationale. Néanmoins, les élèves pourraient déjà identifier les principales composantes des grandes périodes de l'histoire du monde occidental (Antiquité, Moyen Âge, Époque moderne, Époque contemporaine) et être sensibilisés à l'existence des autres grandes civilisations du monde.

Au niveau secondaire

Au niveau secondaire, les programmes devraient intégrer davantage l'analyse et la réflexion critique sur les événements, sur les institutions et sur les rapports entre les groupes dans la société. Cependant, les étudiants devraient également réviser et parfaire leur apprentissage des dates, des lieux et des autres données de base nécessaires à la reconstitution du passé en histoire du monde occidental et en histoire nationale.

La connaissance de l'histoire doit également contribuer à mieux faire saisir la dynamique à long terme et les enjeux des problèmes actuels de notre société. Pour ce faire, le cours d'histoire nationale ne doit toutefois ni devenir une revue de l'actualité, ni un cours trop exclusivement axé sur la période contemporaine. L'apport de l'histoire pour mieux comprendre le monde actuel est justement dans la perspective de longue durée et dans la distance prise par rapport aux événements. L'enseignement de l'histoire devrait à la fois miser sur la transmission directe de connaissances par le professeur et sur la lecture et l'analyse de textes relatifs à des événements, à des institutions et des relations entre des groupes

dans la société. Les étudiants devraient aussi être capables d'écrire des dissertations sur des questions historiques spécifiques en histoire nationale à la fin de leurs études au niveau secondaire.

Les programmes du niveau secondaire devraient plus spécifiquement comprendre trois cours obligatoires en histoire.

En secondaire I ou II, le premier cours obligatoire constituerait une introduction à l'histoire du monde occidental de l'Antiquité jusqu'à l'Époque moderne. La nature de l'apprentissage, axé davantage sur la connaissance des dates, des lieux et des institutions de chacune des grandes périodes, serait assez proche de celui du niveau primaire. Cependant, la matière devrait être beaucoup plus élaborée pour chacune des grandes périodes historiques.

En secondaire III ou IV, le second cours obligatoire porterait sur l'histoire nationale. Le cours viserait à la fois à étoffer les connaissances de base des étudiants concernant les dates, les lieux, les personnages et les institutions les plus typiques de chacune des grandes périodes de l'histoire nationale et à apprivoiser, derrière l'histoire événementielle et politique, la trame d'une histoire plus complexe à la fois économique, sociale et culturelle. A ce propos, les étudiants pourraient étudier de manière plus détaillée, par le biais d'analyses de textes, certains phénomènes économiques, sociaux ou culturels de l'histoire nationale.

En secondaire V, le dernier cours obligatoire serait consacré à l'étude du monde contemporain depuis l'époque des grandes révolutions de la fin du XVIII^e siècle. Ce cours devrait d'abord insister sur la nature et l'impact des changements économiques, sociaux, culturels et technologiques dans le monde et dans sa propre société. Ce cours devrait aussi amener l'étudiant à réfléchir sur les idéologies et les conflits qui ont profondément marqué l'histoire de l'humanité aux XIX^e et XX^e siècles. Enfin, il devrait également présenter dans une perspective historique les principaux problèmes et défis que confronte la société contemporaine. Il conviendrait sans doute d'adopter une approche thématique pour enseigner la matière de ce cours et de favoriser la lecture et l'analyse de textes portant sur l'un ou l'autre des phénomènes ou des événements fondamentaux du monde contemporain.

Au niveau collégial

Au niveau collégial, les programmes devraient comprendre au moins un cours obligatoire en histoire du Canada-Québec. Ce cours permettrait d'abord de consolider les connaissances factuelles déjà acquises au niveau secondaire. Il devrait surtout amener les étudiants à réfléchir sur certains problèmes historiques spécifiques de chacune des grandes périodes de l'histoire nationale. Ce cours devrait entre autres choses examiner dans une perspective historique des questions qui ont encore un impact dans l'évolution récente du Québec comme les rapports entre les Amérindiens et la société québécoise; le pluralisme ethnique et religieux; cohabitation, apports et tensions; l'émergence d'une conscience identitaire; les rapports entre les États-Unis et le Québec; l'impact des changements économiques et technologiques dans la société; l'émergence et l'évolution du syndicalisme et des organisations populaires; la face cachée de l'histoire: l'évolution du rôle et de la condition des femmes. Ces sujets devraient être abordés dans un esprit comparatif qui ferait ressortir la spécificité québécoise dans l'ensemble canadien.

Au niveau collégial, les étudiants (surtout ceux inscrits dans les programmes de sciences humaines) devraient également pouvoir suivre jusqu'à deux ou trois autres cours optionnels en histoire. Le choix des cours d'histoire pourraient varier quelque peu d'un collège à l'autre; mais les banques de cours devraient nettement privilier des cours sur l'histoire du Canada/Québec et sur les grandes périodes de l'histoire du monde occidental (Antiquité, Moyen Âge, l'Europe moderne, l'Europe contemporaine) et sur l'histoire des États-Unis. Ces cours devraient non seulement permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances de base, mais aussi d'analyser de manière plus approfondie et plus critique des questions plus spécifiques relatives à chacune des périodes et des sociétés étudiées.

La formation des professeurs en histoire

Si nous voulons vraiment accorder à l'histoire une fonction privilégiée dans la formation générale des étudiants du secondaire

Suite en page 21

Mémoire au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire

José E. Igartua

Professeur, Département d'histoire, UQAM

Votre groupe a reçu un mandat très large, à remplir dans des délais très courts. Aussi j'irai droit au but et je ne me permettrai d'intervenir qu'à propos d'un domaine précis, celui de la formation des maîtres en histoire pour le niveau secondaire.

À titre de directeur des programmes de premier cycle en histoire à l'Université du Québec à Montréal de 1993 à 1995, j'ai participé à la mise en place du nouveau programme de formation des maîtres au niveau secondaire et j'ai notamment élaboré, avec mes collègues des départements d'histoire et de géographie, la partie du nouveau programme qui touche la formation disciplinaire de la concentration Sciences humaines du nouveau programme offert à l'UQAM. Nous avons fait ce travail dans le cadre imposé par le ministère de l'Éducation, qui limite *grosso modo* la formation disciplinaire à la moitié de la scolarité, le reste étant consacré à la formation professionnelle, à la didactique et aux stages d'enseignement. De plus, le cadre fixé par le ministère de l'Éducation dicte que la formation disciplinaire des enseignants du niveau secondaire doit dorénavant s'étendre à au moins deux disciplines.

Le nouveau cadre de formation rend impossible l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires à un enseignement de qualité en histoire. En effet, il réduit la place de la formation disciplinaire à l'équivalent d'une première année universitaire en histoire (il comprend aussi l'équivalent d'une première année en géographie). Il s'agit d'un recul prononcé par rapport à la formation offerte dans le cadre des programmes antérieurs, qui se consacraient à une seule discipline en plus d'offrir des cours de psychopédagogie et des stages d'enseignement. À l'UQAM, le programme antérieur fournissait l'équivalent de deux ans de formation en histoire. Cette formation comprenait entre autres un cours sur les aspects épistémologiques et sociaux de la pratique de l'histoire, de même qu'un cours de recherche où l'étudiant devait élaborer une problématique, dépouiller des sources primaires et rédiger un rapport de recherche. On initiait ainsi les étudiants à la constitution du savoir historique, ce qui leur faisait prendre conscience du caractère construit et partiel de tout savoir; les étu-

dants se familiarisaient en même temps avec l'analyse de la documentation historique. Ils développaient donc des habiletés et des connaissances sur lesquelles ils pourraient construire leur pratique d'enseignant en histoire.

Le programme antérieur avait sans doute quelques défauts, notamment du point de vue de l'intégration entre la formation professionnelle et la formation disciplinaire, mais la volonté du ministère de l'Éducation de remédier à cette situation s'est malheureusement accompagnée de l'imposition de la "polyvalence" disciplinaire. Dans le nouveau programme de formation des maîtres, la formation en histoire a dû être diminuée de moitié pour faire place à une deuxième discipline. Cette réduction m'apparaît aberrante. Pour des matières aussi importantes que le français, les mathématiques ou l'histoire, la place congrue à laquelle la formation disciplinaire doit être confinée trahit une absence de préoccupation pour le *contenu* de l'enseignement et pour la *formation intellectuelle* des enseignants. Le ministère de l'Éducation croit que la "polyvalence" dans la formation disciplinaire pourra résoudre les problèmes d'affectation des enseignants. Cet objectif me semble impossible à réaliser, car les universités ne peuvent prévoir quatre ans à l'avance quelles combinaisons de disciplines répondront aux besoins en personnel des commissions scolaires. En réduisant la formation disciplinaire des enseignants, l'imposition de la polyvalence constitue une erreur fondamentale qui agravera encore les taux de décrochage que connaît le niveau secondaire.

En effet, je suis de ceux qui pensent que la réussite de l'enseignement passe par la compétence intellectuelle des maîtres et l'enthousiasme du maître pour la matière enseignée. Or la compétence et l'enthousiasme ne s'accroissent qu'au moyen d'une solide formation dans la discipline enseignée. Je n'ai pas besoin de rappeler aux membres du Groupe de travail que la connaissance de l'histoire dépasse l'apprentissage de la chronologie. C'est une discipline fondée sur la capacité de repérer, de manipuler et d'analyser de l'information, qui forme à la critique et à la synthèse. C'est également une discipline en évolution constante : les interrogations de la société contemporaine

à propos de son avenir suscitent autant de nouvelles interrogations à propos de son passé. Enfin, la connaissance de l'histoire constitue un fondement essentiel de la culture.

L'histoire est une discipline, et, comme toute discipline, elle requiert un approfondissement des méthodes, des techniques et des connaissances qui lui sont propres. Les nouveaux programmes de formation des maîtres ne permettent pas cet approfondissement. Dans le cas du programme de l'UQAM, que nous avons élaboré de notre mieux en nous pliant aux contraintes ministérielles, le futur maître n'a même pas la possibilité de consacrer l'équivalent d'une session complète à des cours avancés en histoire. Dans le cas le plus favorable, il ne recevra que onze cours d'histoire, dont sept cours d'introduction. Dans le cas le moins favorable, il ne suivra que sept cours d'introduction. Or, c'est seulement dans les cours avancés que le futur maître peut approfondir sa connaissance de l'histoire comme discipline intellectuelle plutôt que comme bagage de connaissances et qu'il peut développer ses capacités d'analyse, de critique et de synthèse en travaillant sur des objets d'enquête précis, pour lesquels il existe une documentation spécialisée, des problématiques explicites et des méthodes d'enquête spécifiques. Les cours d'introduction ne peuvent à eux seuls fournir ces occasions de développement des habiletés intellectuelles associées à la formation historique.

Certains prétendent que les connaissances et les habiletés intellectuelles exigées d'un enseignant en histoire au secondaire ne sont pas de même nature que celles qu'on exige d'un historien. Je ne suis pas de cet avis. Certes, les enseignants doivent posséder une bonne formation professionnelle au métier d'enseignant. Mais ils doivent aussi posséder l'amour du travail intellectuel, l'amour de leur discipline, et communiquer cet amour à leurs élèves. La formation en histoire, que ce soit au niveau secondaire ou aux niveaux supérieurs, est en premier lieu l'acquisition d'une discipline intellectuelle faite de réflexion, d'esprit critique, de capacité d'analyse et de capacité de synthèse. Voilà des habiletés essentielles, qui ne s'accroissent qu'avec la pratique, et qu'il faut construire chez les enseignants pour que ceux-ci puissent à leur tour la construire chez les étudiants du secondaire.

En conséquence, je recommande que les futurs enseignants en histoire reçoivent une formation comportant l'équivalent d'au moins deux ans de scolarité disciplinaire et que l'obligation de polyvalence disciplinaire soit levée.



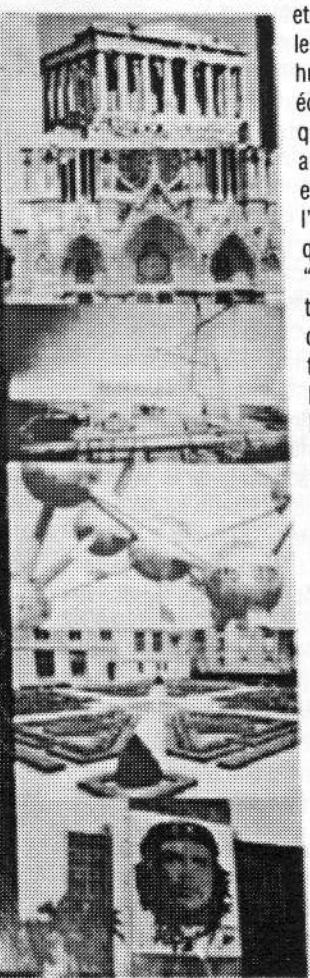
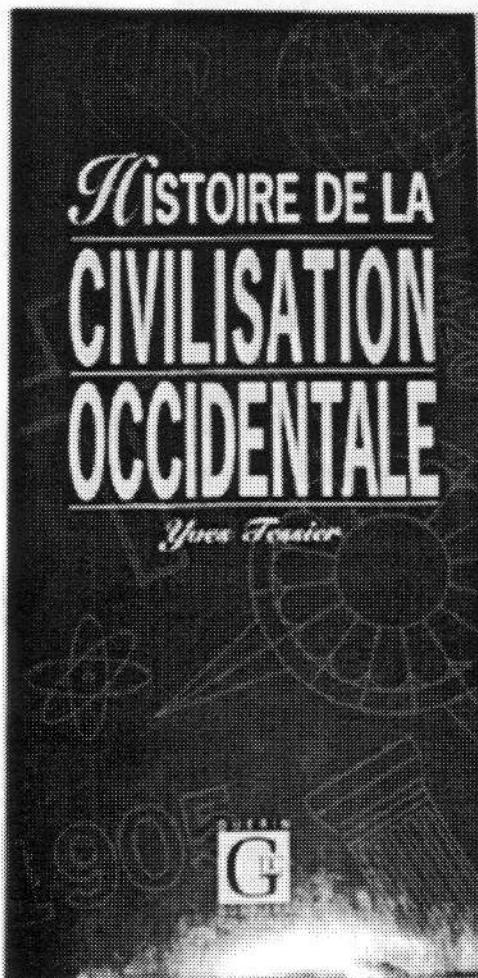
Compte rendu



CRITIQUE DIDACTIQUE

Histoire de la civilisation occidentale, de Yves Tessier

Histoire de la Civilisation Occidentale, dernier ouvrage réalisé par Yves Tessier, professeur au Collège François-Xavier Garneau, et publié chez Guérin, éditeur, s'avère être un outil pédagogique de premier plan pour tout enseignante ou enseignant du collégial désirant construire un cours de qualité portant sur l'histoire de la civilisation occidentale. Fruit d'un travail de recherche de trois ans, émanant d'un cours portant sur la marginalité en Occident, ce document succinct arrive à décortiquer plus de 45 siècles d'histoire à l'intérieur de 436 pages dans lesquelles on retrouve 52 tableaux et plans, plus de 40 documents historiques ainsi que 70 clichés photographiques.



L'approche proposée est à la fois chronologique et thématique

L'ouvrage comprend 12 chapitres énonçant plus de 271 concepts ou notions historiques. Il est divisé en trois grandes parties: la première définit essentiellement les principaux concepts se rattachant à la matière historique et la seconde présente le cadre spatio-temporel des grandes divisions de l'histoire. Quant à la troisième, elle aborde l'histoire par le biais de sept thématiques.

Ainsi, après avoir abordé l'évolution de l'Occident d'une façon linéaire, l'auteur reprend, dans une seconde partie, l'histoire de la civilisation occidentale à partir de plusieurs thèmes. Une telle approche est originale et nouvelle. Elle permet aux élèves de revenir sur ce qu'ils ont déjà vu et de transférer ainsi leurs acquis dans des situations nouvelles. Elle permet aussi de façon globale de tisser des liens entre le passé, le présent

et même le futur. Tous les domaines de la vie humaine, politique, économique, technique, sociale ou encore artistique, sont étudiés et, en conclusion, l'auteur ira même jusqu'à questionner la "périodisation" contemporaine de sa discipline. Un tel questionnement reflète bien l'esprit de ce volume qui se veut une pièce maîtresse à l'intérieur d'une connaissance de base de l'histoire occidentale.

Une pédagogie nouvelle

Au plan pédagogique, la structure proposée par l'auteur est différente des autres ouvrages du même genre. L'analyse succède rapidement à l'acquisi-

tion simple de la connaissance. Le rapport avec la réalité actuelle est toujours présent. D'un point de vue strictement didactique, l'enseignant qui désire développer chez ses étudiants les différentes habiletés intellectuelles que sont l'analyse, la synthèse et le raisonnement hypothético-déductif, a à sa disponibilité de nombreuses questions-synthèses répondant à ce type de besoin. Les divers documents historiques présentés, les synthèses ainsi que les questions se trouvant à la fin de chaque chapitre contribuent grandement à faciliter la tâche de l'apprenant et permettent du même coup de développer chez ce dernier le sens de l'observation et la pensée critique.

Il est toutefois à noter que certaines questions-synthèse énoncées peuvent s'avérer difficiles pour certains élèves de niveau collégial. De plus, cet ouvrage, s'adressant à prime abord à des élèves qui fréquentent le réseau collégial souvent pour la première fois, peut paraître quelque peu "biblique"; cependant il dresse un véritable pont entre un savoir primaire et les études supérieures. Il demeure aussi un élément de référence efficace pour le professeur aguerri et peut constituer un manuel de base pour tout enseignant qui se voit attribuer la charge d'un cours portant sur l'histoire occidentale.

Avec quelques correctifs à apporter au niveau de certaines cartes et à certains titres de paragraphes, c'est le lot d'une première édition, il appert que ce document pédagogique a un bel avenir devant lui, non pas seulement par son propos mais bien par la réflexion qu'il propose tant à l'enseignant qu'à l'apprenant. Qualité qui s'inscrit bien dans un enseignement historique basé sur le développement intellectuel des individus et non pas sur un gavage de notions abstraites qui ne collent pas à une réalité qui ne cesse d'évoluer!

- Richard Troussier, étudiant au certificat en enseignement collégial à l'Université Laval.

11 avril 1996

Compte rendu



Pierre Angrignon et Jacques G. Ruellan

Civilisation occidentale

Histoire et héritages

par Christiane Leduc

Est-il possible de résumer l'histoire de la civilisation occidentale de l'Antiquité à nos jours en 500 pages? C'est ce défi qu'ont relevé notre collègue Pierre Angrignon et son coauteur Jacques G. Ruellan du Collège Édouard-Montpetit avec leur magistrale étude intitulée *Civilisation occidentale, Histoire et héritages* publiée aux Éditions de la Chenelière. Bien que conçu spécialement pour le cours Histoire de la civilisation occidentale, qui fait partie du tronc commun obligatoire pour les élèves de sciences humaines, ce manuel se révèle aussi un outil pédagogique de première importance pour quiconque s'intéresse à l'évolution de l'Occident, que ce soit dans le domaine des sciences, des techniques, des idées ou encore des arts.

La démarche des auteurs se veut d'abord didactique. Leur objectif était de produire un document d'accompagnement pour un cours de 45 heures réparties sur 15 semaines. Donc, pour répondre aux exigences pédagogiques qu'implique l'évaluation périodique des apprentissages, (les incontournables examens!) les auteurs ont fait un choix judicieux en répartissant les grandes étapes de l'Histoire de la civilisation occidentale sur 12 chapitres. Les six premiers chapitres sont de la plume de Monsieur Angrignon alors que les six derniers sont de Monsieur Ruellan.

Après un premier chapitre consacré au sens de la démarche historique et à la définition du concept de civilisation, c'est une démarche chronologique qui a servi de fil conducteur à l'écriture de cet ouvrage. Ainsi nous retrouvons aux chapitres 2, 3 et 4 la périodisation traditionnelle de l'Antiquité, soit l'époque pré-hellénique (les grandes civilisations du Proche-Orient), la Grèce et Rome. Si près du quart du volume est consacré à l'Antiquité, c'est non seulement à cause de l'importance temporelle de cette période (trois millénaires

et demie) mais surtout parce que cette époque a façonné l'être occidental que nous sommes devenus. Pour ne nommer que quelques éléments d'héritages, disons que c'est du Proche-Orient que nous viennent l'écriture et le monothéisme; de la Grèce, la démocratie et l'humanisme et finalement de Rome, le sens de l'organisation et le pragmatisme. Pour conclure sur une note musicale, ajoutons que l'Antiquité est à l'histoire de l'Occident ce que le prélude est à la symphonie. Tous les éléments sont là. La suite n'est que répétition et réarrangement.

Les chapitres 5 et 6 respectent aussi la périodisation classique consacrée par les termes de Moyen Age (un millénaire) et de Renaissance (un peu plus d'un siècle). Mais à partir du chapitre 7, la division se fait par siècle puis par demi-siècle. Ainsi le chapitre 7 est-il entièrement consacré au XVII^e siècle, le chapitre 8 au XVIII^e, alors que les chapitres 9 (1775-1848) et 10 (1848-1914) sont consacrés au XIX^e siècle et les chapitres 11 (1914-1945) et 12 (1945-1995) au XX^e siècle. L'importance temporelle des périodes étudiées diminue, mais la connaissance que nous en avons est astronomique grâce notamment à l'invention de l'imprimerie. C'est comme si on assistait à une accélération de l'évolution historique. Aussi l'appellation traditionnelle de Temps Moderne et Époque contemporaine semblait sans doute trop restrictive pour rendre compte d'autant de changements. Les auteurs ont donc fait le choix de fractionner de façon non classique la périodisation de cette époque. Notons par exemple que le classique 1789 marquant le début de la Révolution Française n'a pas inspiré un point de coupure signifiant à nos auteurs. Sans doute ont-ils voulu «américaniser» l'histoire de la civilisation occidentale en lui préférant la date de 1775 (début de la Guerre d'indépendance des États-Unis d'Amérique) comme point de départ du XIX^e siècle? S'agit-il d'un clin d'œil malicieux aux traditionnels manuels français?

Chacun des chapitres se divise en deux parties. Si la première partie se veut essentiellement événementielle, la seconde évoque les éléments d'héritage pour chaque période étudiée. Il s'agit donc d'éléments qui influencent

encore aujourd'hui notre vie, que ce soit dans le domaine politique, idéologique, scientifique, artistique ou institutionnel. La principale compétence pédagogique de l'enseignement de l'histoire n'est-elle pas d'actualiser l'étude du passé?

En plus d'être solidement documentée, cette étude magistrale s'appuie sur une riche iconographie: tableaux chronologiques, lignes du temps, cartes, illustrations et photographies d'époque viennent compléter l'information apportée par le texte. De plus, des encadrés et un glossaire donnent des renseignements supplémentaires sans alourdir le texte. Par exemple, aucun personnage important n'est nommé sans que sa biographie ne soit résumée dans un encadré. Témoignant d'un souci pédagogique évident,

l'ouvrage comporte une

bibliographie à la fin de chaque chapitre et une liste de questions qui peuvent être utilisées pour les travaux pratiques ou comme préparation aux examens.

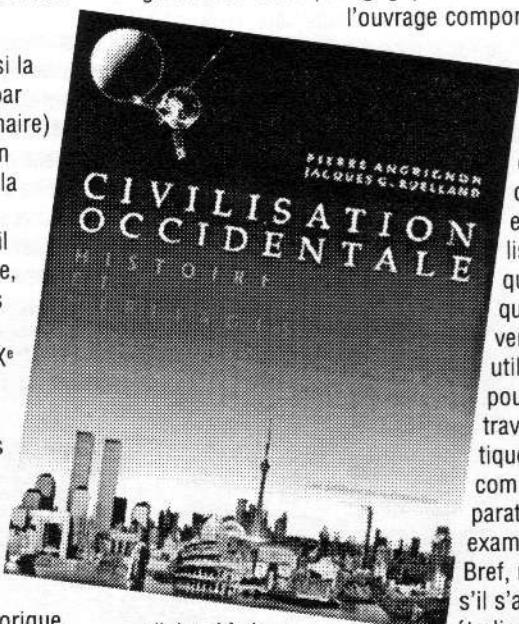
Bref, même s'il s'adresse étudiants de

d'abord à des l'ordre collégial, cet ouvrage facile à consulter pourra intéresser quiconque désire en connaître davantage sur ses racines occidentales.

Rappelons en terminant que les auteurs du manuel se sont mérités en 1995 deux Prix du Ministre : la «mention» dans la catégorie volume et le prix spécial de français.

Bibliographie

ANGRIGNON, Pierre et RUELLAND, Jacques G., *Civilisation occidentale, Histoire et héritages*, Montréal: Éditions de la Chenelière, 1995, 497 pages.



Compte rendu



Jean-Pierre AZÉMA et François BÉDARIDA, dir. **1938-1948.**

Les années de tourmente, de Munich à Prague. Dictionnaire critique, Paris, Flammarion, 1995,
1137 p.

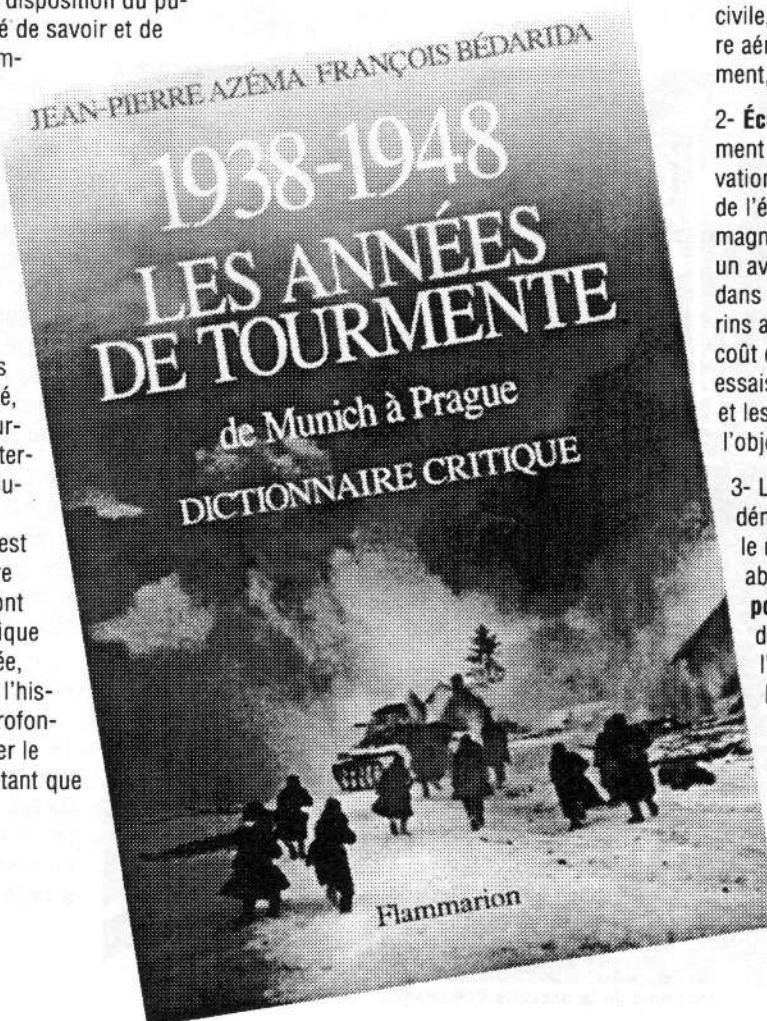
Voilà un ouvrage essentiel sur une période troublée. Un dictionnaire qui innove à plusieurs égards, tant par le choix des thèmes abordés que par le traitement réservé à chacun d'eux. Il comporte en fait une centaine d'entrées, dont une trentaine sont rédigées par les deux directeurs, qui ont par ailleurs fait appel à cinquante spécialistes de 12 pays différents pour compléter cet ouvrage remarquable.

Les deux directeurs se sont assignés les objectifs suivants : mettre à la disposition du public un "instrument raisonné de savoir et de réflexion nécessaire à la compréhension d'une période capitale du XX^e siècle" (p. 7); dresser un "bilan du savoir actuel" et constituer un "inventaire problématique des hommes et des sociétés, des systèmes et des idéologies".

Si les chercheurs préviennent qu'ils n'ont surtout pas de prétention à l'exhaustivité, ils ont rédigé des essais tournés vers la recherche et l'interprétation plutôt que des résumés de connaissances acquises. Leur perspective est claire, c'est celle de l'histoire globale. Trois paradigmes ont guidé les auteurs: la dialectique de l'événement et de la durée, d'abord, car "les vagues de l'histoire roulement sur une mer profonde, dont il importe d'explorer le mouvement abyssal tout autant que

le bruit et l'écume" (p. 10). En second lieu, la volonté comparative, dans la perspective d'un Marc Bloch, afin de mettre en valeur la diversité des expériences historiques. Enfin, l'accent a été mis sur les apports de l'historiographie des cinquante dernières années, car "la pratique historienne n'a cessé de reformuler ses problématiques et par là de recomposer notre perception du passé" (p. 11).

En somme, disent les directeurs, "ce *Dictionnaire* vise, à travers une approche pluraliste et interprétative, à expliquer les lignes de force de notre présent à la lumière du passé, ainsi que le passé à la lumière du présent. Il en ressort une histoire secouée de drames et de turbulences, mêlant événements fondateurs et renversements spectaculaires et surtout riche en questionnements sur notre devenir" (p. 11).



Pourquoi 1938 à 1948?

Pourquoi ne pas s'être contentés de la périodisation classique 1939-1945? C'est que les directeurs ont voulu rendre compte du "grand affrontement historique de notre temps : la lutte à mort entre fascisme, communisme et démocratie" (p. 8).

Dans ce contexte, l'année 1938 voit la fin du monde générée par le conflit de 1914-1918, tandis que 1948 "symbolise la glaciation de l'univers issu de la Seconde Guerre mondiale, tout en consacrant le duopole des Grands et l'installation dans la guerre froide" (p. 8).

La structure de l'ouvrage

Le dictionnaire est divisé en 6 sections, qui regroupent chacune une quinzaine d'articles. Chacun de ceux-ci comprend des orientations bibliographiques et des renvois aux autres articles. Une chronologie détaillée, un index des noms propres et un index des thèmes, des cartes et des illustrations percutantes viennent encadrer ces sections.

1- La première section aborde la **violence et la guerre** : toutes les catégories du conflit armé y sont analysées: guerre froide, guerre civile, guerre nucléaire, drôle de guerre, guerre aérienne, guerre du chiffre et du renseignement, lois de la guerre, etc.

2- **Économies et idéologies**, présente notamment un article de Robert Frank sur les "Innovations techniques", qui aborde les progrès de l'électronique et l'invention britannique du magnétron (radar à micro-ondes) qui donna un avantage décisif aux Alliés dès 1942-1943 dans le repérage des avions ou des sous-marins allemands; il faut lire aussi le "Bilan et coût de la guerre mondiale". Mais aussi des essais sur le keynésianisme, le Plan Marshall et les accords de Bretton Woods, qui font l'objet d'articles approfondis.

3- L'**antifascisme, le cinéma et la guerre, la démocratie, l'État-providence, le fascisme, le marxisme et le national-socialisme** sont abordés, entre autres, dans la section **Géopolitiques**. On y analyse le rôle et le destin des deux vainqueurs, les États-Unis et l'URSS, ceux des vaincus de l'Europe (Allemagne, Italie), ceux de l'Europe occidentale éprouvée (Grande-Bretagne, France, Europe orientale), des neutres, et, enfin, de l'Inde et de la Chine déchirés par l'affrontement du nationalisme et de la révolution.

Suite en page 16

4- Une quatrième section, **Acteurs**, se penche sur les individus et, dans une perspective originale, sur les groupes: si les politi-

6- Enfin, la section **Controverses et enjeux de mémoire** comblera les professeurs avec des textes sur les thèmes majeurs de l'his-

toire de cette période, dont, bien entendu, les causes de la guerre, d'abord, par François Bédarida qui fait le point sur l'historiogra-

phie la plus récente, notamment sur les tentatives révisionnistes de toutes sortes. Suivent des textes sur l'épuration, les femmes, Hiroshima, les images de la Résistance, Katyn, les origines de la guerre froide, le pacte germano-soviétique, auquel Jean-Pierre Azéma accole les épithètes de "cynisme et duplicité", le phénomène concentrationnaire (allemand et soviétique, faut-il le préciser), le rôle de Pie XII ("pourquoi n'a-t-il pas élevé la voix?", demande Renée Bédarida dans un article douloureux), le racisme, la résistance allemande, la Shoah, le stalinisme et le totalitarisme, Vichy et Yalta.

Sur la Shoah et sur Vichy, par exemple, les articles respectifs du père Jean Duchardin et de Jean-Pierre Azéma font le point sur les interprétations historiographiques: dans le premier, les thèses intentionnaliste et fonctionnaliste sont exposées, tandis que le second pose les questions du collaborationnisme et de ses résultats: a-t-il évité le pire aux Français? Comment a fonctionné l'appareil d'État français face aux exigences allemandes? Les thèses de Paxton, de Stanley Hoffmann, de René Rémond et de Raymond Aron, pour ne mentionner que celles-ci, sont exposées et comparées. Voilà de l'excellent matériel pour des travaux dans le cadre des cours d'*Histoire du XX^e siècle, d'Histoire de la civilisation occidentale et de Méthodologie des sciences humaines!*

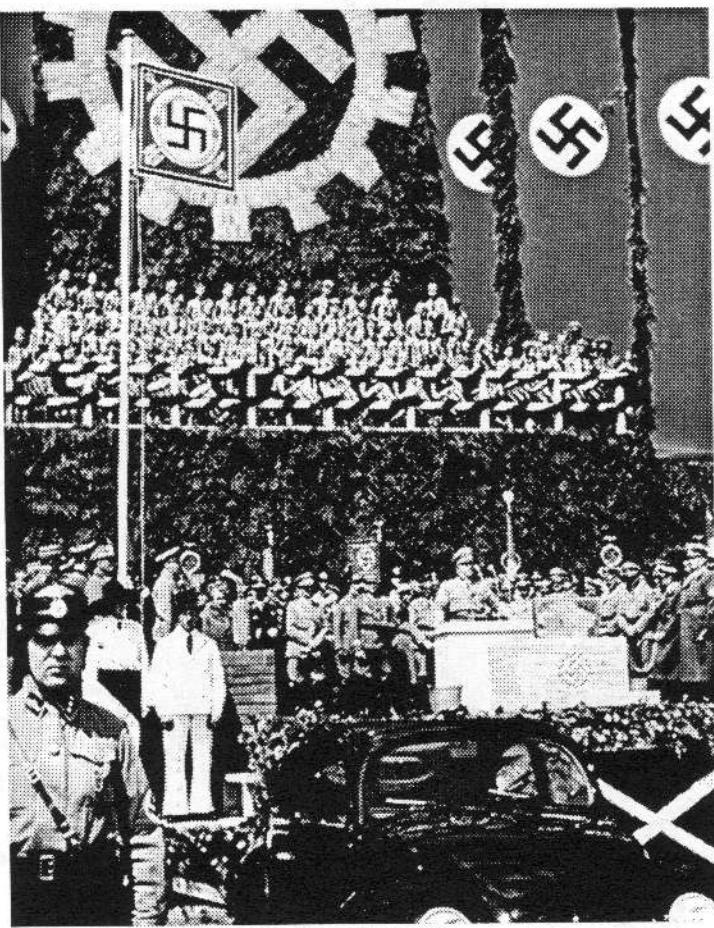
Prenons bien soin de noter qu'il s'agit d'un dictionnaire critique et personnalisé: on a fait appel à des spécialistes qui laissent leur empreinte sur les sujets abordés. Ainsi, Hélène Carrère d'Encausse signe un article plutôt décevant sur Staline: de longs développements sur les années 1912 à 1936, puis de 1948 à 1953, laissent bien peu de place à l'analyse du rôle du dictateur soviétique sur la signature du pacte germano-soviétique, sur la gestion de la société après l'invasion alleman-



Convoi de femmes juives à Auschwitz

ques (Chiang Kai-shek, Churchill, De Gaulle, Hitler, Mao Zedong, Mussolini, Roosevelt et Staline) et les militaires (Joukov, Leclerc, Montgomery, Nimitz, Patton et Rommel) ont droit à des articles substantiels, les acteurs collectifs ne sont pas négligés pour autant : des articles sur les collaborateurs, les communistes, les déportés, les maquisards et partisans, les occupants et les occupés, les pacifistes, les personnes déplacées, les prisonniers de guerre, les résistants et les SS donnent une dimension nouvelle et profonde à cet ouvrage.

5- **Lieux et événements** dégagent la portée symbolique de Munich, Auschwitz et Buchenwald, Jérusalem, Paris, Londres, Berlin et Dresde, Pearl Harbor et Sétif, Varsovie et Prague, Nuremberg au double visage (grandioses célébrations du nazisme et procès des criminels de guerre), Stalingrad et le débarquement de Normandie, les batailles de l'Atlantique et d'Angleterre.



Hitler au lancement de la nouvelle Volkswagen

de, sur la direction de l'armée, sur les objectifs du "petit père des peuples" en 1945 et 1947, etc. Par contre, le ton de chacun des articles montre que l'historien joue un rôle déterminant dans l'interprétation des connaissances et qu'il ne saurait y avoir de sciences humaines sans spécialistes marqués par leur formation, leur insertion sociale ou leur présupposés idéologiques. Nous sommes bien loin du structuralisme désséché des années soixante-dix.

La place du Canada?

Une remarque sur la place du Canada dans cet ouvrage. À vrai dire, on n'en parle pas, ou si peu. Aucune mention du nom même de Mackenzie King, de la conférence de Québec, de Dieppe, du rôle des soldats canadiens ou de leur insertion dans le carcan britannique. J'ai repéré une ou deux statistiques (les 37 000 tués, tout de même), mais le moins que l'on

puisse dire c'est que la participation des Canadiens est totalement ignorée. Doit-elle l'être dans ce type d'ouvrage? Est-elle si insignifiante? C'est peut-être le résultat de l'indifférence avec laquelle les historiens québécois eux-mêmes ont abordé les questions de la guerre dans notre historiographie.

Bien entendu, ces quelques remarques ne remettent aucunement en question la pertinence, l'originalité et la profondeur du travail que l'on nous présente aujourd'hui. Saluons donc sans arrière-pensée aucune la parution de ce magistral dictionnaire critique d'une période aussi cruciale que celle des années 1938 à 1948, sous la direction de Jean-Pierre Azéma et François Bédarida.

- Bernard Dionne



Staline et Churchill à Yalta

MOMENTS RADIOPHONIQUES HISTORIQUES...

Pour immortaliser d'excellentes émissions,
la Radio de **RADIO-CANADA**
les rend disponibles en textes ou en cassettes.

Près de 25 titres concernent **L'HISTOIRE**

- Émigration féminine en Nouvelle-France
- L'Héritage grec
- Histoire de l'Occident
- L'Aventure du nationalisme québécois
- L'Invention de l'Amérique...

Vous trouverez même une série qui aborde les dilemmes auxquels font face les professeurs d'histoire:



Que savent réellement les gens de leur passé?
Comment enseigne-t-on l'histoire dans un pays qui en a deux?
Qu'en est-il des silences et des amnésies collectives?

Commandez notre **catalogue gratuit** en laissant vos coordonnées à l'un des numéros suivants:

Boîte vocale: (514) 597-7645 - Télécopieur: (514) 597-7648 - Courrier électronique: radio-docs @ montréal. src. ca

RADIO DOCUMENTS

SRC Radio

Compte rendu



Spirale, janvier-février 1996

Cette revue spécialisée en Arts, Lettres, Sciences humaines et spectacles nous offre une série de comptes rendus sur le thème de «L'URSS, le naufrage d'une utopie». Le dossier présenté par



Francine Bordelais pose la question suivante: «Le monde, qui sera encore, un temps, forcément post-communiste, peut-il exister sans l'idée utopiste?» (p. 8).

Ce numéro comprend des recensions qui abordent «les mirages d'octobre rouge», dont les œuvres de François Furet, *Le passé d'une illusion* (Robert Laffont/Calmann-Lévy) et de Martin Malia, *La tragédie soviétique* (Seuil), rendent compte chacun à sa manière. *Une saga moscovite*, de Vassili Axionov (Gallimard) et *Les Russes, La traversée du siècle*, de Brian Moynihan (Albin Michel), posent un dia-

gnostic sévère sur la société russe: «dans les années quatre-vingt dix, explique Michaël La Chance, La Russie compte 4,5 millions d'alcooliques déclarés. Le discours bolchévique disparu, est-ce tout ce qui resterait de l'opium du peuple?» (p. 11).

Le dossier se poursuit avec des recensions des ouvrages de Vladimir Boukowsky, *Jugement à Moscou* (Robert Laffont), qui dissèque les procès-verbaux du Parti communiste, et de Dimitri Volkogonov, *Le vrai Lénine* (Robert Laffont), à qui il est apparu nécessaire de «repenser Lénine». Cette biographie, soit dit en passant, serait la seule à avoir pu bénéficier des «3724 notes et lettres écrites de la main de Lénine et quelque 3000 autres pièces portant sa signature» car c'est à lui, Volkogonov, que Boris Eltsine aurait confié la gestion des archives secrètes en 1991. Le jugement sur Lénine est dur: c'est à lui que l'on doit la création des camps de concentration, la Tchéka et le «communisme de guerre», «une période au moins aussi effrayante que les pires années de l'ère stalinienne», nous dit Robert Lapointe en page 12.

En plus de proposer une synthèse des ouvrages antérieurs sur le thème de «La dictature du bonheur» (p. 17-18), Francine Bordelais fait le compte rendu de l'ouvrage de Stephen Koch, *La fin de l'innocence. Les intellectuels d'Occident et la tentation stalinienne: trente ans de guerre secrète* (Grasset), et Rémi Hyppia nous propose sa lecture du dernier-né de Jacques Lévesque, *1989: la fin d'un empire* (Presses de Sciences Po).

Suivent des recensions de François Latraverse sur *Hitler et Staline: vies parallèles* de Serge

Quadruppani (Albin Michel/Robert Laffont), de Robert Lapointe sur *La Grande Terreur* de Robert Conquest (Robert Laffont) et celle de Marcel Olscamp sur les textes réunis par Nicolas Werth et Gaël Moullec, *Rapports secrets soviétiques. La société russe dans les documents confidentiels, 1921-1991* (Gallimard). Bref, de quoi se mettre sous la dent pour le cours d'histoire du XX^e siècle!

On peut se procurer un exemplaire de ce numéro en s'adressant à Spirale, 1751, rue Richardson, bureau 5500, Montréal, QC, H3K 1G6.

- Bernard Dionne



Lénine, malade, en 1923...

Compte rendu



HISTORY TODAY

La gent historienne francophone connaît bien la revue française *L'Histoire*, fondée en 1978. *History Today* est en quelque sorte sa grande soeur. Cette revue mensuelle anglaise paraît depuis 1951 et elle vise le même grand public éduqué. Dans les deux cas, les auteurs sont des historiens et historiennes spécialistes des sujets abordés, les articles sont concis et accompagnés d'une brève bibliographie, les références aux débats historiographiques sont nombreuses, l'iconographie est riche et attrayante, les anniversaires - et donc parfois les débats qu'ils suscitent dans l'opinion - sont utilisés de façon assez systématique pour choisir les sujets d'articles.

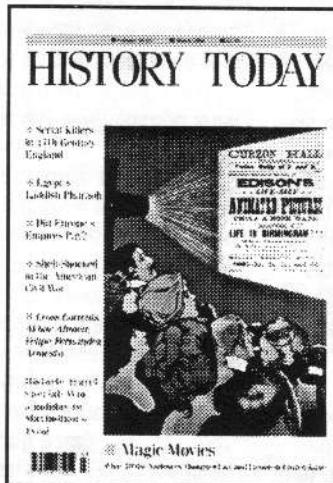


Toutefois, les traditions historiographiques auxquelles se rattache *History Today* sont bien sûr sensiblement différentes de celles de *L'Histoire*. On y traite davantage de l'histoire de la Grande-Bretagne, des États-Unis et des anciennes colonies britanniques. Par exemple, le bicentenaire du début de la colonisation britannique en Australie, en 1988, a donné lieu à une série d'articles et de comptes rendus (janvier à mars).

On rencontre aussi parfois des articles d'histoire canadienne. D'autres pays et d'autres thèmes reviennent assez souvent dans la revue: la France, la péninsule ibérique, l'Italie, l'Allemagne, l'histoire des femmes, de la criminalité, de la guerre, l'histoire culturelle... Le numéro spécial de mai 1995, consacré au cinquantenaire de la fin de la Seconde Guerre mondiale, est le fruit de la collaboration de trois revues européennes: *History Today* (Grande-Bretagne), *Rodina* (Russie) et *Damals* (Allemagne). Des historiens de ces trois pays, ainsi que des États-Unis, y ont collaboré.

Soulignons enfin une préoccupation marquée pour les arts. Comme dans *L'Histoire*, les textes sont accompagnés de belles photographies, de reproductions de peintures, d'affiches, de gravures, de caricatures, etc. Mais, surtout, les articles portant sur des sujets artistiques occupent une place de choix dans la revue. Parmi les sujets traités: les affiches de propagande nazie en Russie occupée (septembre 1994), la représentation des guerres par les peintres anglais au XVIII^e siècle (juin 1995), les réactions du public au cinéma dans les années 1890 (mars 1996)... Le numéro de novembre 1995 comprend quelques articles - et d'étonnantes illustrations - sur les rapports entre les arts et la politique en Italie, en Allemagne et en URSS dans l'entre-deux-guerres. Dans la rubrique «Art in Context» ou «Film in Context», des œuvres sont analysées à la lumière de la société dans laquelle elles ont été produites - ou l'inverse. On y a déjà traité de tableaux de Gozzoli, Van Dyck, Turner, Kitaj, de films de Visconti, Welles, Kazan... Dans le numéro d'avril 1996, il est question de fresques réalisées par l'artiste communiste cubain Diego Riviera sur les murs du Detroit

Institute of Art en 1933. Ces fresques, commandées spécialement par le directeur de l'établissement, sont intitulées «Detroit Industry» et elles célèbrent les réalisations de l'industrie automobile de la ville: le triomphe du capitalisme illustré par un communiste!



La distribution de *History Today* en kiosque est parfois déficiente. La revue paraît douze fois l'an et l'abonnement coûte 77\$ CAN (on peut utiliser cette devise, c'est plus économique qu'en livres anglaises). L'adresse: *History To-*

Parlez de vos lectures dans le Bulletin

Vous projetez de lire un ouvrage d'histoire cet été? Pourquoi ne pas en faire le compte rendu dans le numéro de septembre ou dans celui de novembre du Bulletin? Faites parvenir votre prose, tel qu'indiqué en page 2 de ce numéro. L'an prochain, nous tenterons de faire envoyer par les éditeurs des livres neufs à ceux et celles qui en feront le compte rendu dans le Bulletin. À suivre... et bon été!

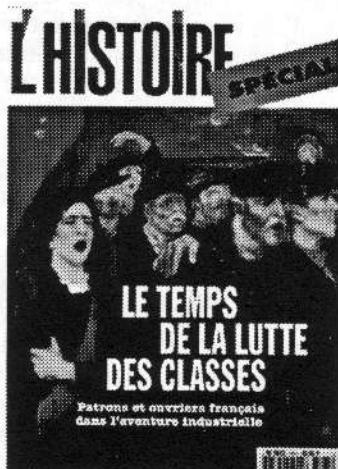
day, Subscription Offices, 20 Old Compton Street, London, W1V 5PE, Grande-Bretagne.

- Luc Giroux, Collège Édouard-Montpetit

L'Histoire

janvier 1996

L'Histoire consacrait son numéro de janvier à un dossier sur l'histoire ouvrière: "Le temps de la lutte des classes". Avec des textes signés notamment par Yves Lequin, Michelle Perrot, Denis Woronoff, le dossier est divisé en



trois grandes sections chronologiques: "Capitalistes et prolétaires (1780-1880)", "Le triomphe de la société industrielle (1880-1975)" et "La fin d'un monde (1975-2000...)".

Le principal regret que l'on puisse formuler c'est, selon l'habitude de cette revue, son approche trop exclusivement française. Ainsi, on n'y trouve aucune historique (outre un bref encadré) des origines de la révolution industrielle en Grande-Bretagne, non plus que de l'industrialisation américaine. Par contre, Woronoff offre un texte intéressant sur la naissance de l'industrie en France. Alors que la Grande-Bretagne s'industrialise rapidement, de l'autre côté de la Manche, la Révolution française est suivie davantage par

une transition industrielle que par une véritable révolution industrielle (p. 25). L'énergie hydraulique, le charbon de bois et le travail à domicile côtoient beaucoup plus longtemps les premières manifestations de l'industrie moderne. "Nombreux sont les paysans qui, au cours de la Révolution, ont acquis des "biens nationaux" et sont devenus propriétaires. Ce mouvement [soutient l'auteur,] a contribué à fixer à la terre des masses paysannes, qui, sans cela, auraient dû aller à la ville" (p. 22).

Alain Plessis, quant à lui, analyse la politique du Second Empire. Proche des saints-simoniens, Napoléon III "pense que l'essor économique reste la condition principale du progrès social" (p. 28). C'est ainsi qu'avec Michel Chevalier comme conseiller principal du nouveau régime, "pour la première fois en ce siècle de libéralisme, on peut parler effectivement d'une véritable politique économique, définie comme une action consciente et cohérente de l'État, ayant pour fin ce que nous appellerions aujourd'hui la relance de la croissance et la modernisation des structures" (p. 28). Certes, les grands travaux du baron Haussmann ont pour objectif de faciliter le maintien de l'ordre, de miner l'efficacité des soulèvements populaires. Mais ils témoignent aussi, de dire Plessis, de préoccupations économiques et sociales. "Tout en donnant davantage de travail aux ouvriers des villes, en permettant aux citadins de bénéficier d'un environnement moins insalubre et de nouveaux équipements, cette métamorphose du cadre urbain doit adapter les grandes villes

au développement du capitalisme moderne (...) (p. 28).

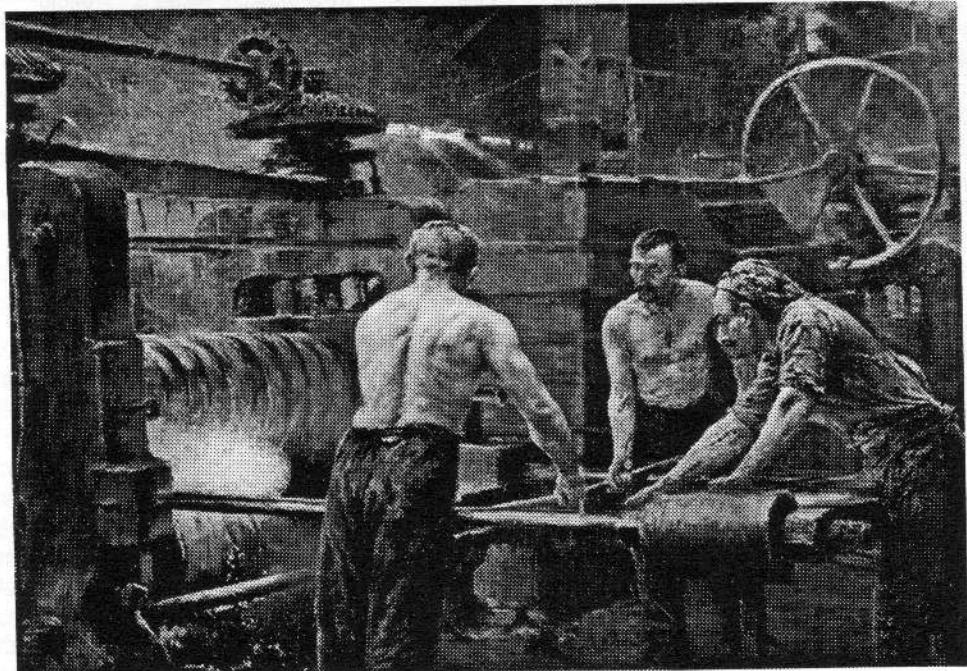
C'est l'historienne Michelle Perrot qui aborde le thème des "Femmes à l'usine". Alors que la participation des femmes au marché du travail décline en Grande-Bretagne dans la seconde moitié du XIX^e siècle, sa progression est continue en France. En 1906, elles représentent 40% de la population active. Elles sont, on le sait bien, massivement concentrées dans les usines textiles où la mécanisation croissante, en simplifiant les opérations, les cantonne dans des gestes répétitifs. Toutefois, bien que le taux d'activité des femmes mariées soit de 20%, l'épouse est d'abord et avant tout une ménagère "chargée de la gestion de la famille et du foyer, des soins personnels (notamment aux enfants) et des travaux domestiques (vivre, couvert, linge...)" (p. 31). Cette primauté de leur rôle de ménagère pousse la plupart des femmes à ne faire qu'un passage temporaire à l'usine: elles y entrent vers dix ou douze ans et quittent entre vingt et vingt-cinq ans. "Travailleuses intermittentes au cours de leur vie, voire de leur année ou de leur journée, elles n'ont pas d'identité professionnelle ni de droit au travail. On les considère comme un "volant" de main-d'œuvre toujours susceptible d'être débauché" (p. 31). Parce que cantonnées aux emplois non-qualifiés, elles sont sous-payées. Qui plus est, ne sont-elles pas supposées avoir des besoins moindres et appartenir à une famille qui les soutienne. En outre, la présence de la femme en usine trouble... Elle "suscite le désir et subit un harcèlement sexuel dénoncé par les militants du mouve-

ment ouvrier qui, voyant dans le patronat une "nouvelle féodalité", proteste contre le "droit de cuissage" que s'arrogent directeurs et contremaîtres. [A la fin du XIX^e siècle,] les "tribunes des abus" des petits journaux ouvriers du Nord (*Le Forçat, La Chaîne du forçat*, etc.), sont remplies d'incidents de ce genre" (p. 31). En 1905, une grève insurrectionnelle est déclenchée à Limoges pour protester contre la lubricité des patrons. Il va sans dire que ce sont les femmes qui seront mises à l'écart. "La peur de la promiscuité et la hantise de l'immoralité [en effet] ont conduit certains patrons chrétiens du Sud-Est à mettre en place des usines-internats inspirées du modèle américain de Lowell (...)" (p. 32).

Par ailleurs, Yves Lequin trace un portrait des "Heures tragiques de la lutte des classes": la révolte des canuts de 1831, les journées de juin 1848 et la Commune de Paris de 1871. Jean-Michel Gaillard présente le paternalisme patronal du XIX^e siècle comme une forme d'utopie capitaliste. "Sa finalité [...]: abolir la lutte des classes - mais sans remettre en cause l'ordre social et le mode de production" (p. 48).

On trouvera aussi un texte sur Frédéric Le Play, sur le chômage dans les années 1930, sur l'industrie automobile en France, sur l'industrie française sous l'occupation allemande, etc., des encadrés sur l'industrialisation en Grande-Bretagne, sur le taylorisme..., un lexique, une chronologie. Bref, un dossier très riche. Si parfois certaines hypothèses sont contestables, certains textes, notamment celui de Michelle Perrot, peuvent être de bonnes suggestions de lecture pour nos étudiants, voire même être l'objet d'une analyse. À tout le moins, il constitue certainement une référence obligée pour des étudiants qui effectueraient une recherche sur l'industrialisation française.

- Éric Douville

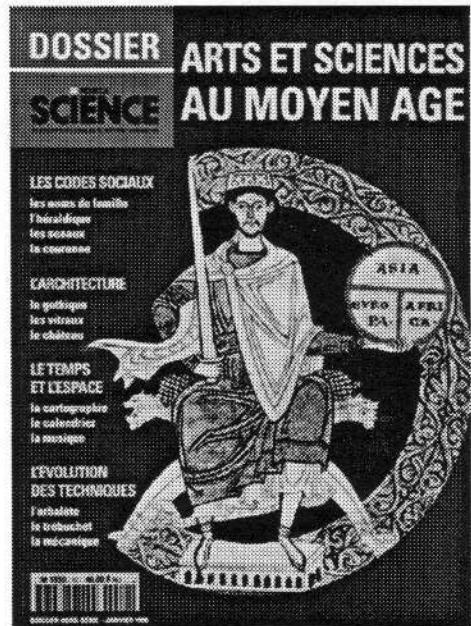


Ouvriers métallurgistes

Pour la science

janvier 1996

En janvier de cette année, la revue *Pour la science* (édition française de *Scientific American*)



(*rican*) publiait un dossier hors-série sur le thème "Arts et sciences au Moyen Âge". Une vingtaine d'articles, une abondance d'illustrations, de croquis et de dessins explicatifs, bref, un dossier fort alléchant. Mais à y regarder de plus près, on notera rapidement qu'un bon nombre des sujets sont, le moins que l'on puisse dire, quelque peu pointus. Prenons à témoin cette enquête pour déterminer la datation de la couronne du Saint Empire romain germanique. Ou encore ce texte sur la représentation par Giotto de la comète de Halley dans "L'Adoration des Mages" pour illustrer l'étoile de Bethléem.

L'article de Gordon Moyer sur l'élaboration et l'adoption du calendrier grégorien aussi est certes un sujet un peu précis pour aborder avec nos étudiants. Il s'agit néanmoins d'un texte intéressant qui pourrait satisfaire la curiosité de certains professeurs. Il aborde les principes généraux de la construction des calendriers et explique les problèmes d'exactitude des diverses méthodes (y compris notre calendrier actuel) face à l'année tropique, tout en exposant pourquoi il est impossible de créer un calendrier parfait.

Certains thèmes, à prime abord, présentent davantage d'intérêt: la construction des cathédrales ou les vitraux médiévaux, par exemple. Mais là encore, la perspective empruntée est trop restreinte pour retenir notre attention. Ainsi, dans le premier cas, c'est exclusivement l'art du trait, c'est-à-dire l'évolution des connaissances géométriques nécessaires à la taille de la pierre, qui est discuté. Alors que dans le second cas, on étudie la composition chimique des vitraux et les différents éléments qui menacent la silice du verre, détériorent les couleurs ou s'attaquent à la plombe.

Par ailleurs, l'article de Terry Reynolds sur "Les racines médiévales de la Révolution industrielle" présente un certain intérêt. Bien qu'il ne s'agisse là de rien de tellement nouveau (pensons notamment aux travaux de Jean Gimpel ou de Lynn White), l'auteur montre à quel point la mécanisation du travail est bien antérieure au XIX^e ou au XVIII^e siècle. Il trace un panorama des multiples usages des moulins à eau et des différents processus industriels dépendant de l'énergie hydraulique. Le texte sur "Le génie mécanique dans l'Islam médiéval" présente également un certain intérêt.

Mais seul l'article de Michel Bur, de l'Université de Nancy, mérite vraiment le détour. C'est un texte qui sait allier l'étude d'une question précise avec l'évolution plus générale de la civilisation médiévale. En effet, "Le château à motte et basse-cour" n'y est pas étudié en vase clos. L'auteur, tout en abordant clairement les questions techniques, fait bien ressortir les liens entre l'apparition de ces premiers châteaux médiévaux au X^e siècle et ses impacts politiques et sociaux. Les relations entre ces constructions, ce qu'elles représentent et le morcellement du pouvoir dans la société féodale sont clairement exposées. De même que leur influence, à plus long terme, sur le développement de la société chevaleresque. Ce texte est accessible aux étudiants, tout en pouvant s'avérer utile aux professeurs dans l'élaboration de leur cours.

• **Eric Douville**

Mémoire soumis au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (suite...)

et du collégial; nous devons exiger que les professeurs chargés de l'enseigner possèdent vraiment les compétences disciplinaires requises à l'un ou l'autre niveau d'enseignement.

A ce propos, la réforme récente des programmes de formation des maîtres pour l'école secondaire a modifié substantiellement l'équilibre entre la formation disciplinaire, la formation psychopédagogique et la formation pratique (stages dans l'école) des futurs enseignants. Ces modifications ont particulièrement affecté la qualité de la formation disciplinaire en histoire. Cet affaiblissement de la compétence disciplinaire des futurs professeurs les rend moins aptes à maîtriser le contenu de leur enseignement et donc à créer un climat propice à l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances parmi leurs étudiants. La crédibilité et la capacité d'intervention des professeurs dans leur classe et dans leur milieu reposent en bonne partie sur la qualité de leur formation disciplinaire. Cette formation disciplinaire leur permet également de conserver une autonomie professionnelle et un sens critique dans l'exercice de leur métier d'enseignant que ce soit par rapport aux contenus, aux objectifs et aux manuels.

Certes, il ne s'agit pas de revenir sur tous les acquis de la dernière réforme du programme de formation des maîtres. Nous partageons les principes de favoriser une meilleure polyvalence pour les futurs enseignants au niveau secondaire. Toutefois, l'atteinte de cet objectif ne doit pas conduire à un affaiblissement systématique de leur formation disciplinaire principale. Ces futurs professeurs doivent pouvoir s'identifier à une discipline prépondérante dans leur formation et dans leur pratique pédagogique. Certaines universités ont heureusement conservé ce principe dans leur nouveau programme de formation des maî-

tres. Il faut en favoriser la diffusion dans l'ensemble du réseau universitaire québécois.

Par ailleurs, certaines disciplines bénéficient déjà d'un statut spécial en étant exclusivement inscrites comme discipline principale dans les programmes de formation des maîtres. Les étudiants désireux de les enseigner plus tard au niveau secondaire doivent nécessairement remplir toutes les exigences liées à ce statut de discipline principale. Les futurs professeurs d'histoire au niveau secondaire devraient au moins bénéficier de cette formation minimale de 45 crédits disciplinaires.

Au niveau collégial

Au niveau collégial, les professeurs devraient être capables d'enseigner, en adoptant une approche plus critique, des cours d'histoire plus spécialisés qu'au niveau secondaire. Déjà, plusieurs collèges recrutent comme professeurs d'histoire des candidats qui ont complété leur maîtrise ou leur doctorat dans cette discipline. Nous les félicitons d'être plus exigeants que les normes actuelles fixées par le ministère concernant la formation académique requise pour enseigner au niveau collégial. Nous croyons que les futurs professeurs d'histoire au niveau collégial devraient minimalement posséder leur diplôme de maîtrise dans cette discipline et que les collèges devraient d'abord favoriser la sélection des candidats spécialisés dans les champs historiques qui seront enseignés au niveau collégial.

CONCLUSION

Pour contribuer à renforcer la mémoire collective, l'histoire devrait figurer comme cours obligatoire du primaire au collégial au Québec. Axé sur l'histoire nationale, cet enseignement devrait favoriser le développement de liens entre celle-ci et l'histoire universelle pour permettre aux jeunes québécois de situer leur expérience dans un contexte le plus large possible. L'histoire est une discipline exigeante et quiconque ne peut s'improviser professeur d'histoire. La formation des maîtres pour le secondaire et collégial exige une solide assise disciplinaire que viendra compléter la connaissance d'une discipline connexe et la pédagogie.

¹: Philippe Joutard, «L'enseignement de l'histoire», dans François Bédarida, *L'Histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1995, p. 46.

L'histoire en folie

NDLR

Le *Bulletin de l'APHQ* invite les professeurs d'histoire à collectionner les perles de nos élèves et à nous les faire parvenir, dans une perspective de détente, surtout en période d'examen... Notre collègue Géraud Turcotte (Brébeuf) a colligé les trouvailles qui suivent.

Les personnages historiques revus et corrigés

Si l'on peut parfois reprocher aux jeunes leur manque de politesse envers nous, quel sort réservent-ils aux personnages du passé?

Aristote est une des victimes préférées de mes élèves. D'abord, ils ne s'entendent pas sur son lieu de naissance. Certains le font naître à Stagaire, d'autres à Satire (Stagire). Après ses études à Athènes, Aristote devient le prédecesseur, le précurseur et même le percepteur d'Alexandre le Grand. Par la suite, «Aristote ouvre sa propre école, le Lycée, où sa méthode consiste à disposer son enseignement». Mais les aléas de la vie font qu'il «se pousse pour mourir un an plus tard.»

Finalement, quant à la validité d'Aristote en tant que source historique, mes élèves concluent «que c'est une source valable car Aristote est un homme de con-

fiance. Il n'a pas l'air à conter des mensonges.»

L'autre victime par excellence est nul autre que Démosthène et ses discours. Ainsi, dans la *Troisième Philippique*, qui «a été écrite par Démosthène alors qu'il vivait encore» et qui «a été produite en athénien mais aussi en grec», «Démosthène accuse Aristote d'être la cause de la dégringolade de la Macédoine». Démosthène y compare la guerre du Pénopolise, pardon, du Pénopole, à celles menées par Philippe II de Macédoine. En effet, «Démosthène critique la composition de l'armée de Philippe II et la manière dont celle-ci s'en part d'une ville». De plus, «Démosthène sait que l'armée utilisée par Philippe comporte 3 classes, dont les cavaliers habituellement accompagnés de chevaux, (...).»

Le pauvre Philippe y fait piètre figure: «Philippe II de Macédoine encerclait la ville en traître et laissait ses habitants dépourvus de vivres mourir de faim pour la prendre. Plutôt cochon comme style». C'est ce qu'on appelle la polyvalence (poliorcéétique).



De toutes façons, c'est "l'issue du combat qui détermine la victoire de la bataille".

Cependant, comme tout bon Grec, avant chaque guerre, Philippe allait à "Delphes, située en Grèce, qui était un lieu oraculaire qui eut un prestige exceptionnel". "Au début, les interprétations eurent lieu seulement une fois par année, puis une fois par an". Quoi qu'il en soit, la valeur historique de la *Troisième Philippique* ne laisse aucun doute: "ce document démontre la grandeur qu'était Démosthène".

Quant à la "période empirique de Rome", Tite-Live, son représentant, "sait maîtriser sa langue française d'une souplesse extraordinaire". Il le prouve dans son *Histoire romaine* qui "a été conçue vers la fin des guerres civiles, après la révolution de 1830".

L'histoire moderne n'est pas en reste

Les souverains européens de la période moderne sont parfois aussi des casse-tête. En voici deux exemples: "le despotisme éclairé ou régime des "deux" (Frédéric II = Prusse, Catherine II = Russie, Jean-Paul II et un autre "deux") en sont les protagonistes." La reine Très-Chrétienne doña Anne (Anne d'Autriche) épousa Louis XVIII. Elle devint la gérante de son testament puis après, elle donna toute sa confiance à Mozarin."

L'histoire du Québec est elle aussi une source fertile d'anomalies littéraires. On n'a qu'à penser à Honoré Mercier ce "patriote" qui fut "avocat, journalier (journaliste) et un brillant orateur." Il défendait Louis Riel contre les Anglais car ceux-ci "considèrent Riel comme un oppositeur au pouvoir économique et politique au Canada central". En plus ils le

traitaient de "malagommante". Ils décidèrent alors, pour arrêter Riel, d'envoyer "René Adolphe Caron, ministre des malices". Quelle farce!

Des néologismes pour l'an 2000

En terminant, je me dois d'insister sur le fait que la langue française est en constante évolution et qu'il est de notre devoir, en tant qu'éducateurs, de se tenir au courant de ses derniers développements. Voici donc, en vrac, une liste de néologismes qui seront peut-être, un jour, inscrits au

Dictionnaire de la langue française collégiale:

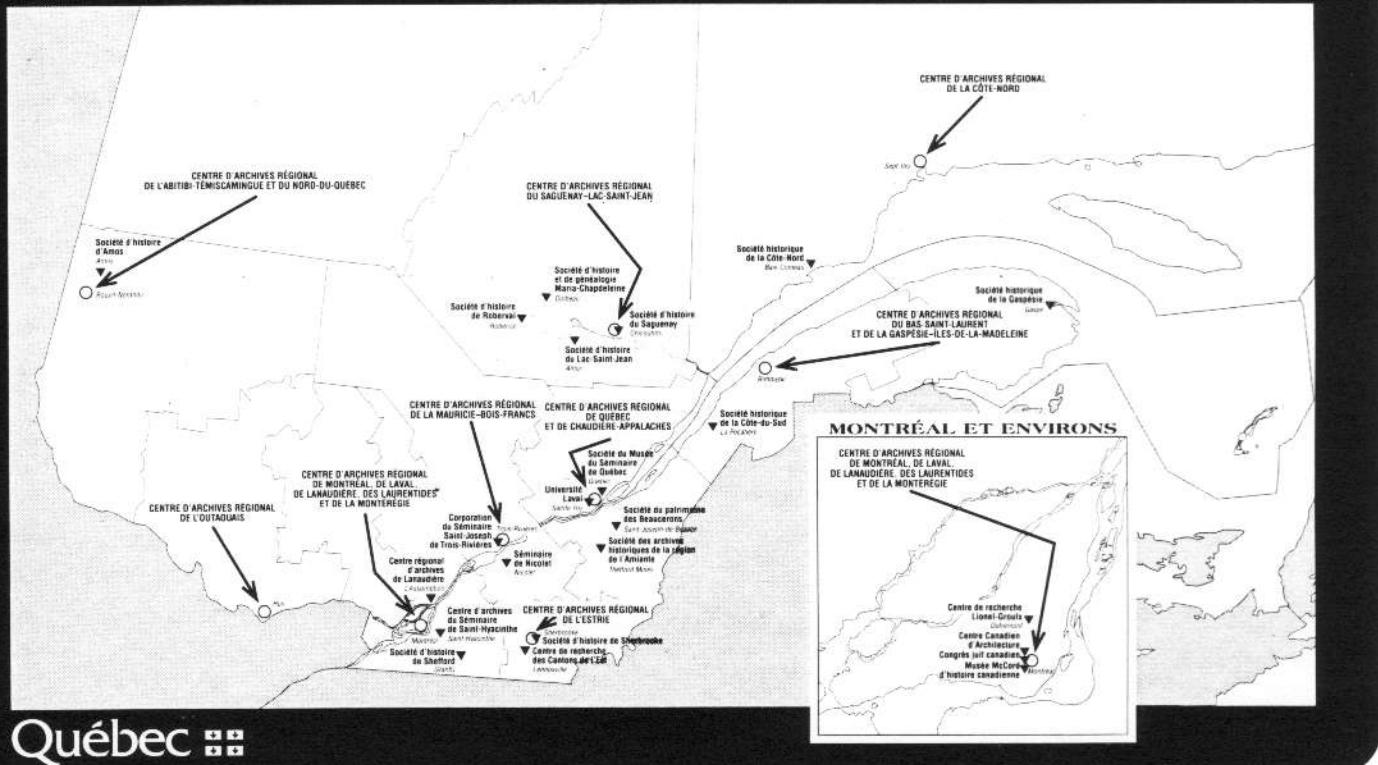
- le drapeau fleur de lissé
- les acquisiteurs de territoire
- une entente en bonne édifice
- ... la supériorité civilisationnelle d'Athènes...
- L'économie est toujours agricole
- Il va y avoir une reconquérance de l'Espagne.
- l'antagonisme des races

- Géraud Turcotte,
Collège Brébeuf



RAYONNEMENT DES ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC

- 9 CENTRES RÉGIONAUX DES ARCHIVES NATIONALES
▼ 21 SERVICES AGRÉES D'ARCHIVES PRIVÉES



Québec ☺

VOYAGES CULTURELS

Organisés par les Amis de Pointe-à-Callière, musée d'archéologie et d'histoire de Montréal et Voyages Campus

CIRCUIT 1

FRANCE

RETOUR AUX
SOURCES

Du samedi 6 avril au dimanche 13 avril 1996

Prix Ami : 1 999 \$



Photo : Line Richer

Ce circuit pèlerinage vous propose trois régions qui ont donné à Montréal la majeure partie de ses fondateurs, soit la Normandie, le pays de la Loire et l'Ouest-Atlantique. En prime, déjeuner gastronomique chez Calvados Boulard, commanditaire officiel des Amis de Pointe-à-Callière.

Accompagnatrice : Sylvie Dufresne, directrice Recherche, Conservation, Diffusion, Pointe-à-Callière



POINTE-À-CALLIÈRE

VOYAGES CAMPUS

et Les Amis de Pointe-à-Callière

Veuillez prendre note que les dates de départ et d'arrivée pourront être modifiées selon les vols disponibles.

CIRCUIT 2

ITALIE

CIRCUIT
ARCHÉOLOGIQUE

Du samedi 18 mai au dimanche 3 juin 1996

Prix Ami : 3 329 \$



Photo : Office National du Tourisme

Rome, Sorrente, Naples, Palerme; quoi de plus inspirant pour retracer les origines de l'Antiquité. Ce circuit vous propose trois jours à Rome et un voyage mémorable longeant la côte almalfitaine.

Accompagnateur : Jean-Guy Brossard, archéologue, Pointe-à-Callière

INFORMATIONS

Line Richer : (514) 872-8431

Rencontre d'information générale le 13 mars à 19 h 30.

R.S.V.P. (514) 872-9115

CIRCUIT 3

CHYPRE

L'ÎLE AUX TRÉSORS
HISTORIQUES

Du jeudi 3 octobre au lundi 14 octobre 1996

Prix Ami : 2 799 \$

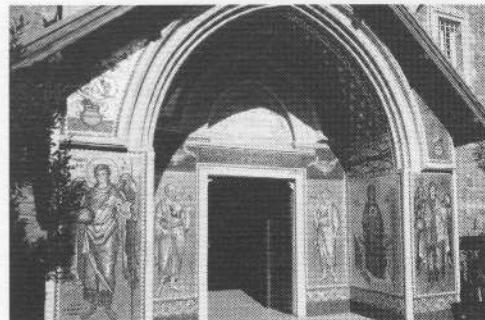


Photo : Galerie François

Ses sites archéologiques datent de plus de 7 000 ans av. J.-C. Ses châteaux bâtis au Moyen Âge, ses églises byzantines et leurs admirables fresques, le soleil, le ciel bleu et les plages de rêve font de Chypre une destination incomparable. Ce voyage est proposé dans le cadre de l'exposition sur les trésors de Chypre présentée par le Musée dès octobre 1996.

Accompagnatrice : Line Richer, coordonnatrice des Amis, Pointe-à-Callière

RENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTAIRES

Si les voyages culturels des Amis de Pointe-à-Callière vous intéressent, inscrivez-vous sur notre liste spéciale d'envoi afin de recevoir tous les renseignements pertinents.

N'hésitez pas à parler de cette offre à des amis ou membres de la famille. Ils pourront se joindre à nous moyennant un supplément de 70 \$.

À retourner par télécopieur au (514) 872-9151 ou par courrier à Nathalie Veillette, Pointe-à-Callière, 350, place Royale (Québec) H2Y 3Y5. Téléphone : (514) 872-9115.

Nom _____

Adresse _____

Tél. (Dom.) _____

Tél. (Bur.) _____