



# Bulletin de l'APHCQ

VOL. 6 NO 1  
OCTOBRE 1999

ASSOCIATION DES PROFESSEURES ET DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DES COLLÈGES DU QUÉBEC

## L'avenir de l'histoire

## Pour ou contre un Ordre professionnel des enseignants?

*Page 19*

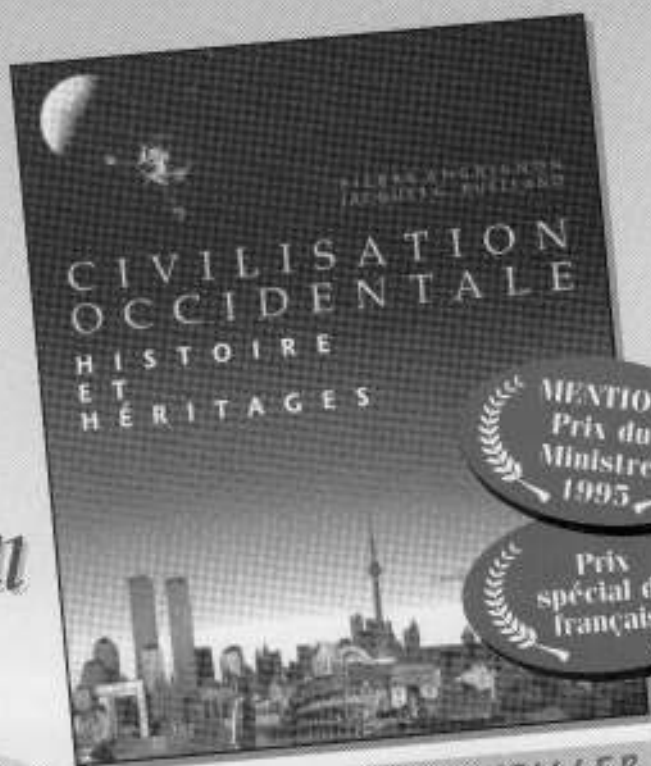


Chenelière/McGraw-Hill votre partenaire en éducation

*L'Histoire,  
on en parle...*

*L'Histoire,  
on l'écrit...*

*Chenelière/McGraw-Hill  
la publie*



Nos félicitations  
à Marc Simard



A SURVEILLER  
2<sup>e</sup> édition

Printemps  
2000

**VOUS AVEZ BESOIN DE RENSEIGNEMENTS ADDITIONNELS?**

N'hésitez pas à communiquer  
avec nous au (514) 273-1066  
ou sans frais au 1 800 565-5531.



Chenelière/McGraw-Hill

7001, boul. Saint-Laurent, Montréal (Québec) Canada H2S 3E3

Téléphone: (514) 273-1066 Service à la clientèle: (514) 273-8055 ou 1 800 565-5531

Télécopieur: (514) 276-0324 ou sans frais 1 800 814-0324 chene@dlmcmgrawhill.ca

# L'APHCQ

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

**POUR DEVENIR MEMBRE**, il suffit d'envoyer ses coordonnées (Nom, adresse, institution s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, courriel) et un chèque de 35\$ à l'ordre de l'APHCQ, à M. Géraud Turcotte, collège Édouard-Montpetit, 945, Chemin Chambly, Longueuil (Québec) J4H 3M6.

**POUR REJOINDRE L'ASSOCIATION**, prière d'adresser toute correspondance à Monsieur Lorne Huston, collège Édouard-Montpetit, 945, Chemin Chambly, Longueuil (Québec) J4H 3M6. Téléphone: (450) 679-2630, poste 620. Courriel: lhuston@collegeem.qc.ca

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

Adresse électronique du site web: <http://pages.infinit.net/aphcq>

**POUR FAIRE PARAÎTRE UN ARTICLE**, envoyer la documentation à M. Patrice Regimbald, Cégep du Vieux Montréal, 255, rue Ontario Est, Montréal (Québec) H2X 1X6. Téléphone: (514) 982-3427, poste 2248 (boîte vocale: 7925) Téléc.: (514) 982-3448. Courriel: regimbald.patrice@uqam.ca

## EXÉCUTIF 1999-2000

Président: Lorne Huston  
(Édouard-Montpetit)  
Trésorier: Géraud Turcotte  
(Édouard-Montpetit)  
Directrice et directeur:  
Joceline Chabot  
(Collège Jean-de-Brébeuf)  
Jean-Pierre Desbiens  
(François-Xavier Garneau)  
Directeur, responsable du  
Bulletin: Patrice Regimbald  
(Vieux Montréal)

# Sommaire

Des nouvelles de partout.....	p. 4
À l'agenda .....	p. 5
Vie de l'association .....	p. 6
Le congrès de juin 1999 .....	p. 7
Quelques moments du congrès en photos .....	p. 9
Pour une histoire civique Conférence donnée au 5 <sup>e</sup> congrès de l'APHCQ par monsieur André Ségal .....	p. 10
Didactique de l'histoire : Enquête sur le cours d'Histoire de la civilisation occidentale (suite) .....	p. 17
La page cliotronique .....	p. 18
Comptes rendus .....	p. 19

## Le Bulletin de l'APHCQ

### Comité de rédaction

Patrice Regimbald,  
coordonnateur  
Rachel Caux  
Line Cliche  
Andrée Dufour  
Christian Gagnon

Page cliotronique  
Francine Gélinas

### Coordination technique

Patrice Regimbald

### Infographie

Normand Caron  
  
Impression  
Regroupement  
loisir Québec

### Publicité

Patrice Regimbald  
Tél.: (514) 272-0318

Veuillez envoyer vos textes sur disquettes 3,5 po. (format MAC ou 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. SVP, faites parvenir vos articles par courrier électronique après les avoir sauvegardés en format «RTF». Merci.

ISSN 1203-6110

Dépot légal Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque nationale du Canada.

### Prochaine publication

<b>Vol 6</b>	Date de tombée	Date de publication
<b>No 2</b>	20 janvier	8 février

En page couverture: *La Liberté guidant le Peuple* (1830), Eugène Delacroix, Musée du Louvre





## Des nouvelles de partout

### Professeur à la retraite

Par la présente, nous voulons rendre hommage à M. **Serge Côté**. Professionnel jusqu'au bout des doigts, ce travailleur acharné, ce passionné de l'histoire et de son enseignement a su inculquer à ses élèves son amour pour cette discipline. Professeur coloré à la verve et à la plume sans pareilles, il est apprécié de tous, élèves comme collègues. Nous lui souhaitons une retraite heureuse et paisible.

Jacques Pincince pour le  
Département de Géographie-  
Histoire du Collège de Rosemont

### Concours Franco-Québécois sur les lieux de mémoire communs

La Commission franco-québécoise sur les lieux de mémoire communs parraine un concours, avec ses partenaires, sur *L'exploration française en Amérique* dans le cadre des activités de l'an 2000. L'APHCQ a été invitée à titre de partenaire, aux côtés de la Fondation Lionel-Groulx, l'Office franco-québécois pour la jeunesse, le ministère de l'Éducation du Québec, le ministère des Affaires culturelles et des communications, les Archives nationales, la Commission franco-québécoise sur les lieux de mémoire communs, le musée Pointe-à-Callières, le Consulat de France, la Société des professeurs d'histoire du Québec et l'Institut d'histoire de l'Amérique française.

Les objectifs généraux du concours sont de repérer les manifestations de l'héritage laissé par les explorateurs, susciter un intérêt accru pour le patrimoine commun de la France et du Québec, favoriser une mémoire commune entre les jeunes Français et les jeunes Québécois, encourager et développer le goût de l'histoire.

Tous les élèves dont l'âge ne dépasse pas 24 ans le 30 avril 2000 sont éligibles. Le thème, *L'exploration française en Amérique*, est le même pour tous les participants, ceux-ci étant libres de le problématiser de la manière qu'ils jugent opportun.

Trois types de travaux pour l'ordre d'enseignement collégial sont acceptés: une dissertation (10 à 15 pages), un catalogue d'exposition (où un minimum de 20 objets, illustrés dans le catalogue, doivent être accompagnés d'une description et de sa source muséographique) et un site web (minimum 20 pages).

Un jury sera composé de professeurs d'histoire du réseau collégial et des critères précis de correction seront définis. Les six lauréats du niveau collégial bénéficieront d'un séjour de dix jours en France. La date de la remise des travaux sera le 30 avril 2000, et la décision du jury devant être rendue pour le 31 mai 2000. Si tout va bien, le matériel de promotion pour le concours sera envoyé dans les collèges, au plus tard, le 1<sup>er</sup> novembre 1999.

### Programme de stages internationaux pour les jeunes

Notre ami Paul Gareau, qui travaille désormais pour le Service extérieur canadien, après avoir enseigné l'histoire au collège Jean-de-Brébeuf et au Cégep André-Laurendeau, est venu nous rappeler au dernier congrès qu'il n'avait pas tourné le dos à ses anciennes amours. Il tenait également à faire connaître aux professeurs d'histoire, l'existence d'un programme de stages internationaux pour les jeunes de moins de trente ans.

Le programme offre des stages de 6 à 12 mois ayant une

orientation internationale. La plupart des stages ont lieu à l'étranger et permettent aux jeunes de vivre une première expérience de travail rémunéré sur le marché mondial.

C'est par l'entremise d'organismes parrains (associations nationales, ONG, établissements de santé ou d'éducation, etc.) qui

ont des contacts à l'étranger, que peuvent être réalisés ces stages. Pour obtenir la liste des organismes parrains ayant des projets en cours, on peut composer le numéro 1-800-559-2888 (944-2415 pour la région d'Ottawa-Hull) ou consulter le site Internet du programme à l'adresse suivante: [www.dfait-maeci.gc.ca/stagiaires/](http://www.dfait-maeci.gc.ca/stagiaires/)

### Le Bottin des ressources en histoire au Québec est paru

Rédigé sous la coordination de Bernard Dionne et Mario Boucher, cet outil de travail unique en son genre présente les coordonnées des musées, bibliothèques, sites historiques, centres d'interprétation, dépôts d'archives, associations, sociétés d'histoire et centres de recherche en histoire au Québec, au Canada et accessoirement aux États-Unis. Il fournit également la liste des professeurs d'histoire des collèges et des universités du Québec en indiquant les champs de compétence respectifs de chacun d'entre eux. Toutes ces informations sont regroupées selon les 17 régions du Québec. Une liste commentée des principaux sites

internet et un répertoire des adresses gouvernementales complètent le tout.

Ce bottin est une réalisation conjointe de l'Association des professeurs et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) et de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec (FSHQ).

Bien entendu, les membres de l'APHCQ rece-

ront un exemplaire du Bottin gratuitement. Prière de s'adresser à Géraud Turcotte, au collège Édouard-Montpetit.

Les non-membres de l'APHCQ peuvent se procurer le bottin pour la somme de 12,50 \$ (18,50 \$ incluant les frais d'envoi) en s'adressant à la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, 4545 avenue Pierre-de-



Coubertin (C.P. 1000, succ. M), Montréal, Qc, H1V 3R2. Tél.: (514) 252-3031.

N'hésitez pas à recommander l'achat de ce répertoire à vos bibliothèques de collège!

Enfin, pour toute modification concernant vos propres coordonnées dans le Bottin, prière de communiquer avec Bernard Dionne à l'adresse suivante:

[bdionne@videotron.ca](mailto:bdionne@videotron.ca)

# À l'agenda

## Le Moyen Âge sera à l'honneur à l'Université de Montréal du 18-23 octobre

Un important congrès international s'y déroulera toute la semaine durant. Intitulé «*Le petit peuple dans la société de l'Occident médiéval. Terminologies, perceptions, réalités*», ce colloque est organisé par Pierre Boglioni, Robert Delort et Claude Gavard. Seize sessions de travail s'y dérouleront, plus de cinquante communications y seront présentées par des chercheurs provenant d'une dizaine de pays et affiliés à une trentaine d'institutions différentes. Outre les noms déjà mentionnés, il faut noter la présence de Robert Fossier, Christiane Klapisch-Zuber et Michel Hébert. Pour plus d'informations, et pour un programme complet des activités, contactez Pierre Boglioni (514) 343-6842. Adresse électronique: boglionp@hst.umontreal.ca

\*\*\*\*\*

## Le XIX<sup>e</sup> Congrès International des Sciences Historiques

Le XIX<sup>e</sup> Congrès International des Sciences Historiques se déroulera du 6 au 13 août 2000 à l'Université d'Oslo en Norvège. En fonction du programme préliminaire, on constate la tenue de 48 sessions comprenant 3 thèmes principaux :

- 1- Mondialisation de l'histoire : concepts et méthodologie (organisateur Jörn Rusen d'Allemagne);

- 2- Millénaire, temps et histoire (organisateur Reinhart Koselleck d'Allemagne);
- 3- Les usages de l'histoire et la responsabilité dans l'histoire (organisateur Georg Iggers des États-Unis);

## Également, 20 sessions spéciales auront lieu :

- 1- Bilan historiographique du XX<sup>e</sup> siècle : professionnalisation, courants méthodologiques, écriture;
- 2- Mémoire et identité collective : Comment les sociétés construisent et gèrent leur passé?
- 3- Transmission et réception des savoirs scientifiques;
- 4- Théorie et pratique de la justice : droit, normalité, déviance;
- 5- Les sociétés musulmanes dans l'histoire;
- 6- Religion et rapport masculin/féminin;
- 7- Missions, modernisation, colonisation et décolonisation;
- 8- Structures familiales : démographie et population;
- 9- Régions et régionalisation;
- 10- Les pratiques sociales de l'écriture et de la lecture de l'Antiquité à nos jours;
- 11- La masculinité : réalités et représentations;
- 12- Totalitarismes et dictatures;
- 13- Évolution des formes et des définitions du travail dans le temps et dans l'espace;
- 14- Cultures minoritaires et majorités dominantes;
- 15- L'Europe centrale : unité et diversité;

- 16- Nouvelles approches du monde du Pacifique;
- 17- Modernité et tradition en Amérique latine;
- 18- Mutations dans l'histoire de l'environnement;
- 19- Modes de communication et information XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle;
- 20- Pouvoir, violence et mort : XIV<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles.

## Finalement, 25 Tables Rondes porteront sur :

- 1- La révolution des techniques de communication (multimédias et Internet) et le travail de l'historien;
- 2- L'enseignement de l'histoire : techniques nouvelles, manuels, place de l'Histoire dans l'éducation;
- 3- L'histoire comparée : méthodes et modèles;
- 4- La production radiophonique et télévisuelle comme source pour l'histoire;
- 5- Armée et pouvoir dans l'Antiquité;
- 6- Voyages et explorations dans l'Atlantique Nord du Moyen Âge au XVII<sup>e</sup> siècle;
- 7- Rencontres et confrontations entre systèmes juridiques européens et non-européens;
- 8- L'histoire de l'homosexualité;
- 9- Famille et mariage, propriété et héritage;
- 10- La noblesse : perspectives comparatives;
- 11- L'économie souterraine;
- 12- Crime et criminalité : bilan et état de la recherche historique;
- 13- Sexe, race, xénophobie, nationalisme;
- 14- L'héritage d'Athènes et de Rome dans la culture et la construction de l'Europe;
- 15- Le monde de la Baltique dans l'histoire;

- 16- La Chine et le monde au XVIII<sup>e</sup> siècle;
- 17- L'histoire de la maladie;
- 18- L'histoire du suicide;
- 19- Ouverture des archives et histoire du communisme : l'expérience des années 1990-2000;
- 20- Les images du pouvoir et la propagande;
- 21- La guerre froide : un demi-siècle d'historiographie;
- 22- Tourisme et histoire;
- 23- Traités de paix et réconciliation;
- 24- L'individu et le concept de vie privée;
- 25- Les revues d'histoire : des ambitions généralistes à l'hyper spécialisation.

L'anglais et le français sont les langues officielles du congrès. Les actes du congrès seront publiés avant l'événement. Les frais d'inscription sont de 160.00\$ US.. Une exposition internationale de livre se tiendra à l'Université d'Oslo pendant toute la durée du congrès. Je vous invite à visiter le site internet du congrès à l'adresse suivante : [www.hf.uio.no/oslo2000](http://www.hf.uio.no/oslo2000).

En 1995, j'avais assisté à Montréal au Palais des Congrès à cette grandiose réunion marquée par la présence de plus de 2200 participants de tous les coins de la planète. Ce fut un succès remarquable qui favorisa l'établissement d'un grand éventail de contacts et qui démontra la vigueur de la recherche et des nouvelles techniques.

Avis aux intéressés !

**JACQUES PINCINCE,**  
COLLÈGE DE ROSEMONT

### Congrès 1999 : vos commentaires

Le cinquième congrès de l'APHCQ, tenu à Sainte-Foy au mois de juin dernier, fait maintenant partie de notre histoire. Ce numéro du *Bulletin* rend compte des faits saillants et présente le texte intégral de la conférence d'ouverture d'André Ségal. Je voudrais profiter de cette page pour remercier, au nom de tous les membres, l'équipe de Sainte-Foy pour l'excellent travail réalisé. Ceci dit, c'est à partir de ce que l'on fait que l'on peut apprendre et évoluer. Les membres de l'exécutif sont ouverts à tout commentaire ou suggestion que vous pourriez avoir en vue de notre prochain congrès. N'hésitez pas à communiquer avec nous.<sup>1</sup>

### Bottin : tenez-vous au courant

Pour ceux et celles qui n'ont pu assister au congrès à Sainte-Foy, vous trouverez, avec ce *Bulletin*, votre exemplaire du *Bottin des ressources*. Grâce au travail inlassable de nos collègues Bernard Dionne et Luc Lefebvre ainsi qu'à la collaboration de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, nous disposons enfin d'un instrument fort précieux pour toute personne intéressée à intervenir dans ce qui se fait en histoire au Québec. Mais ce travail herculéen restera éphémère : s'il ne fait pas l'objet d'une mise à jour perpétuelle. Vérifiez votre propre inscription. Informez-nous si vous aimerez qu'elle soit modifiée. Nous sommes actuellement en train de voir à sa publication sur le web.

### Notre site web : des ressources pédagogiques au bout des doigts

En parlant du web, notre propre site commence à prendre forme. Nous essayons de le concevoir comme instrument de soutien à la pédagogie. Faites un tour pour voir.<sup>2</sup> Il va sans dire que nous sommes ouverts à vos commentaires et vos suggestions. Vous y trouverez entre autres choses :

**10 dossiers** : dont ceux de K. Henley sur le dossier noir du libéralisme, de P. Régimbald sur l'enquête réalisée sur le cours de civilisation occidentale, d'Y. Lamonde et son plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire, ainsi que le dossier de J. Chabot et L. Lafrenière sur le nationalisme, le fascisme et l'antisémitisme au Québec dans les années 30-40.

**5 exercices pédagogiques** : Bernard Dionne propose une activité pédagogique à partir du film de Michel Brault sur les Patriotes, Danielle Nepveu rend compte d'une activité réalisée en conjonction avec l'organisme *Autre Montréal*, François Vallée nous fait part du programme « Histoire et civilisations » à Sainte-Foy.

**12 comptes rendus** (dont Claude Poulin sur Ronald Rudin, Luc Lefebvre sur le libéralisme progressiste au début du siècle, Daniel Massicotte sur Alan Greer et François Robichaud au sujet du débat sur l'histoire nationale de Comeau et Dionne).

Dorénavant la publication sur le web sera coordonnée avec la production du *Bulletin* de sorte que vous trouverez (avec un léger retard) les articles de fond des derniers numéros sur notre site. Au fur et à mesure de nos moyens, nous entendons y mettre les principaux documents des numéros avant 1999. Le tout sera indexé dans la *salle des profs de l'APOP*.<sup>3</sup>

## Plan de travail 1999-2000

### Congrès 2000 – 2000 ans de régime chrétien

L'exécutif est en train de mettre en branle les préparatifs pour le congrès de l'an 2000. Si l'an 2000 a une signification historique, c'est bien pour l'Église chrétienne. Nous envisageons donc un congrès thématique sur le traitement que nous réservons à la religion dans les cours d'histoire au collégial. Si vous voulez participer à l'organisation d'un tel congrès, à quelque titre que ce soit, nous vous invitons à prendre contact avec nous. Nous sollicitons également vos idées pour les ateliers, des conférenciers etc. Plus de détails au prochain numéro.

### Les rencontres régionales : une occasion de débattre avec des collègues

L'un des objectifs fondamentaux de notre association c'est de favoriser les échanges entre nos membres. Même dans les grandes villes, les professeurs d'histoire de différents collèges ont peu l'occasion de se rencontrer. Nous sommes tellement happés par le travail routinier de l'enseignement que les occasions d'échanger sur nos pratiques ou de débattre des perspectives historiographiques nouvelles sont rares. Pour cette raison, l'Association a l'intention cette année d'organiser deux rencontres régionales. Jean-Pierre Desbiens du cégep F-X Garneau organisera la première de ces rencontres dans la région du Québec au cours de l'automne et Joceline Chabot, du collège Jean-de-Brébeuf s'occupe de l'organisation d'une rencontre dans la région montréalaise au cours de l'hiver. L'exécutif lance cette initiative à titre expérimental. Ces rencontres seront à la mesure

des besoins et des désirs exprimés par nos membres.

### Révision du programme – Comité-conseil boycotté par les professeurs

Les membres de l'Association qui ont assisté au congrès de Sainte-Foy ont pris connaissance des dernières propositions de révision du cours de « civilisation occidentale ». En effet, dans le cadre général de la révision du programme de sciences humaines, le Comité-Conseil est actuellement en train de redéfinir les cours du tronc commun en termes d'éléments de compétence et de standards.<sup>4</sup> Les quatre professeurs qui font partie de ce comité ont boycotté la réunion du mois d'août en guise de moyen de pression dans le cadre des négociations collectives en cours. La réunion a quand même eu lieu et le comité des experts qui alimente le Comité-Conseil poursuit son travail normalement. Bref, tout se passe comme si ce dossier épineux continuait à évoluer, fut-ce en vase clos. C'est un dossier à suivre et nous en reparlerons certainement dans les prochains numéros du *Bulletin*. ■

-LORNE HUSTON  
(PRÉSIDENT DE L'APHCQ)

<sup>1</sup> Voir nos coordonnées à la page 3 du *Bulletin*.

<sup>2</sup> <http://pages.infinit.net/aphcq/>

<sup>3</sup> <http://www.apop.qc.ca/>

<sup>4</sup> Rappelons que le Comité-conseil est composé de quatre directeurs des études des cégeps du Québec, de quatre professeurs, de trois représentants des universités et de deux personnes du Ministère.



# Vie de l'association

## LE CONGRÈS DE JUIN 1999 AU CÉGEP DE SAINTE-FOY Un franc succès

Encore une fois, plus de 70 membres de l'APHCQ ont répondu à l'appel et se sont réunis au cégep de Sainte-Foy les 9 et 10 juin dernier pour échanger sur leur pratique professionnelle. Ce fut à nouveau une réussite grâce au travail exceptionnel des organisateurs Lucie de Bellefeuille, Louise Roy, Mario Beauchemin, Pierre Bérubé et Sonia Grenon.

### Une conférence inaugurale inspirante

M. André Ségal avait l'honneur d'inaugurer le congrès en nous entretenant de l'avenir de l'histoire, un sujet qui le préoccupe particulièrement. M. Ségal s'est de longue date intéressé aux problématiques de la communication et de la didactique de l'histoire. En homme de terrain qui connaît intimement son sujet, André Ségal a prononcé une allocution subtile et stimulante sur la transmission du savoir historique, dont nous reproduisons le texte dans les pages qui suivent.

### Des ateliers instructifs

Les organisateurs avaient décidé, cette année, que le congrès ne s'échelonnait que sur deux jours et que les sessions de travail ne proposeraient que deux ateliers en même temps, évitant ainsi certains choix déchirants.

Outre la conférence inaugurale consacrée à l'avenir de l'histoire, quatre ateliers portaient sur des préoccupations très actuelles de la recherche ou de l'enseignement, ceux de Carol Levasseur (*La compréhension de la mondialisation dans une perspective historique*), Jean-Pierre Boyer (*Le Québec à l'heure*

*des révolutions atlantiques*), Lucie Piché (*L'intégration de l'histoire des femmes dans un cours d'histoire au collégial*) et Pierre Bérubé (*La place de l'histoire de la Russie dans le cours d'histoire de la civilisation occidentale*). Enfin, le tout était complété par les communications de **Gérald Allard** (*Machiavel et l'histoire*) et **Marcel Auguste** (*Haïti et la Deuxième Guerre mondiale*).

### L'Assemblée générale et la plénière

L'exécutif sortant de l'APHCQ, formé de Lorne Huston, Danielle Nepveu, Gérald Turcotte, Bernard Dionne et Lucie de Bellefeuille a fait rapport des activités de l'année 1998-1999.

Lorne Huston a présenté trois grands dossiers qui ont occupé l'exécutif à l'externe. Il a

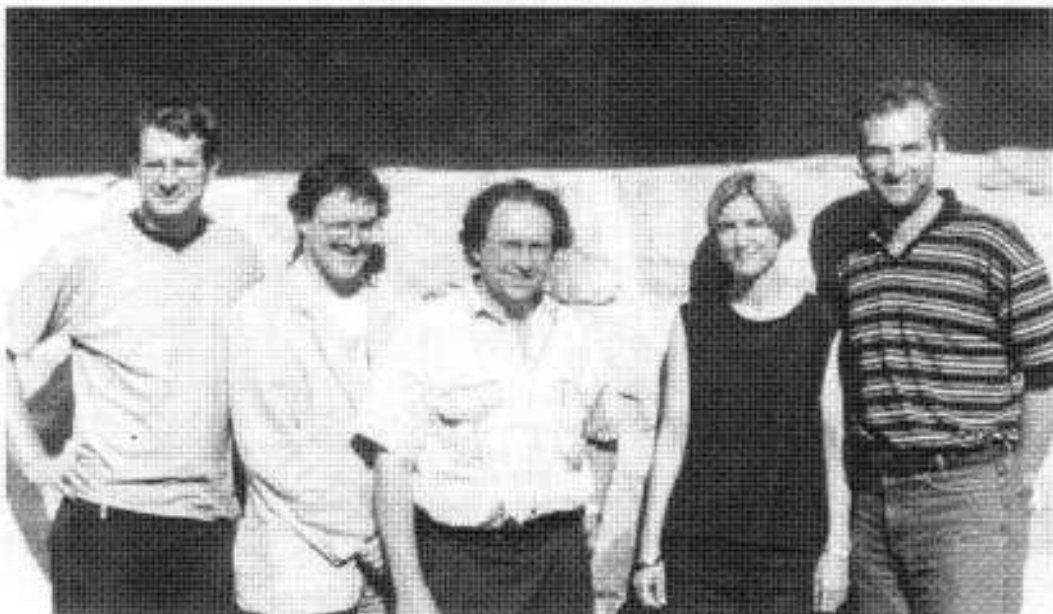
d'abord évoqué les relations frustrantes avec la Fédération des Sociétés d'histoire du Québec (FSHQ) qui ont conduit à la fin prématurée du Concours François-Xavier-Garneau. Il rappelle que dès le mois de juin 1998, l'APHCQ avait remis tous les documents nécessaires à la FSHQ afin qu'elle prépare la publicité pour l'édition 1999 du concours. Comme cette dernière n'a pas agi, on a envisagé de reporter un peu plus tard la remise des prix mais les négociations n'ont pas abouti. Considérant le peu d'intérêt manifesté par la FSHQ, l'exécutif de l'APHCQ a décidé de mettre un terme à l'association sans pouvoir maintenir les liens avec la compagnie Domtar, principal commanditaire du concours. D'autres collaborations sont à envisager en ce qui a trait à un nouveau concours.

La parution du *Bottin des ressources en histoire* s'avère une fin heureuse pour un dossier des plus complexes. Lorne Huston a invité les membres à l'utiliser et, surtout, à tout faire pour le tenir à jour (voir à ce sujet, la rubrique *Des nouvelles de partout*).

Le dernier dossier d'importance à l'externe était celui des rapports avec les autres associations d'histoire. Lorne Huston a fait

rapport des contacts intéressants et de plus en plus étroits avec la Société des professeurs d'histoire du Québec et son président Grégoire Goulet. Il a même soulevé la possibilité d'une collaboration des deux associations à un éventuel concours (voir *Des nouvelles de partout*). M. Huston a souligné également la mise sur pied d'un réseau historique avec l'Institut d'histoire de l'Amérique française afin d'accélérer la réaction dans les médias face à divers dossiers.

Lorne Huston a ensuite présenté trois points qui ont retenu l'attention de l'exécutif au cours de la dernière année. Il s'est d'abord réjoui de l'amorce d'un processus de «démontralisation» de l'exécutif de l'APHCQ, l'une des cinq réunions ayant eu lieu à Québec. Il a ensuite manifesté son désir de faire du site Internet de l'APHCQ un lieu de communication et de rencontre entre les congrès tout en annonçant que sera complété le travail d'harmonisation du site et d'articulation avec l'APQP. Finalement, Lorne Huston a réitéré que le grand dossier du futur serait celui de la révision du programme de sciences humaines. À ce titre, il a insisté pour que l'APHCQ se dote d'un mécanisme de communication



Première réunion du nouvel exécutif de l'APHCQ, quelques minutes après son élection. Nous reconnaissons, de gauche à droite Patrice Régimbald (responsable du Bulletin), Gérald Turcotte (trésorier), Lorne Huston (président), Joceline Chabot et Jean-Pierre Desbiens (directeurs).

rapide – par région par exemple – afin de rassembler efficacement l'opinion des professeurs de toutes la province lorsque la situation le demande.

Par ailleurs, Bernard Dionne, responsable sortant de notre organe de liaison, a tracé un bilan encourageant de la dernière année. Quatre numéros du *Bulletin* sont parus dont un entièrement consacré au programme du congrès. Les trois autres numéros totalisent 68 pages. Bernard Dionne a noté le faible nombre d'auteurs (15) ayant contribué au *Bulletin* et souhaite voir cet aspect se consolider. Pour le responsable, le *Bulletin* est dorénavant de meilleure qualité et attire pour environ 750 \$ de publicité par numéro. Responsable du *Bulletin* depuis sa création, Bernard Dionne a annoncé qu'il quittait cette fonction et a remercié chaleureusement tous ceux qui l'ont aidé dans sa tâche au fil des ans.

Puis, Gérald Turcotte a fait lecture du bilan financier 1998-

1999 remis aux membres et a fait remarquer que l'association comptait 123 membres et 30 membres associés. Louis Lafrenière, le vérificateur, a précisé que la tenue des livres était conforme à la pratique courante.

## Le Banquet

Les congressistes ont festoyé en soirée sur les lieux mêmes du collège. Les organisateurs avaient fait appel aux services d'un traiteur, aménagé agréablement la salle de réunion, et prévu de l'animation: personnages costumés personnifiant des officiers britannique et français et ensemble musical d'étudiants du collège. Échanges entre collègues, discussions animées, mais aussi prestations impressionnantes sur la piste de danse... ou au bar aménagé pour l'occasion, témoignent de la réussite et du succès de ces réunions annuelles.

-LUC LEFEBVRE ET  
PATRICE REGIMBALD  
(CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL)

## Résolutions votées au congrès modifiant les statuts de l'APHQ

L'exécutif de l'APHQ propose de modifier l'article 5 des statuts qui se lit actuellement de la façon suivante:

### Article 5: le Comité exécutif

Le C.E. est composé de 5 membres élus aux postes suivants:

- Président ou présidente
- Vice-président ou vice-présidente (responsable des affaires pédagogiques)
- Responsable du Bulletin
- Responsable du Congrès
- Trésorier ou trésorière (secrétaire)

Pour qu'il se lise de la manière suivante:

**Article 5.1: Le C.E. est composé de cinq (5) membres élus aux postes suivants:**

- Président ou présidente
- Trésorier ou trésorière
- Trois directeurs/directrices dont les responsabilités seront déterminées par le comité exécutif.

**Article 5.2: Le C.E. est responsable (en conformité avec les mandats qui lui sont confiés par l'Assemblée générale) des mandats suivants: le Bulletin et Site internet de l'APHQ et l'organisation du Congrès annuel.**

La numérotation des autres points de ce chapitre est décalée en conséquence.

L'exécutif propose également qu'en cas d'absence d'un président, le C.E. désigne un remplaçant temporaire.

Nathalie Picard propose l'adoption de l'avis de motion. Louise Lapicereille appuie. Adopté à l'unanimité.

# Nouveauté au secondaire

## Atlas du monde contemporain



(128 pages)

## Le Québec, le Canada et le monde

1<sup>re</sup> secondaire  
GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE

3<sup>e</sup> secondaire  
GÉOGRAPHIE DU QUÉBEC  
ET DU CANADA

4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire  
ORGANISATION GÉOGRAPHIQUE  
DU MONDE CONTEMPORAIN

## François Carrier

Voltaire aimait dire que la géographie est peut-être la seule discipline où le meilleur livre est le dernier paru. Un atlas est simplement un recueil de cartes qui illustre l'état du monde actuel. On peut toujours publier un atlas de la Palestine au temps de Jésus, mais il s'agit alors d'un atlas historique. Ici, François Carrier présente aux élèves du secondaire et au grand public un atlas géographique du monde contemporain en trois paliers où l'accent est mis sur le Québec, puis sur le Canada, enfin sur le monde.

Voilà un atlas avec des cartes qui sont des reflets des paysages urbains et ruraux; mais cet atlas est également un beau livre d'images et, ces dernières, l'élève pourra les situer sur des cartes, en des points précis.



4350, avenue  
de l'Hôtel-de-Ville  
Montréal (Québec)  
H2W 2H5  
Téléphone: (514) 843-5991  
Télécopieur: (514) 843-5252  
Adresse Internet:  
<http://www.lidec.qc.ca>  
Courriel électronique:  
[lidec@lidec.qc.ca](mailto:lidec@lidec.qc.ca)



# Quelques moments du congrès en photos



*Luc Laliberté et Jean-Pierre Desbiens rappellent que le congrès est un lieu de rencontre studieux...*



*...mais qui laisse la porte belle aux délassements...*



*Abandonnés devant une table bien garnie, nos collègues semblent oublier momentanément (?) leur ligne...*



*Un banquet animé... entre autres par des personnages costumés.*

# Pour une histoire civique

Conférence donnée au 5<sup>e</sup> Congrès de l'Association des professeurs et professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ), sous le thème *L'avenir de l'histoire*, le 9 juin 1999, au Cégep de Ste-Foy, par André Ségal<sup>1</sup>

En hommage à tant d'anciens étudiants

L'avenir de l'histoire au troisième millénaire, l'avenir de l'histoire au vingt et unième siècle, voilà des sujets dans le vent, le vent de folie «2000». Essayer d'entrevoir l'avenir de l'histoire dans un horizon de quinze ou vingt ans, est déjà assez ambitieux: 2014, 2019, disons 2020 pour ceux qui aiment les zéros. L'objet qu'on me propose de traiter est si vaste qu'il donne toutes les libertés. Aussi, dans ces réflexions sur l'avenir de l'histoire, je me permettrai de soutenir quelques-unes de mes convictions en ce qui concerne la mission sociale de l'enseignement de l'histoire au collégial, un petit peu sur les enracinements identitaires – ce sera la deuxième partie de mon exposé – et beaucoup sur la liberté critique et le sens civique – ce sera la troisième. Elle justifie le titre: *Pour une histoire civique*.

On m'a donc demandé si l'histoire avait un avenir. Première tentative: répondre oui et m'en aller. Deuxième tentative à laquelle j'ai l'intention de céder un peu: examiner la question sous ses multiples sens. Ce sera la première partie de cette conférence.

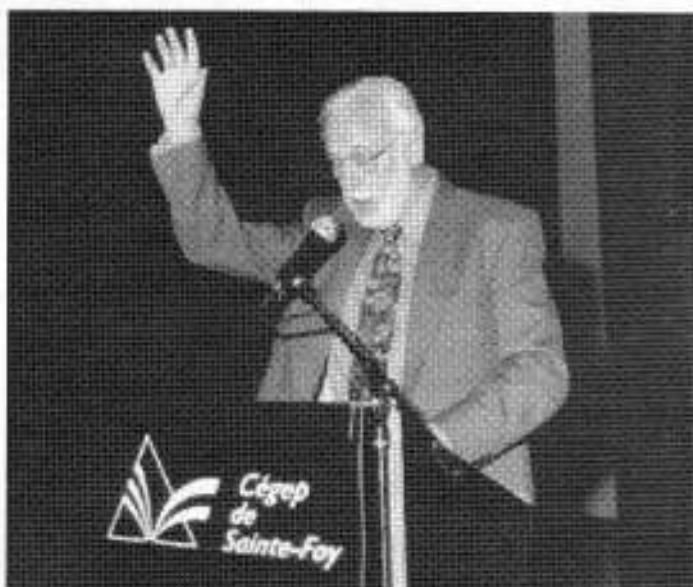
\*\*\*\*\*

## Questions d'avenir

### L'histoire n'est pas finie

Premier sens de la question. L'histoire est-elle arrêtée? Le changement social est-il bloqué? Les sociétés ont-elles fini d'évoluer? L'humanité est-elle fixée définitivement dans son état actuel? La boutade sur la fin de l'histoire, liée à la fin des idéologies serait-elle

sérieuse? La fin des idéologies, c'est bien entendu la fin des idéologies des autres. Car la représentation du fonctionnement social



M. André Ségal

qui domine notre société, diffusée par tous les médias de masse, intériorisée dans tous les milieux sociaux, partout présente comme une évidence, irrésistible, on peut l'appeler *libérale*, *néolibérale*, *ultralibérale* ou *loi du marché*, selon les connotations qu'on y met. Mais on ne peut nier que cette représentation soit une idéologie, produite par l'histoire et dont la prédominance, elle aussi, résulte des mouvements historiques du siècle qui achève. Comment cette idéologie évoluera-t-elle, comment basculera-t-elle, quelles résistances se lèveront, comment et quand et où? L'historien n'est pas prophète pour répondre à ces questions. Il sait seulement que

des forces de changement ont travaillé les sociétés les plus conservatrices et il se doute que la *loi du Marché* n'est pas plus immuable, que naguère, la *loi de la Nature* ou la *loi de l'Église*.

Bref, en ce sens, l'histoire a un avenir. Vous le savez, tous et toutes, et ce n'était pas la portée principale de la question posée par ce Congrès. Je ne regrette pourtant pas de l'avoir soulevée. Car la conscience des forces de changement à l'œuvre dans nos sociétés et des résistances au changement, la conscience donc de l'existence d'enjeux pour l'avenir, le goût de les décoder, de les

seurs d'histoire? Il n'était donc pas impertinent de nous arrêter à cette question. Si l'enseignement de l'histoire avait pour seul effet de convaincre que l'histoire n'est pas jouée, que l'avenir reste ouvert, et qu'il est possible d'y intervenir, l'effort ne serait pas perdu. Nous y reviendrons. Encore faut-il inculquer fortement que notre société n'est pas un aboutissement, un point final, mais un moment transitoire comme les autres. Cela n'est pas évident parce que l'idéologie du progrès n'est qu'à moitié morte; beaucoup de ceux qui n'entretiennent guère d'illusion sur la perfectibilité du monde, n'en sont pas moins convaincus que son état actuel est supérieur à tous ses états antérieurs comme extérieurs.

J'imagine que les organisateurs de ce Congrès ne voulaient pas tant nous orienter sur l'histoire comme *réalité* du changement social, que sur l'histoire comme *étude* du changement social. À l'université, les chercheurs traduiraient la question par «Aurons-nous des postes et des subventions de recherche? Libre ou commanditée?»

### Braudel n'est pas mort

Derrière cette caricature facile, se profile l'interrogation sur l'évolution de la science historique. Depuis vingt ans, est battue en brèche la domination impérieuse de la nouvelle histoire, héritière des Annales. Retour de l'histoire politique, retour de l'histoire biographique, qui furent les bêtes noires de Marc Bloch et de Lucien Febvre. Recul de l'histoire structurelle: économique, géographique, démographique, au profit de l'anthropologie historique, celle du quotidien et des cultures populaires, qui faisait cependant partie, elle aussi, du programme de Annales. Tout se passe comme si Fernand Braudel était vraiment mort. Est-ce un retour de balancier vers l'individuel, le factuel, l'histoire étroite et courte? Je ne pense pas. Car la biographie, l'analyse politique, l'étude du quotidien ont fortement intégré les acquis de la

comprendre, voire d'y intervenir en acteur social, en citoyen, cela suppose une aptitude à situer l'actuel, dans les perspectives de la durée. Est-ce le savoir historique? Je dirais plutôt que c'est le «sens historique»: savoir faire et goût de faire qui résulte d'une culture historique bien nourrie et bien entretenue. Le sens historique consiste à la fois dans une aptitude et un désir: interpréter le présent social dans la durée, soit pour accepter lucidement l'inéluctable, soit pour essayer de peser sur le changement par l'action civique.

Susciter chez les jeunes gens cette aptitude et ce désir, n'est-ce pas, au cégep, une grande part de la mission des profes-

nouvelle histoire : primauté de la problématique, effort d'explication globale, articulation entre les conditions matérielles et les attitudes mentales.

Mais l'histoire scientifique demeure éclatée en recherches de plus en plus pointues. Manque le souffle de la synthèse, des grands horizons, de l'audace explicative. C'est pourquoi j'évoquais Braudel. Évoquais ou invoquais : Saint Braudel, priez pour nous ! Et je ne m'étonnerais pas que dans les prochaines années, exauçant ma prière, le balancier reparte dans le sens d'une histoire longue et large. Car si le mouvement ne vient pas de la recherche universitaire, il peut émerger du grand nombre des historiens de terrain confrontés aux exigences du public et à la recherche de sens<sup>2</sup>. À vous de jouer !

### Le passé se vend bien

Certes, au collège, l'avenir de la recherche n'est pas la préoccupation première. C'est l'avenir de l'enseignement qui inquiète. L'étude de l'histoire s'amplifiera-t-elle dans les programmes, dans quelle mesure et sous quelle forme ?

En amont de cette question, vient celle de l'intérêt du public. Le passé, l'étude du passé, le récit du passé continueront-ils de passionner les foules ? Actuellement, le passé se vend bien ; il représente un formidable marché pour l'édition, le cinéma, la télévision et le multimédia. Aux emprises commerciales s'ajoute la force d'attraction de la nouvelle muséologie. Elle s'exprime dans les musées, les centres d'interprétation, les maisons, quartiers, jeux et fêtes historiques. À vrai dire, les enseignants d'histoire subissent une concurrence féroce. Celle-ci devrait d'ailleurs les amener à occuper les créneaux dans lesquels ils restent les meilleurs : ceux de la formation critique et de la formation civique.

Autant que nous ayons pu l'analyser, le public de l'histoire — la clientèle en langage de marché — se partage en trois segments. D'une part les curieux de

culture historique, mêlent loisir et goût d'apprendre ; ils sont les moins nombreux mais les plus ouverts et les plus fidèles. D'autre part le public identitaire friand d'histoire nationale ou même nationaliste, recherche des racines<sup>3</sup>. Enfin, le troisième segment, probablement de beaucoup le plus nombreux, est le public d'évasion, à la recherche de romanesque, d'exotisme ou de merveilleux.

Pour ce dernier, les récits historiques concurrencent la fiction et s'en rapprochent souvent beaucoup. C'est le champ du roman historique et de ses transpositions visuelles ; Alexandre Dumas se lit et se filme plus que jamais ; Maurice Druon et Robert Merle n'arrêtent pas de se vendre ; les historiens qui veulent être lus écrivent des romans et rivalisent avec des Kent Follett, des Jeanne Bourin et des Arlette Cousture. Quant à la production cinématographique, dans la programmation du Clap, en mars-avril seulement, à Québec, sur six semaines et une vingtaine de films, j'ai recensé pas moins de dix films d'histoire, dont la qualité historique était souvent élevée<sup>4</sup>.

On peut cependant penser que l'attrait croissant du passé est un refuge de la post-modernité, dans une société anxieuse du futur et qui n'ose plus miser sur un avenir précaire. Si tel est le cas, on peut craindre qu'un retournement de la conjoncture, une nouvelle confiance dans le futur étouffe l'engouement actuel pour les récits du passé. Je pense cependant que cet engouement est très profondément établi dans la culture médiatique et que les entrepreneurs culturels sauront l'entretenir, au moins jusqu'à l'horizon 2020.

### Plus d'histoire, pour plus d'étudiants

Sans doute le passé des médias et du grand public ne correspond pas bien à l'histoire que nous enseignons, ni par les thèmes, ni par les approches, ni par les intentions. Mais l'historien perd-t-il sa virginité intellectuelle quand il

tisse des liens entre l'histoire qu'il enseigne et celle que goûte le grand public, en autant qu'il puisse le faire sans négliger ses objectifs éducatifs, ni tomber dans la facilité démagogique ?

L'intérêt du grand public n'est certes pas lié à nos objectifs pédagogiques et ce public n'intervient guère dans la promotion et la défense des programmes du cégep, sauf, peut-être, le public identitaire, celui qui souffre de ce que les jeunes ne sachent plus quel héros était Jacques Cartier. Indirectement, la popularité de l'histoire aidera cependant à maintenir et, éventuellement, à développer les programmes d'enseignement de l'histoire, pour peu que nous soyons capables de les justifier en théorie et d'en démontrer l'efficacité pratique.

On peut imaginer que d'ici vingt ans, il y aura eu au moins deux autres réformes des programmes. À ces occasions les débats auront roulé sur les caractères obligatoires ou optionnels des cours, sur leur nombre et leurs contenus, sur les objectifs officiels d'apprentissage et sur l'usage de technologies qui auront cessé d'être nouvelles, de faire peur ou d'exalter. Dans ces débats, les enseignants des collèges seront des interlocuteurs pesants. À eux d'entretenir un lieu commun de réflexion et de mise à jour. À eux de disposer, le temps venu, d'un organe de représentation crédible et influent — je crois que ce sont les fonctions de l'APHQ. À eux aussi de refuser le corporatisme et la sclérose des idées.

De réforme en réforme, il devrait être possible d'implanter l'histoire au-delà des programmes de sciences humaines et dans deux sessions au moins. La civilisation occidentale, de l'an mil à la belle époque me semble indispensable<sup>5</sup>. Mais *Le vingtième siècle*, jusqu'à l'effondrement du monde soviétique, l'est tout autant. De plus, il faudrait offrir un choix de cours sur les héritages. Permettez-moi de développer un peu l'idée d'héritage. Il y a des continuités historiques fortes, par

exemple le mouvement de croissance continu qui développe la civilisation occidentale depuis mille ans. Et il y a les récupérations culturelles de civilisations disparues, c'est ce que je nomme les héritages.

### Héritages et religions

L'héritage peut être antique, comme la philosophie grecque ou le droit romain que les Occidentaux ont commencé à récupérer dès le XII<sup>e</sup> siècle. De récupérations en idéalizations, les modèles et les créations antiques ont informé, formé, voire déformé ou conformé la civilisation de l'Occident, particulièrement depuis la Renaissance et dans le cadre de la culture classique. Il importe de comprendre comment ces legs ont été intégrés dans la civilisation de l'Occident et du Québec. Les collèges classiques ne sont pas si loin. C'est la tâche de ceux qui enseignent les renaissances. Une autre tâche est d'enseigner l'histoire de l'Antiquité<sup>6</sup>.

J'aimerais que les étudiants aient le choix entre ce type cours et d'autres cours d'héritage, par exemple l'héritage amérindien, ou dans des milieux qui y sont préparés, l'héritage islamique. Je pense aussi à un cours vraiment nécessaire sur l'héritage judéo-chrétien. La désaffection à l'égard des appartenances confessionnelles a entraîné une grande ignorance quant aux repères culturels et religieux des sociétés dont on prétend étudier l'histoire. C'est évidemment un handicap grave qu'on devrait offrir les moyens de surmonter.

À ce propos, le rapport Proulx sur la déconfectionnalisation de l'enseignement secondaire donne à réfléchir, quand il suggère de substituer à l'enseignement confessionnel un enseignement culturel des religions, comme si les religions étaient des phénomènes isolables et fixes. Au con-



traire, l'intelligence de leurs fondations, de leurs traditions comme de leurs évolutions n'est accessible que dans le cadre global de sociétés déterminées, avec leurs économies et leurs mentalités propres. Seule l'insuffisance de l'enseignement de l'histoire peut expliquer le besoin d'un enseignement spécifique sur les religions. Et comme ce déficit ne pourra jamais être entièrement comblé au secondaire, je pense que c'est un objet de réflexion incontournable pour les professeurs d'histoire des collèges et qu'ils doivent prendre leurs responsabilités dans ce domaine. Aux niveaux préuniversitaires, la seule approche valide et non confessionnelle du religieux se fait par l'histoire, non pas l'histoire des religions, mais l'histoire des sociétés.

Comme entrée en matière, je me suis permis de lancer quelques idées et de broser grossièrement quelques perspectives, entre autres sur l'attention nécessaire au changement social (l'histoire n'est pas finie), sur le retour probable d'une grande historiographie (Braudel n'est pas mort), sur l'engouement durable du public pour l'histoire (Le passé se vend bien), sur l'extension possible de l'histoire dans les programmes (Plus d'histoire pour plus d'étudiants) et sur l'intégration de l'héritage religieux dans l'enseignement de l'histoire.

Mais les problèmes fondamentaux auxquels seront confrontés les professeurs du collégial dépendront surtout de l'évolution des appartenances collectives et du besoin croissant d'une formation critique et civique. Je propose de réfléchir maintenant à ces deux contraintes.

## Les mouvements de l'identité

Même si notre conception de l'histoire est distanciée, critique, universelle, notre enseignement ne peut pas escamoter les attentes identitaires. Aux yeux du grand public, du pouvoir politique et, sans doute aussi, de quelques uns

d'entre nous, l'histoire a fonction de fonder une mémoire et une identité collective. Même si, grâce à son programme, le collégial y échappe un peu, traditionnellement, l'histoire est d'abord nationale. Et le retour d'une histoire nationale au collégial ne peut être exclu. Je voudrais donc évoquer les orientations que pourraient prendre les sentiments identitaires et monter pourquoi l'enseignement devra les prendre en compte.

### Quelles appartenances?

Sur ce plan, nous vivons dans une période de grande incertitude et de forts mouvements. Passons rapidement sur les appartenances nationales. Qui peut prévoir si le Québec constituera dans vingt ans le pôle d'appartenance dominant ou si l'appartenance au Québec aura continué de se dissoudre? Cela aura-t-il suscité une adhésion plus grande au Canada ou, du même mouvement, le patriotisme canadien lui-même aura-t-il commencé à se diluer dans la solidarité nord-américaine? Quelle part d'attachement auront gardé les cultures dites ethniques, celles des immigrants et des autochtones. Se seront-elles renforcées, comme des refuges contre l'uniformisation ou, au contraire, la mondialisation les aura-t-elle folklorisées? L'identification nord-américaine gagnera-t-elle les esprits de plus en plus, de Miami à Montréal? Ou bien le sentiment d'appartenir à la civilisation occidentale rendra les Québécois aussi familiers de Londres, Paris, Milan, Berlin que de Boston, Chicago et Los Angeles? L'appartenance religieuse continuera-t-elle de se privatiser et de se déliter ou bien l'axe judéo-chrétien maintiendra-t-il un lien envers Jérusalem, Rome, New-York, Salt Lake City? Et qu'advient-il de la Francité? La communauté des peuples francophones représentera-t-elle un de nos pôles vivants d'identification? Ou bien le travail de la francophonie achèvera-t-il de réduire les liens de la langue?

Sur tout cela, nous pouvons avoir des opinions, des sou-

haits, des espoirs, mais non point de certitudes, à peine des hypothèses. Sauf la certitude du changement. L'identité canadienne-française fortement ancrée sur la communauté de langue et de religion était, il y a moins d'un demi-siècle, le socle incontestable des appartenances et des représentations historiques. Trois tendances ont bouleversé ce nationalisme simple: l'identification civique au Québec pour les uns, au Canada pour d'autres ou encore, douloureusement, à l'un et à l'autre; la valorisation du multiculturalisme et l'attachement à de multiples cultures ancestrales des nations dites «premières» ou des diverses origines néo-québécoises; enfin l'ouverture du monde et la critique des nationalismes suscitant des sentiments d'appartenance élargis à l'Amérique, à la Francité ou à l'Occident ou même le rejet de toute identification particulière par ceux qui se veulent «citoyens du monde».

Cette évolution a entraîné d'importantes réflexions et révisions chez les historiens. Pensons aux orientations du CELAT de l'université Laval où travaillent les équipes de Bogumil Koss et de Jocelyn Létourneau. Observons qu'après un brillant détour par l'histoire sociale, démographique, biologique, Gérard Bouchard revient sur les appartenances, tandis que Jacques Mathieu a glissé de la Nouvelle-France, à la mémoire de la Nouvelle-France, et aux rapports de la mémoire identitaire et de la recherche de sens. Et je ne cite point les chercheurs montréalais qui sont le plus directement confrontés à cette problématique. Sur trente ans, l'évolution des sensibilités identitaires a provoqué des ajustements historiographiques sensibles et, enfin, mais avec des retards, elle a entraîné des adaptations de l'enseignement, comme celles que préconise le rapport Lacoursière.

### Pour faire sens

Ces tendances restent très fortes et d'autres adaptations s'imposeront certainement dans les années

qui viennent, sans qu'on sache bien encore lesquelles. De toute manière, ce sera une obligation professionnelle pour chacun de nous d'être vigilant, attentif aux mouvements et ouvert au changement. L'histoire que nous rêvons, nous pouvons la souhaiter abstraite, indépendante des émotions collectives, «objective», neutre, aseptisée. L'histoire que nous pratiquons et que nous enseignons, nous la destinons à un public vivant, à une société concrète parcourue de multiples courants. Elle répond à des questions, à des attentes, à des angoisses parfois. Elle aide à donner du sens, à faire sens. «Faire sens», c'est une expression à la mode, un peu pédante, mais que j'aime beaucoup, en raison même de la polysémie du mot «sens», qui désigne à la fois la *direction*, la *signification* ou encore le *jugement* (le contraire du jugement critique se nomme d'ailleurs *gros bon sens*).

Une direction pour les désorientés, une signification contre l'absurdité, le jugement au lieu de la crédulité: n'est-ce pas un beau programme éducatif pour les jeunes adultes de notre temps? Mais l'histoire ne peut faire sens que si elle articule le passé au présent. «Pas de documents pas d'histoire» disaient les positivistes. «Pas de problème, pas d'histoire» dit-on depuis Lucien Febvre. Or si les documents sont les traces du passé, les problèmes sont les questions du présent. L'historien patenté peut déambuler dans le passé, sans référence actuelle; sa formation le lui permet et sa déformation l'y incite. L'amateur fervent d'histoire peut aussi s'évader dans le passé, sans autre but que le plaisir. Le citoyen ordinaire s'y aventure avec intérêt quand il y trouve un sens et des réponses à ses questions.

Le premier grand défi des enseignants d'histoire, sera d'adapter leur enseignement à l'ensemble des changements sociaux en cours, mais surtout aux changements de sensibilité et d'identité avec lesquels la représentation du passé entretient un

lien intime. Certains diront que c'est faire peu de cas des vertus scientifiques de l'histoire : objectivité, impartialité, sens critique. Au contraire, j'y consacrerai dans un instant la troisième, dernière et plus longue partie de cette conférence. Mais l'éducation du sens critique et du sens civique — j'expliquerai bientôt pourquoi je les associe — cette éducation se fait à chaud, à vif (*in vivo*), sur le terrain des émotions, des préjugés, des partis pris et non pas à froid, dans un univers préalablement dépouillé.

L'histoire ne s'enseigne pas de la même manière, dans une classe de culture franco-qubécoise homogène et dans une classe hétérogène où se croisent de multiples cultures, anglo-, néo-, franco-qubécoises, car l'enseignant tient compte des représentations sociales et des sentiments identitaires de ses étudiants. Non pas, cependant, en simple effet de miroir, pour renforcer sentiments et représentations, mais au contraire, pour ouvrir la classe homogène à la variété culturelle du Québec et pour sensibiliser la classe hétérogène aux fondements français du Québec. Personne ne prétend que l'histoire s'enseigne sans courage.

#### De la mémoire à l'histoire

Dans le rapport au passé, la distinction entre la mémoire (sociale, collective, populaire) d'une part et l'histoire proprement dite d'autre part, est essentielle. J'en ai souvent traité ailleurs<sup>2</sup>. Ici, jusqu'à présent, nous avons glissé de l'une à l'autre, sans souligner les différences. On a cependant compris que les problèmes d'identité concernent la mémoire sociale, toujours émotive et sélective. Le développement de l'esprit critique et du sens civique pose, lui des problèmes non d'identité mais d'altérité, ceux du passage du *même* à l'autre, de *nous* à *eux*. Nous passons de l'imaginaire mémoriel à l'imaginaire historique qui est rationnellement construit et recherche l'exhaustivité.

À l'exhaustivité scientifique qui impose de prendre en

compte toutes les sources et tous les faits correspond une exhaustivité culturelle qui invite à considérer tous les facteurs de changement et tous les secteurs de la vie sociale. La mémoire se limite volontiers aux faits et aux personnages saillants du pouvoir, aux œuvres et aux auteurs de la grande culture, du genre *Périclès* et le *Parthénon* ou à des archétypes comme *missionnaires* et *coureurs des bois*. Elle aime les représentations simples. L'histoire au contraire explore toutes les facettes de la société : économiques et démographiques, politiques et religieuses, techniques et culturelles. Elle se méfie des explications simples.

Enseignants, nous sommes en position d'interprètes, il nous faut tenir compte des attentes de la mémoire, partir d'elles, mais introduire aux exigences de l'histoire. Passer et faire passer de la mémoire à l'histoire. Des contenus émotifs et clos, à une méthode ouverte et rationnelle.

\*\*\*\*\*

#### Sens critique, sens civique

Sur l'avenir de l'étude de l'histoire et sur l'orientation des sentiments d'appartenance, je n'ai pu énoncer que des possibilités, parfois des probabilités. Sur le besoin croissant d'éducation historique, j'ose avancer avec certitude. De ce besoin, nous sommes tous convaincus de manière globale, puisque c'est notre métier d'y répondre. Mais je voudrais montrer de manière spécifique que ce besoin devient et deviendra de plus en plus pressant dans la formation des jeunes adultes et des citoyens, à l'horizon de 2020. Trois tendances lourdes de l'évolution sociale m'en convainquent : la performance compétitive, l'explosion informatique, le dénuement des valeurs.

Sur la première tendance, je passerai rapidement, parce qu'elle est moins directement liée au besoin d'histoire. Plus que ja-

mais — c'est la loi du marché — le jeune adulte devra exceller, comme étudiant ou comme travailleur. Dans le privé, la compétition est violente; elle offre le choix entre l'excellence et le couperet et tout pousse à transférer ce modèle dans le public. Pour quelque temps, les départs massifs des *baby-boomers* servent de soupe. Ensuite les jeunes professionnels qui seront dans le coup — je ne parle même pas des laissés pour compte —, se reposeront de leurs performances et de la compétition, en se repliant vers le cocon individuel ou familial, bâtissant autour du chalet de ski ou autour de la piscine une forteresse à l'abri des bruits du monde et à *fortiori* très loin des perspectives et des engagements de l'histoire, à moins d'y avoir été fortement sensibilisés auparavant.

#### L'explosion informatique

La seconde tendance réside dans le formidable flux d'informations immédiatement disponibles. C'est ce que j'appelle l'explosion informatique. On peut tout savoir tout de suite sur n'importe quoi. C'est mieux que le *fast food*, puisqu'en plus d'être instantané, c'est pratiquement gratuit. Et je ne pense pas au coût d'achat des livres et revues, mais au coût de l'effort que nous mettons à découvrir, manipuler et dépouiller volumes et périodiques, à rédiger des fiches, à faire la queue, les poches pleines de monnaie, devant les photocopieuses. Je vous assure que je n'ai absolument pas la nostalgie de ce temps-là.

Le savoir est disponible à tous, formidablement démocratisé. Mais quel savoir? Un savoir surabondant, dont la quantité même décourage l'enquête exhaustive et rend la sélection arbitraire. Un savoir indifférencié, pratiquement anonyme, où voisinent sur un même plan le plus solide et le plus fantaisiste. Un savoir factuel, apparemment de pure information, si ce n'est quand il est chargé de publicité commerciale, de propagande économique ou de prosélytisme sectaire. Ce savoir fasci-

nant qu'il nous faut apprendre à dominer charrie aussi de l'idéologie.

Notre seigneur Bill Gates, prophète de la mort de l'imprimé, lisais-je samedi dans *Le Devoir*<sup>3</sup> sous la plume d'Antoine Robitaille, vient de publier un livre qui s'intitule en traduction française rien moins que *Le travail à la vitesse de la pensée. Une vision pour le troisième millénaire*. Et je cite, toujours d'après Robitaille, une phrase révélatrice de l'idéologie informatique : «*Les élèves sont les travailleurs de l'information par excellence, puisqu'apprendre n'est pas autre chose qu'acquérir des connaissances*». N'est-ce pas superbe? Et enseigner, dans ce cas, n'est pas autre chose que de transmettre des connaissances, ... passer sa matière. Retour à l'encyclopédisme du temps de Gutenberg : cinq siècles de conquête humaniste et pédagogique effacés. Montaigne assassiné.

L'explosion informatique achève effectivement de modifier le rôle de l'enseignant qui, naguère, consistait en grande partie à transmettre des savoirs factuels. Ce n'est décidément plus notre tâche, tâche dans laquelle nous serions vite disqualifiés par l'ordinateur, sauf à prendre nous-mêmes en main l'outil informatique. Notre tâche est décidément, de formation et non d'information.

#### La formation critique

Or de cette formation, le jeune adulte a besoin plus que jamais pour s'orienter dans l'océan surchargé d'informations. Certes, par des cours de méthode ou par lui-même, il apprend à naviguer, à trouver ce qu'il cherche. Mais où apprend-t-il à savoir ce qu'il cherche, à poser des problèmes pertinents? Où apprend-t-il à trier l'information, à en peser la validité, la sûreté, l'honnêteté? Où apprend-t-il à la vérifier? Où apprend-t-il à analyser, classer, comparer les informations? Et quand il s'agit de faits sociaux, où apprend-t-il à les organiser, à les interpréter, à les mettre en perspective dans la durée, à leur donner du sens?



Tout cela fait partie des *savoirs faire intellectuels*, des *compétences méthodologiques*. Je n'aime pas trop ces termes un peu réducteurs qui sentent la psychopédagogie de bas étage, celle qui règne précisément dans les étages supérieurs de notre système d'éducation<sup>3</sup>. Je préfère dire *l'exercice de l'intelligence*, ou la *culture*, qui est aptitude à dépasser l'expérience vécue, ou, très simplement, *l'esprit critique*.

Notre métier est précisément, au collégial, de développer l'esprit critique. Il ne s'agit plus des apprentissages de base des niveaux inférieurs, ni encore de la formation scientifique spécialisée de l'université. Sans doute est-ce la tâche collective de tout l'ordre collégial. Sans doute, nos collègues philosophes doivent en être les artisans principaux. Mais il n'est pas impérialiste de remarquer que les philosophes sont portés à exercer la pensée sur la pensée ou, c'est leur rôle, sur des objets abstraits et généraux; de remarquer par ailleurs que la plupart des disciplines travaillent sur des champs de connaissance relativement étroits et que la culture, ou l'esprit critique qu'on y acquiert ne sont pas toujours transférables.

#### Le privilège d'enseigner l'histoire

L'histoire est la matière première, par excellence, où l'intelligence sociale du jeune adulte peut s'affiner et s'élargir. Il plonge dans la durée sociale et ses rythmes variables; il articule événements ponctuels et structures, mouvements démographiques et mouvements d'idées; il évalue l'interaction des facteurs matériels et des mentalités; il pèse l'influence de quelque figure de proue et celle des masses; il analyse le déroulement d'événements; il compare des régimes politiques ou des régimes économiques, non pas en théorie, mais dans leurs applications concrètes à telle ou telle société; il se sert de textes, d'images, d'objets; il confronte des concepts généraux à des documents particuliers. Et tous les concepts qu'il a élaborés, tous les

phénomènes qu'il a étudiés, il trouve à les appliquer, à les transposer dans l'observation de l'actualité et, ainsi, à lui donner du sens. Mon manuel d'introduction à l'histoire avait pour titre *PPP: Penser le passé au présent*<sup>10</sup>.

L'enseignant d'histoire est réellement privilégié pour répondre aux besoins de formation intellectuelle et culturelle, au temps de l'explosion informatique. Encore faut-il adapter le travail à la vitesse de la pensée et la pensée progresse lentement, par répétition, construction, maturation, allers et retours. Seule l'information circule vite. Et il n'est pas possible de faire un travail de formation intellectuelle de haut niveau, tout en voulant transmettre une somme démentielle d'informations: laissons cette dernière tâche à l'ordinateur<sup>11</sup>.

L'esprit critique s'exerce sur des créations: textes, tableaux, équations, exploits athlétiques ou plats cuisinés. Il s'exerce aussi professionnellement: le médecin face à des analyses, l'avocat face à la jurisprudence. L'esprit critique qu'il nous tient surtout à cœur de développer, nous historiens, s'applique à la vie sociale courante: le discours médiatique (Julie Payette ou Ronald Corey qui se surimpose tout à coup à la crise du Kosovo), le discours politique (la prolifération des feuilles d'érable en toute saison), le discours économique (la comparaison des échelles salariales entre les jeunes, les orphelins, et leurs grands-pères). Faut-il rappeler que l'enseignement de l'histoire au collège n'a pas pour but de former des historiens (professionnels de la rétrospection), mais des citoyens (amateurs de prospection)?

#### Le dénuement des valeurs

Ceci m'introduit au dénuement des valeurs, troisième des tendances lourdes que j'avais identifiées, avec la performance compétitive et l'explosion informatique. L'esprit critique appelle des critères. Quand il s'agit du regard sur le passé, les critères comparatifs aident à comprendre comment

telle chose a pu se passer ou se penser. Et ce jugement s'efforce d'écarter les critères moraux. Non seulement parce qu'on ne peut comprendre une société à la lumière des valeurs d'une autre, mais aussi parce que le passé étant révolu, on n'y changera de toute manière rien.

Le présent, par contre n'est pas révolu. Il évolue. Il est le champ du changement en cours. L'historien, le sociologue, l'expert peuvent bien y exercer leur regard scientifique et nous aider à y voir clair. Mais le citoyen, lui, est appelé chaque jour à exercer des choix de société, comme électeur, oui, mais le plus souvent, comme consommateur, comme travailleur, comme communicateur. Par *communicateur*, je veux dire que le citoyen est membre actif ou passif de diverses communautés ou associations et que sa parole ou son silence contribuent à faire l'opinion publique. Le regard du citoyen sur la société actuelle et ses choix quant à l'avenir nécessitent un esprit critique qui fonctionne, lui, avec des critères moraux, c'est-à-dire des valeurs, ces valeurs précisément dont nous sommes de plus en plus dénués.

C'est le discours des vieux — y en a-t-il ici? — de pleurer les valeurs perdues, jetées avec l'eau du bain. Ils sont à la tête des mouvements réactionnaires. Ils souhaitent, par exemple, restaurer dans les cégeps, le bon vieux cours classique ou sauver l'enseignement confessionnel au secondaire. Il n'en demeure pas moins que l'effritement des valeurs communes qui a contribué à l'épanouissement des libertés individuelles est aussi source d'angoisse pour beaucoup d'adultes, jeunes et vieux, et facteur de dislocation sociale. D'où l'extrême vulnérabilité de notre société aux superstitions, aux croyances ésotériques et à l'attraction des sectes et autres paradis artificiels. D'où les formidables manipulations de l'opinion publique. Le sentiment d'impuissance et le repli sur la vie privée qui laissent le champ libre à toutes sortes de

pouvoirs mondiaux ou locaux, dont le moins qu'on puisse dire est qu'il ne sont pas civiques.

#### Les valeurs civiques

Sans critères de jugement communs, comment peuvent subsister la Cité et les citoyens. Or s'il est un système de valeurs fragilisé mais qui fait encore consensus, ce sont les valeurs civiques. Les droits de la personne, la responsabilité des pouvoirs publics à les protéger et les promouvoir, la participation des personnes à l'exercice de ces pouvoirs. Il s'agit du contrat politique entre la Cité et les citoyens, qui est un contrat de droit qui s'exprime par des lois. L'adhésion à ces valeurs s'appelle l'esprit civique. Observons que c'est sans rapport avec l'idéologie nationaliste ou le sentiment patriotique. Je n'ai pas besoin d'aimer le Canada pour respecter ses lois, ni d'être souverainiste pour exercer mes droits de Québécois.

L'esprit civique repose sur une attitude rationnelle et positive. L'exercice de l'esprit civique fait appel à l'exercice de l'esprit critique. La consolidation de l'esprit civique et celle de l'esprit critique représentent, à mes yeux, des besoins convergents de l'horizon 2020. Et ils s'inscrivent l'un et l'autre dans la finalité de l'enseignement de l'histoire au collégial.

Par l'étude de l'histoire, pouvons-nous développer le respect de la personne, le respect des lois, le respect de l'État? D'emblée, vous le sentez, c'est le respect de l'État qui gêne. Pourtant sans État, les lois sont inopérantes et les personnes, livrées à l'arbitraire. L'opinion est en effet martelée par un discours hostile à l'État, méprisant politique et politiciens et portant à tout confondre en mettant sur le même pied État et gouvernement, gouvernement et entreprise, entreprise et service public. C'est le travail de l'idéologie dominante et des intérêts qu'elle sert. Rien n'impose aux enseignants de servir les mêmes intérêts et les mêmes idées.



## La citoyenneté dans l'histoire

Je n'aurais pas le culot de vous faire un cours d'histoire, mais seulement, à titre d'exemple, de mettre un grain de sel dans le cours de Civilisation de l'Occident<sup>1</sup>.

Quand aux alentours de l'an Mil s'amorce la croissance de notre monde, il n'y a plus guère d'État autre que symbolique. Toute la vie publique est privatisée. Les pouvoirs appartiennent à des entreprises privées, entreprises familiales, ce sont les seigneuries laïques, ou entreprises de communautés religieuses, ce sont les seigneuries ecclésiastiques. Ces entreprises sont à la tête de patrimoines économiques, surtout constitués de revenus fonciers, mais elles détiennent aussi les pouvoirs fiscaux, judiciaires, militaires, policiers et elles gèrent tant bien que mal les services sociaux, l'éducation, la santé. Ces entreprises rivalisent durement entre elles par violences guerrières, intimidations religieuses ou tractations matrimoniales. Certaines prennent le contrôle sur d'autres ou fusionnent, dans un jeu subtil de dépendances plus ou moins consenties qu'on appelle la vassalité. Quelques-unes de ces entreprises deviendront même multinationales, par exemple l'ordre de Cluny installé de la Saxe à la Castille et de la Sicile à la Flandre ou la seigneurie des Plantagenêts, exerçant son autorité de l'Angleterre à l'Aquitaine. Dans la plupart des manuels, cela s'appelle la féodalité. Pas d'État, c'est le rêve des ultralibéraux!

Or depuis près de mille ans — ce peut être un des fils directeurs du cours de Civilisation occidentale — par essais et erreurs, avec des avancées et des reculs, lentement, des pouvoirs publics se sont constitués, communes et républiques urbaines, principautés territoriales et royaumes, esquisant des lois communes, prenant les sujets sous leur protection, limitant les lois privées (les privilèges) et l'autorité de leurs détenteurs (les privilégiés). Après les dérives des monarchies dites absolues, les essais du des-

potisme éclairé et les réussites bourgeoises des Hollandais, les révolutions américaine, française, russe ont institué l'État des citoyens ou des camarades, avec des échecs sinistres et des succès dont nous sommes les bénéficiaires<sup>2</sup>. Mais l'histoire n'est pas finie, les jeux, les enjeux sont ouverts. Les fascistes contestent les droits de la personne, les libéraux contestent les devoirs de l'État et les mafias internationales contournent les lois. Aux citoyens de choisir.

## L'esprit critique au service de l'esprit civique

Et aux enseignants de former les citoyens à l'esprit critique et à l'esprit civique. L'esprit critique aide la personne à se prémunir contre la masse des informations et des manipulations, l'esprit civique offre une base de valeurs laïques et communes qui aide la personne à prendre ses responsabilités sociales. Et la neutralité, me demandez-vous, Neutre, neuter, veut dire ni l'un, ni l'autre; ni homme, ni femme; ni homosexuel, ni hétérosexuel; ni chaud, ni froid; ni gauche, ni droite: neutre c'est nul. Former une personne dans la neutralité, c'est l'anesthésier, lui couper les ailes. Tout se vaut. Rien de nouveau sous le soleil. On peut dire n'importe quoi.

Autre chose que la neutralité est l'honnêteté, l'effort d'objectiver sa subjectivité, le respect des faits, la pluralité des interprétations et surtout la tolérance, vertu civique par excellence. La libre expression de points de vue différents. La chance des étudiants au collège est de n'avoir pas des enseignants stéréotypés. Ils sont exposés à des pensées distinctes, voire contradictoires. Et selon le professeur qu'ils auront, l'histoire prendra une orientation particulière. Chaque enseignant joue sa partition dans la formation des étudiants. Encore faut-il qu'il la joue vraiment.

C'est pourquoi, je me permets de terminer par un portrait du professeur d'histoire idéal, dans le collège de 2014. Une car-

rière d'enseignant est longue; il faut se donner des objectifs de croissance pour y rester heureux jusqu'au bout. Ainsi sur mes quarante-cinq ans de carrière, j'ai le sentiment que les quinze dernières années ont été les plus fécondes. Alors, pour partager ma chance, je vous propose un profil à dessiner dans les quinze prochaines années.

Maîtriser de mieux en mieux les méthodes pédagogiques, y compris, au fur et à mesure, les techniques nouvelles. Connaître les grands courants de l'historiographie et se tenir à jour par des lectures régulières. Le jeune adulte se trouvera ainsi, heureusement, devant un habile technicien de la pédagogie et un bon spécialiste de l'histoire. Et oserais-je le dire — excusez l'expression — : il s'en sacré. Car sa chance d'espérer et de grandir serait d'avoir devant lui, en plus, une personne communicative, cultivée, engagée.

Au secondaire, à la limite, on se contenterait d'un bon pédagogue. À l'université, à la limite, on se contente parfois d'un spécialiste pointu. Au cégep, vous le savez bien, il est impossible de se contenter ni de l'un, ni de l'autre. Le professeur doit être quelqu'un avec qui il est possible de dialoguer, qui dispose d'une large culture en dehors de sa matière et qui a des valeurs, des engagements. Il est un modèle de doute et de rigueur, de conviction et de tolérance. Il suit un programme, il utilise un manuel, mais il fait son cours avec sa personnalité et ses idées. De toute évidence, il croit aux objectifs de formation qu'il poursuit.

Le type de personnalité que je vous décrit ici porte un nom, que vous n'aimerez peut-être pas : c'est un *intellectuel*. Il est rompu aux techniques de la raison, il s'intéresse aux idées et les met en œuvre dans des engagements sociaux. Il est tout le contraire de l'intellectualiste qui brasse les idées pour les idées ou du pragmatiste qui agit sans s'interroger. L'intellectuel est celui qui met l'esprit critique au service de

l'esprit civique. Dans une société ou l'anti-intellectualisme va de pair avec le mépris du politique et la surcharge d'informations brutes, le collège doit mettre en contact les jeunes adultes avec de vrais intellectuels. Où le faire mieux que dans les cours d'histoire?

Car si l'enseignement de l'histoire devait se noyer dans la routine, le récit du passé et l'obsession des contenus et qu'il manquait à la tâche exaltante que représentent la socialisation des personnes et la formation critique des citoyens, quelle discipline, quels cours, quels programmes prémuniraient la société à venir contre la formidable puissance des publicités, des propagandes et des superstitions? Pensons aux terreurs et aux crédulités de l'an deux mille. ■

<sup>1</sup> Au prononcé de la conférence, certains passages, particulièrement dans la deuxième partie, ont été omis ou abrégés. On trouvera ici le texte quasi intégral préparé pour la conférence, avec quelques retouches formelles et quelques notes intrapaginales.

<sup>2</sup> Jusqu'ici, la synthèse ne pouvait être que l'œuvre d'universitaires chevronnés, longuement rompus à la confrontation des sources. Cela s'explique par l'immense culture d'historiens chez qui l'analyse pointue n'a pas bouché les horizons. Cela s'explique aussi par la crédibilité que confère l'institution universitaire. Les exceptions, comme Philippe Ariès, n'ont cependant pas manqué et elle pourraient se multiplier, à une époque où de nombreux historiens de qualité travaillent dans les médias et les collèges.

<sup>3</sup> Font aussi partie du public identitaire les femmes passionnées d'histoire des femmes, les médecins intéressés par l'histoire de la médecine ou les «sportifs» qui baignent dans l'histoire des sports...

<sup>4</sup> *Élisabeth*, grand spectacle sur la reine vierge; *Shakespeare et Juliette*, autre fantaisie élisabéthaine; *Tango*, évocation historique de l'Argentine; *Le gène du Châaba*, pour l'Algérie des années soixante; *Docteur Akagi*, pour le Japon des années quarante; *La femme de*

chambre du Titanic, ou les dessous sociaux du Titanic; La vie est belle, humour sur l'holocauste; Le violon rouge, une superbe fresque diachronique à cinq temps; Emportez-moi, où Léa Pool fait vivre une adolescente de 1973; Quand je serai parti vous vivrez encore où Michel Brault nous renvoie à Monsieur de Lorimier.

<sup>1</sup> Après la conférence, un participant, Pierre Bérubé, nous a interrogé sur le défi que ce cours posait par son ampleur. J'ai eu l'occasion de traiter la question, le 9 juin 1992, au Colloque de la coordination provinciale d'histoire au collégial, «Clio au Cégep : défis et perspectives». Mon intervention a été publiée sous le titre «Aux origines de l'Occident: l'Europe de l'ouest après l'an mil», dans *Traces*, 33, 2 (mars-avril 1995), p. 10-20. Relisant ce texte, je l'ai trouvé encore pertinent. Pour faire bref, trois dispositions permettraient de relever le défi. D'abord, admettre que l'histoire de l'Occident ne commence guère avant l'an mil et que l'incorporation de l'héritage antique s'étudie avec les renaissances intellectuelles (voir ci-dessous). Ensuite définir les

caractères spécifiques de la Civilisation occidentale (dispersion des pouvoirs, esprit de profit, nordicité...). Enfin, choisir quelques-uns de ces caractères et suivre leurs genèses, leurs mutations, leurs évolutions, dans le déroulement historique. J'esquisse un exemple, à propos de la citoyenneté, à la fin de cette conférence.

<sup>2</sup> Il est irritant que cet enseignement échappe aux historiens et dépende d'un programme dit de Civilisation. Cette distinction traditionnelle serait cependant bien innocente, si certains ne la justifiaient par le désintérêt ou l'incompétence des historiens.

<sup>3</sup> Par exemple, «L'éducation par l'histoire», *L'éducation 25 ans plus tard! Et après*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 241-266 et «Histoire et mémoire», *Traces*, 31, 1 (janvier-février 1993), p. 32-34.

<sup>4</sup> Le Devoir, 6 juin 1999, p. D4

<sup>5</sup> J'ai abrégé l'expression de la mauvaise humeur que m'inspire régulièrement le creux des «scien-

ces de l'éducation». À ne pas confondre avec les technologies de l'éducation qui peuvent rendre de grands services. J'ignorais alors la parution de *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de Gilles Gagné, Éditions Nota bene, Québec, 1999, 298 pages, ouvrage sur lequel nous aurons tous à méditer.

<sup>6</sup> Cet outil didactique polycopié était composé d'un guide d'apprentissage (134 pp.) et d'un recueil de documents (environ 300 pp.). Il a servi de 1992 à 1997 pour le cours d'Initiation aux concepts de l'histoire, obligatoire dans la plupart des programmes d'histoire de premier cycle à l'Université Laval. Illustrant joliment une pratique de PPP, les Éditions Bellarmin viennent de publier, dans la collection *L'Essentiel*, les billets radiophoniques tirés de l'émission *L'histoire aujourd'hui* diffusée sur la chaîne culturelle de Radio-Canada, de 1995 à 1997 : Georges Langlois, *À quoi sert l'histoire*, 212 pp.

<sup>7</sup> Créer les outils informatiques est aussi un travail qui incombe à l'historien et à l'enseignant. Ainsi, avec Marie-Christine Bédard, j'ai

conçu un outil d'auto-apprentissage du savoir factuel en histoire : *Chronomètre, jeu de culture historique*; avec la collaboration de Vincent Côté et des technologues de l'Université Laval, nous en avons produit et expérimenté un prototype qui était en démonstration au cours du Congrès. D'autres équipes travaillent avec les mêmes objectifs. On peut espérer que des outils adéquats seront bientôt accessibles.

<sup>8</sup> Les raccourcis qui suivent sont intelligibles entre historiens. Il est bien entendu que dans l'enseignement, de telles simplifications ne pourraient servir qu'en conclusion d'une étude précise et nuancée.

<sup>9</sup> Les «échecs sinistres» font penser à la dictature stalinienne, au goulag, à la décomposition économique de l'Union soviétique. Mais la révolution américaine n'a pas empêché le développement de l'esclavagisme et du racisme; ni la révolution française, le colonialisme et la centralisation jacobine.





## Enquête sur le cours d'histoire de la civilisation occidentale (suite)

Dans le numéro de mai du *Bulletin*, nous vous avons dévoilé les premiers résultats de l'enquête sur les pratiques pédagogiques des professeurs des collèges du Québec dans le cours d'histoire de la civilisation occidentale. Nous avons abordé les questions concernant le nombre d'heures de cours consacrées aux différentes périodes, l'importance relative accordée aux contenus thématiques dans la structuration du cours, et enfin, la question du maintien du cours dans sa forme actuelle. Ce mois-ci nous vous présentons les réponses aux questions traitant des avantages et des désavantages des manuels et celles concernant les acquis des élèves au terme du cours.

À la question sur ce qui devrait être retenu ou acquis au terme du cours dans la perspective de l'activité d'intégration en sciences humaines. Plusieurs concepts, fils conducteurs, habiletés intellectuelles, méthodes de travail sont mentionnés par les répondants. Nous vous présentons dans les tableaux ci-dessous les réponses qui sont revenues cinq fois et plus.

Figure 1

### Les concepts (23 répondants)

- Démocratie	11	48%
- Impérialisme	10	44%
- Christianisme	9	38%
- Libéralisme	8	35%
- Nationalisme	8	35%
- Humanisme	8	35%
- Révolution	8	35%
- Rationalisme	7	30%
- Socialisme	7	30%
- État	7	30%
- Capitalisme	7	30%
- Civilisation occidentale	7	30%
- Parlementarisme	7	30%
- Idéologie	5	22%
- Féodalité	5	22%
- Classes sociales	5	22%
- Absolutisme	5	22%

Figure 2

### Les fils conducteurs (21 répondants)

- L'évolution des structures politiques, sociales et économiques	13	62%
- Les systèmes de pensée	9	43%
- Le rôle des religions	8	38%
- L'affirmation et les luttes pour les libertés individuelles et collectives	4	19%
- Les héritages	4	19%

Figure 3

### Les habiletés intellectuelles (21 répondants)

- Sens critique	16	76%
- Analyse	16	76%
- Synthèse	16	76%

Figure 4

### Les méthodes de travail (18 répondants)

- Recherche documentaire	10	56%
- Organisation et présentation de l'information sous différentes formes : tableau, schéma, résumé...	9	50%
- Prise de notes	6	33%

Il serait intéressant de poser cette question aux élèves au terme du cours pour confronter nos attentes à la réalité.

Quant au choix d'un manuel obligatoire ou d'un recueil de textes, les répondants optent dans une grande proportion (87%) pour l'utilisation d'un manuel obligatoire. Près du tiers (30%) utilisent, en plus du manuel, un recueil de textes. Très peu (10%) osent se lancer dans l'aventure sans manuel et sans recueil.

Figure 5

### Utilisation d'un manuel obligatoire ou d'un recueil de textes (30 répondants)

- Manuel	26	87%
- Recueil de textes	10	33%
- Manuel et recueil	9	30%
- Ni manuel ni recueil	3	10%

Les avantages à utiliser un manuel sont indéniables selon les répondants. Plusieurs (77%) parlent de support pédagogique pour les professeurs. Pour certains il s'agit d'un complément essentiel à l'enseignement et pour d'autres un support iconographique précieux. C'est aussi vu comme un outil formateur pour l'élève par 62% des répondants. Il aide à préparer les élèves pour le cours suivant, les examens, les ateliers et les travaux. Il favorise le développement d'habitudes de lecture et sécurise les élèves.

Parmi les désavantages mentionnés par les répondants, il est question de conception insatisfaisante (50%) et de problèmes d'utilisation (50%). Au niveau de la conception, on parle de chapitres trop longs, de niveau de langage mal adapté au niveau collégial dans plusieurs cas. Par ailleurs, on déplore que les manuels présentent des connaissances déjà mâchées, déjà construites, on craint que cela entraîne une certaine paresse intellectuelle de l'élève et que cela amène à penser que l'histoire est figée en une seule interprétation.

Enfin, les répondants ont maintes fois noté la nécessité d'une utilisation substantielle du manuel en raison du coût à justifier auprès d'une clientèle étudiante qui doute bien souvent du bien-fondé d'un tel achat.

Ce dernier sondage nous apprend peu de choses nouvelles sur nos pratiques dans ce cours. Par contre, on remarque que comparé au sondage de 1992 les professeurs ont pris beaucoup plus d'assurance en ce qui concerne les périodes à traiter et les contenus à enseigner. Probablement grâce aux nombreux manuels parus ces dernières années.

La question de l'intégration des apprentissages dans ce cours semble posée problèmes à plusieurs répondants. Doit-on insister sur le contenu ou sur le développement d'habiletés intellectuelles? Doit-on prendre du temps de classe pour aider les élèves à développer ces habiletés intellectuelles et ces méthodes de travail? Doit-on privilégier des concepts intégrateurs, des fils conducteurs? Si oui lesquels?

Fait étonnant, malgré l'isolement dans nos salles respectives, on remarque une certaine uniformité dans les thèmes et les périodes.



Figure 6

**Avantages des manuels (26 répondants)**

Support pédagogique pour le professeur	20	77%
- complément essentiel à l'enseignement	12	46%
- support iconographique	3	12%
Outil formateur pour l'élève	16	62%
- aide à préparer les élèves pour le cours suivant, les examens et les travaux	6	23%
- développe les habitudes de lecture	2	8%
- sécurise les élèves	2	8%

des traités ainsi que dans les types d'évaluation. Effet de mimétisme ou effets pernecieux des manuels fortement utilisés par le

corps professoral et qui tendent à une uniformisation des enseignements? ■

-LINE CLICHE  
CÉGEP LIONEL-GROULX

Figure 7

**Désavantages des manuels (26 répondants)**

Conception insatisfaisante	13	50%
- niveau de langage mal adapté au niveau collégial	2	8%
- donnent l'impression que l'histoire est figée en une seule interprétation	2	8%
- connaissances déjà macérées, déjà construites, peut entraîner une certaine paresse de l'élève	3	12%
Contenu insuffisant	6	23%
Problèmes d'utilisation	13	50%
- nécessité d'une utilisation substantielle en raison des coûts à justifier	5	19%



## La page cliotronique

### Mise à neuf du site internet de l'APHCQ

Bonjour à tous. En collaboration avec Lorne Huston et Patrice Regimbald, nous avons mis le site web de l'APHCQ à jour. Les usagers vont maintenant pouvoir avoir accès à différentes rubriques telles les nouvelles de l'association, les nouvelles de partout, les dossiers des divers Bulletins, les articles pédagogiques et les comptes rendus. Bref, la presque totalité du contenu des Bulletins sera dorénavant accessible sur l'internet. Voici la nouvelle adresse: <http://pages.infinit.net/aphcq>

### Sites intéressants :

Si vous êtes à la recherche de sources premières dans le cadre de vos cours, le site *Avalon Project at the Yale Law School* est un incontournable. Toutes les périodes de l'histoire y sont cou-

vertes. Le seul désavantage est que la documentation est en anglais. Le 18 juin dernier, la Fondation et l'Institut Charles de Gaulle ont ouvert un site web entièrement consacré à Charles de Gaulle<sup>1</sup>. Ce site, d'un millier de pages environ, propose bien entendu une biographie illustrée de Charles de Gaulle, mais également des fiches d'historiens et de témoins, de nombreuses photos, affiches, vidéos, une base de données de 27 500 références, des actualités, des lieux de mémoire et des liens. Enfin, le *Musée virtuel de la Nouvelle-France*<sup>2</sup> est une véritable petite mine d'or. S'adressant autant aux jeunes qu'aux moins jeunes, le site offre un survol

dynamique de cette période. Par exemple, une des sections nous offre une présentation des explorateurs tels Jacques Cartier, Samuel de Champlain et Jean Nicollot. Une autre nous donne des informations sur la population de l'époque (Les filles du roi, les

coureurs des bois, les engagés...). À consulter...

- CHRISTIAN GAGNON  
ÉTUDIANT À LA MAÎTRISE EN  
HISTOIRE À L'UNIVERSITÉ DE  
MONTRÉAL

### Un guide des ressources électroniques en histoire canadienne

La Société historique du Canada a élaboré un projet de site électronique bilingue sur les ressources électroniques disponibles en histoire canadienne. L'objectif est de permettre aux étudiants, aux professeurs, ou tout simplement aux amateurs de l'histoire, d'accéder rapidement à la documentation disponible sur le réseau internet et d'en faire un usage éclairé. Ce site offrirait une liste annotée des meilleurs sites spécifiant le créateur/éditeur, l'auteur d'origine, le sujet, le type de média (film, photos, etc.), la date de création et le public cible (populaire, écoles primaires et secondaires, études avancées, etc.). Les sites rencontrant les critères de qualité et de validité seraient gratifiés d'un sceau d'approbation du *Guide des ressources électroniques*. Par ailleurs, on y retrouverait tout un ensemble des ressources pédagogiques et d'exercices d'apprentissage destinés à la fois aux pro-

fesseurs (comme support à l'enseignement) et aux étudiants (du primaire jusqu'à l'université); un guide pour l'utilisation critique du matériel disponible sur le web, un guide pour l'analyse des sources premières en histoire canadienne, des quiz et des leçons interactives sur certains événements importants du passé canadien, etc. L'APHCQ, à l'instar des autres associations d'historiens et de professeurs d'histoire au Canada (dont l'IAHF et la SPHQ) a appuyé la Société historique du Canada dans la demande de subvention qui a été déposée au Fonds du Millénaire du Canada. ■

- 1 <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/avalon.htm>
- 2 <http://www.charles-de-gaulle.org>
- 3 <http://www.civilization.ca/mnf/mnfra.html>





## Comptes-rendus

**Tardif, Maurice et  
Clermont Gauthier, dir.,  
Pour ou contre un ordre  
professionnel des ensei-  
gnantes et des ensei-  
gnants au Québec ?,  
Québec, PUL, 1999, 195 p.**

Le 3 juin 1997, une requête était déposée à l'Office des professions du Québec par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) à l'effet de créer un ordre professionnel qui réunirait les enseignants et les enseignantes issus de tous les ordres d'enseignement, de la maternelle à l'université. Survenue dans la foulée des États généraux de l'éducation, cette requête a jusqu'ici fait peu de bruit en dépit du fait qu'une forte proportion (76,1%) des enseignantes et enseignants consultés se soit montrés favorables à la création d'un tel ordre. La presse et les associations enseignantes ainsi que les États généraux sur l'éducation se sont en effet montrés fort discrets à ce propos. C'est donc, avant que ne soient tenues des audiences par l'Office des professions, pour «éclairer l'opinion publique, le personnel enseignant en particulier, ainsi que les autres acteurs éducatifs sur les enjeux relatifs à la création d'un ordre professionnel», que deux professeurs de l'Université Laval, respectivement directeur et membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession enseignante, ont pris l'initiative de publier un ouvrage réunissant divers points de vue sur la pertinence de créer un ordre professionnel régissant la profession enseignante au Québec.

Les «principaux organismes éducatifs», soit le CPIQ, la Fédération des enseignantes et

enseignants de commissions scolaires, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, la Fédération des comités de parents de la province de Québec, la Fédération autonome du collégial (FAC) ainsi que des spécialistes de l'enseignement, sociologues, historiens et pédagogues (Antoine Baby, Raymond Laliberté, Claude Lessard, Jack Ligneau, Stéphane Martineau, M'hammed Mellouki, Jean-Pierre Proulx et Claude Trotter), ont été invités à se prononcer. On peut trouver que la liste des «principaux organismes éducatifs» n'est pas exhaustive et que la perspective historique est défendue par des disciplines autres mais le nombre des points de vue repris dans l'ouvrage forme néanmoins un échantillon relativement représentatif et diversifié. Et valable également, la grande majorité des articles s'avérant d'une honnêteté et d'une rigueur incontestables. Ils sont de plus fort éclairants sur un enjeu qui est de taille pour la profession. Car, la demande concerne au premier chef l'ensemble du personnel enseignant de tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'université, mais aussi les autorités scolaires, les élèves et les parents et signifie dès lors un changement majeur dans le monde de l'éducation au Québec. Les professeurs et professeures de l'ordre collégial que nous sommes nous trouvons donc interpellés par le projet mis de l'avant.

Les auteurs présentent dans un premier temps l'enjeu du débat puis, faisant preuve d'un louable souci d'équilibre, regroupent successivement les six points de vue «contre» et les points de vue «pour» la création d'un ordre professionnel enseignant. Ils terminent en cosignant un article synthèse qui reprend les principaux arguments avancés, argu-

ments sur lesquels ils se prononcent sans toutefois prendre véritablement position, laissant aux enseignants et enseignantes le soin de juger s'il est pertinent ou non de créer un ordre. Les différents signataires abordent de multiples aspects liés à la question: la qualité de l'enseignement, les relations entre la profession et l'État, entre le professionnalisme et le syndicalisme, les normes professionnelles, le code de déontologie, la protection du public étudiant, les mesures disciplinaires sans oublier bien sûr l'autonomie et la responsabilité des enseignants ainsi que le statut et l'image de la profession. Nous avons choisi de ne retenir ici qu'un point de vue, partiel d'ailleurs, défendant chacune des deux options ainsi que la position du représentant de la Fédération autonome du collégial et la synthèse critique finale des directeurs du recueil. Voici donc un fort rapide survol des arguments présentés par Raymond Laliberté, Jean-Pierre Proulx, Richard Landry, Maurice Tardif et Clermont Gauthier.

Pour Raymond Laliberté, ancien président de la CEQ de 1965 à 1970 et actuellement professeur associé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, la création d'un ordre professionnel «patenté» ne paraît «ni nécessaire ni souhaitable» (p.39) pour poursuivre la professionnalisation de l'enseignement, un processus certes perfectible mais entrepris depuis plus de vingt-cinq ans et en bonne voie d'accomplissement. Par ailleurs, la création d'un ordre restreint aux seuls niveaux du primaire et du secondaire, comme le laissent présager les organismes impliqués dans le débat jusqu'ici, ne ferait, selon lui, «que créer une institution parallèle à l'institution syndicale puisqu'elle ne regrouperait que les mêmes personnes» et serait l'occasion de «nouvelles zones de friction» (p. 40). R. Laliberté ne croit pas non plus à la volonté de l'État de déléguer ses pouvoirs en matière d'éducation, que suppose la création d'un

ordre enseignant. Et il ne souhaite pas non plus cette délégation: «Car l'État est le seul organisme public, avec les commissions scolaires sur lesquels nous puissions intervenir démocratiquement en tant que citoyens. Pour les ordres professionnels, en effet, nous ne sommes pas des citoyens, nous ne sommes que des consommateurs de services, sans autres droits que ceux de se plaindre» (p.41).

Jean-Pierre Proulx, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation et bien connu comme président du Groupe de travail ministériel sur la place de la religion à l'école, tient un tout autre discours. Un discours franchement favorable à la création d'un ordre enseignant. Selon lui, un ordre «permettrait aux enseignants de valoriser leur profession auprès des élèves, des parents et des citoyens en général et même auprès de leurs futurs collègues» (p.135). Et cela mieux que le syndicalisme, qu'il estime essentiel à la défense et à la promotion des intérêts de ses membres mais dont les revendications face au pouvoir patronal ont laissé des impressions et des images négatives auprès du public. Il croit en la délégation des pouvoirs de l'État: «En confiant à un organisme professionnel des enseignants la responsabilité de définir les critères d'accès à la profession, l'État n'abdique pas ses responsabilités. Il les délègue à plus compétent que lui» (p.113). L'État se trouve à conserver par l'intermédiaire de l'Office des professions qui fait partie de l'État, un pouvoir de surveillance sur les ordres professionnels. Et J.-P. Proulx estime «hautement souhaitable que les normes de pratique au sein de la profession soient régies par ceux qui sont, à cet égard, les plus compétents, c'est-à-dire les enseignants eux-mêmes» (p. 123). Professeur au Collège de Rosemont depuis 1980 et président depuis 1995 de la Fédération autonome du Collégial, Richard Landry considère, lui, la création d'un ordre comme un «ajout bureau-



cratique», l'organisation syndicale s'employant «activement à garantir au public les meilleurs services, et ce, en tant qu'agent social de revendications qui débordent largement les conditions de travail de ses membres» (p.45). Par sa participation active aux innovations pédagogiques et, plus largement, à l'évolution de l'éducation au Québec, le syndicalisme lui apparaît «un facteur clé du processus de protection du public» (p. 44, 49). Et pourquoi donc aussi un ordre professionnel quand, soutient-il, la qualité de l'enseignement est garantie au collégial par de multiples organismes et fonctions : le ministère de l'Éducation et ses nombreux Comités, la *Loi des Collèges* et le *Règlement sur le régime des Études collégiales* de 1993, les départements disciplinaires et, bien sûr, les organisations syndicales. À signaler par ailleurs que l'opinion favorable de R. Landry à l'endroit des cégeps se distingue nettement de celle de R. Laliberté pour qui la formation professionnelle «sur mesure», l'enseignement collégial dans son ensemble et l'enseignement universitaire s'avèrent «tous trois parents pauvres encore de la professionnalisation de l'enseignement» (p.38-39).

La longue synthèse critique des directeurs foisonne d'arguments et mériterait un compte rendu à elle seule. Nous n'avons retenu que cette opinion qui nous apparaissait particulièrement pertinente. Pour M. Tardif et C. Gauthier, la création d'un ordre enseignant forcerait peut-être le MEQ à sortir de la position contradictoire où il s'est enfoncé depuis quelques années, en étant à la fois un «employeur qui défend des logiques budgétaires et comptables du gouvernement et un agent éducatif censé servir les intérêts de l'éducation et, donc, de l'enseignement». Cette position leur apparaît de plus en plus problématique lorsque le «MEQ et le gouvernement prétendent encore servir les intérêts de l'éducation, tout en imposant années après années des compressions budgétaires et

des suppressions de personnel qui affectent directement la qualité de l'éducation et la valeur de la prestation des enseignants» (p.166).

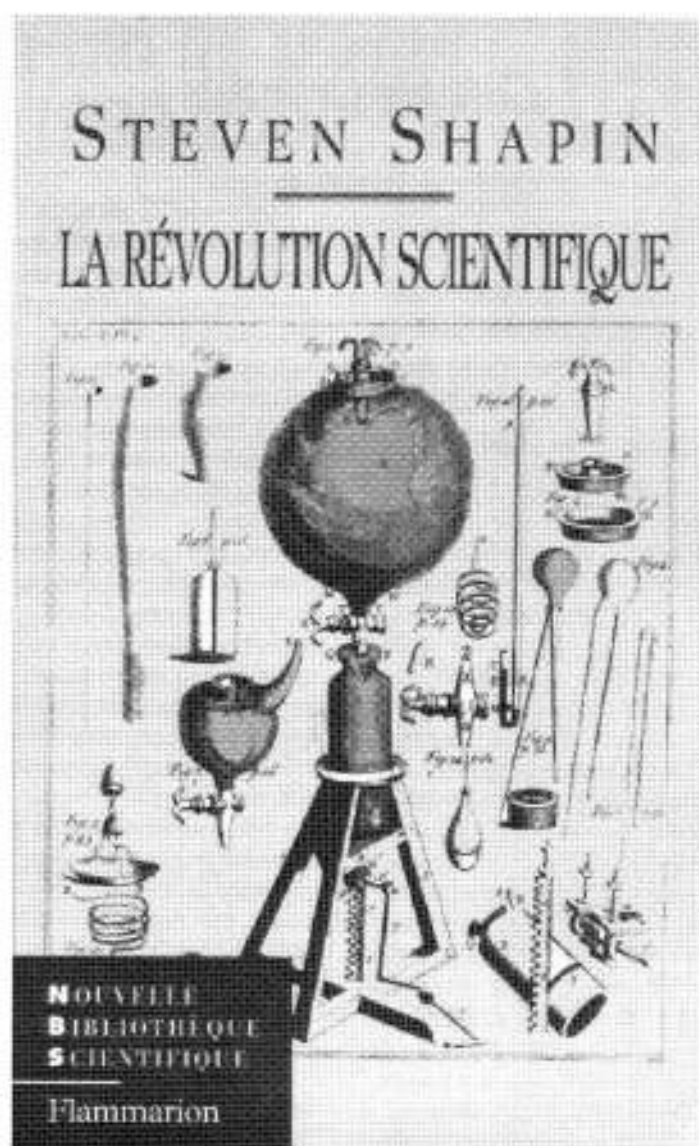
À propos d'argent, que coûterait pour les enseignants et enseignantes l'appartenance à un éventuel ordre professionnel ? Se basant sur la cotisation annuelle de 90\$ payée par les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario créé en 1997, la plus basse des 32 ordres professionnels de cette province<sup>1</sup>, les directeurs de l'ouvrage estiment que le montant requis serait sensiblement le même au Québec. Une telle modicité peut-elle s'avérer un argument en faveur de la création d'un ordre enseignant ? Peut-être, mais les enseignantes et les enseignants doivent examiner bien d'autres aspects pour pouvoir décider. Car c'est en effet à eux seuls que revient la décision de se doter d'un ordre professionnel. Une décision que la lecture de cet ouvrage qui traite de multiples aspects de la question pourrait assurément faciliter.

— ANDRÉE DUFOUR  
CÉGEP SAINT-JEAN-  
SUR-RICHIEU

<sup>1</sup> Le Québec en compte 42.

**Steven Shapin, *La révolution scientifique*, Paris, Flammarion, 1998, 260p.**

«La Révolution scientifique n'a jamais existé et pourtant ce livre lui est consacré». C'est par cette phrase, en forme de boutade, que Steven Shapin, sociologue des sciences réputé, s'attaque à ce qu'il considère comme un mythe épistémologique. C'est qu'une longue tradition d'études, qui a depuis lors imprégné les programmes éducatifs de l'Occident — pensons à nos manuels sur l'histoire de la civilisation occidentale — a supposé l'existence d'un événement cohérent et cataclysmique qui aurait profondément modifié à



la fois la connaissance du monde naturel et les méthodes utilisées pour acquérir un tel savoir. Alexandre Koyré décrit en 1943 les transformations conceptuelles au cœur de cette Révolution scientifique comme «la plus profonde révolution accomplie ou subie par l'esprit humain» depuis l'Antiquité grecque. Or Shapin, dans cette synthèse critique, s'intéresse à la question et veut en savoir plus long sur la formation de la science au début de la période moderne. Nombreux sont les motifs qui permettent, selon lui, de contester la notion de Révolution scientifique.

Shapin insiste d'abord sur le caractère relativement récent de cette notion — à peine plus d'un demi-siècle — d'autant que le

terme de révolution, compris dans son acception de changement radical et décisif, n'est guère employé depuis plus de deux siècles. Il note que de nombreux historiens des sciences contestent l'idée d'un événement singulier, unique, localisé dans le temps et dans l'espace que l'on pourrait désigner comme étant la Révolution scientifique. De plus, il remet en cause l'idée d'une seule entité culturelle cohérente appelée science et ayant fait l'objet de transformations révolutionnaires, et préfère parler «de pratiques culturelles destinées à permettre de comprendre, d'expliquer et de contrôler le monde naturel, lesquelles présentaient toutes des caractéristiques différentes et subissaient différentes modifications» (p. 14). Il



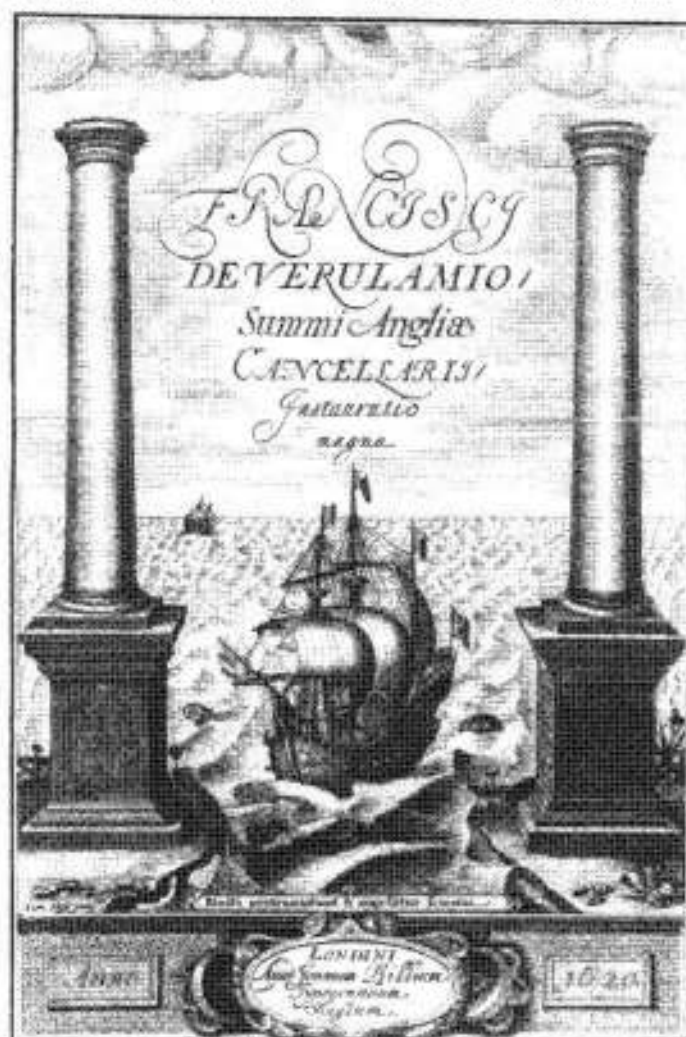
ne croit pas davantage à l'existence d'une méthode scientifique, ensemble cohérent, universel et efficace de procédures visant à établir la connaissance scientifique, mais préfère évoquer une pluralité de propositions méthodologiques, de Bacon à Boyle, en passant par Newton et Descartes. Enfin, Shapin cherche à montrer que les transformations dont on parle ne sont pas aussi révolutionnaires qu'on l'a prétendu, qu'il s'agit plus souvent qu'autrement de ruptures ponctuelles et locales à l'intérieur de continuités fortes. Est-ce à dire que la Révolution scientifique est une pure construction de l'esprit, une invention des universitaires du XX<sup>e</sup> siècle? Pas complètement, puisque, suggère l'auteur, de nombreux personnages clés de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle et du début du XVII<sup>e</sup> siècle (Galilée, Brahé, Képler, Bacon, Boyle, Descartes, etc.), se qualifiant eux-mêmes de modernes, ont voulu sciemment modifier les croyances sur la nature et insisté sur le fait qu'ils apportaient des modifications tout à fait novatrices et essentielles à la connaissance. Mais il n'existait, parmi eux, ni unanimité ni pratiques communes et la plupart des gens, même instruits, ne partageaient pas leurs croyances.

La vision de Shapin des transformations conceptuelles des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles s'accompagne de positions épistémologiques caractéristiques d'une certaine sociologie des sciences anglo-saxonne qui, dans la foulée du programme fort *strong programme* énoncé par David Bloor en 1976, présente les sciences comme des systèmes de croyances parmi d'autres et relatifs aux groupes sociaux qui y adhèrent. La science est ainsi traitée par Shapin, comme une institution sociale qui doit être comprise avec les contextes dans lesquels elle apparaît (et plus seulement comme un savoir où les idées flottent dans un éther conceptuel). Elle est abordée comme un ensemble de pratiques et de faire avec le souci de montrer que la

fabrication des savoirs ressortit à des finalités souvent pratiques. Enfin, Shapin, met au cœur de son ouvrage la question de ce qui emporte la conviction, de ce qui fait preuve, en d'autres termes, des techniques de fabrication et de

L'étude débute par l'exposé de l'évolution des croyances sur la nature; Shapin rappelle le défi lancé par les modernes à la philosophie naturelle aristotélésienne et la contestation d'un modèle cosmique centré sur une terre stati-

que. Mais, remarque Shapin, l'anthropocentrisme, déboulonné en physique-astronomie avec le rejet de l'idée de la fixité de la terre par Copernic au milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, demeure longtemps dans les conceptions sur la nature. En fait, jusque à ce que le darwinisme soit accepté à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les êtres humains occupent toujours «une place unique au sein d'une nature créée dont les éléments non humains avaient été tout spécialement conçus par l'entendement divin pour servir aux projets et à l'habitation des hommes» (p.41). De plus, malgré les transformations conceptuelles proposées au système aristotélésien, des continuités demeurent: la nouvelle astronomie de Copernic faisait toujours appel à l'hypothèse d'Aristote sur la perfection du mouvement circulaire; Tycho Brahé, l'astronome le plus doué pour l'observation de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, était adepte de l'astrologie, comme son contemporain Képler; Galilée partage toujours certaines conceptions animistes et téléologiques de la philosophie naturelle traditionnelle, c'est-à-dire le fait d'attribuer une volonté ou une finalité aux choses. Par exemple, pour Aristote et ses successeurs philosophes du Moyen Âge, les quatre éléments fondamentaux – la terre, l'eau, l'air et le feu – avaient un lieu naturel et cessaient de se mouvoir lorsqu'ils s'y trouvaient. Le mouvement naturel des corps consistait non seulement à rejoindre leur lieu propre, mais à se mouvoir naturellement de manière à réaliser leur nature: Pourquoi les flammes jaillissent-elles du feu pour s'élever vers le ciel? Parce qu'elles aspirent à être en leur lieu naturel. Pourquoi les corps lourds (eau et terre) tombent-ils vers le bas? Parce qu'ils «aspirent à se reposer et à conserver leur nature dans la place qui leur est la mieux appropriée» (P.47). C'est ainsi que l'élévation de l'eau dans une pompe hydraulique était traditionnellement expliquée par la répulsion de l'eau pour le vide (ce qu'on appelait «l'horreur du vide»). La limite à



**Le frontispice de La Grande Instauration (1620) de Francis Bacon. Le titre en lui-même annonce un renouveau par rapport à l'autorité des Anciens, alors que l'illustration montre un vaisseau représentant le savoir, qui franchit les piliers d'Hercule – le détroit de Gibraltar – symbole traditionnel de la connaissance humaine. Les progrès de la navigation sont ainsi associés à une espérance: celle de voir toutes les sciences aller de l'avant et prendre leur essor. Sous la gravure est également inscrite une prophétie tirée du Livre de Daniel: «Beaucoup chercheront ça et là et la connaissance s'accroîtra». Selon Bacon, la prophétie s'est réalisée dans le monde moderne. (P. 36)**

consolidation des faits scientifiques. Cela se traduit par une structuration de l'ouvrage en un plan original, les trois chapitres traitant respectivement de ce que l'on connaissait de la nature au XVII<sup>e</sup> siècle, de la manière dont ces connaissances étaient acqui-

étaient utilisées. En somme, le quoi, le comment et le pourquoi. Avec l'idée constante de montrer qu'il n'y a pas eu de Révolution scientifique, du moins tel qu'on l'a entendu.

**Ni transformations révolutionnaires ni unanimité**

une dizaine de mètres en hauteur de la colonne d'eau était interprétée comme une mesure quantitative de la force de cette répulsion. Torricelli, admirateur de Galilée, proposa le premier une explication mécaniste et montra en 1644 que la colonne d'eau atteignait son point d'équilibre en hauteur lorsque son poids égalait le poids de l'air atmosphérique qui faisait pression à sa base. L'idée que de tels phénomènes puissent légitimement s'expliquer, au moins en partie, par l'horreur du vide restait fermement ancrée dans les esprits éclairés au début du XVII<sup>e</sup> siècle et même Galilée y adhérait. Le thème de la mécanisation de la nature et le recours croissant au XVII<sup>e</sup> siècle à des métaphores mécaniques pour expliquer les phénomènes naturels ont correspondu à l'abandon de l'attribution d'une volonté, d'une intention ou d'une faculté à des entités naturelles. Parallèlement, un effort de mécanisation du processus de la connaissance fut alors déployé, c'est-à-dire la mise en œuvre de règles explicites de méthode visant à réguler la production de la connaissance en contrôlant ou en éliminant les effets des passions et des intérêts des humains. Mais encore là, plusieurs sensibilités scientifiques différentes se manifestèrent quant à la méthode à définir. Mettons à profit une métaphore mécaniste utilisée par Shapin pour illustrer ces différences. Imaginons une horloge. En observant le mouvement régulier de ses aiguilles, nous prenons connaissance d'effets. «Lorsqu'ils sont observés et communiqués de manière fiable, ces derniers ont valeur d'états de faits. Si ces conditions sont remplies, nous pouvons avoir une connaissance certaine de ces faits, aux applications pratiques aussi sûres que celles d'une démonstration mathématique» (p. 127). Mais supposons que les mécanismes internes soient enfermés dans une boîte opaque et qu'on ne puisse les inspecter. Nous ne pourrions alors, continue Shapin, «avoir une connaissance aussi certaine des causes qui pro-



Le précepte de méthode qui commande de n'admettre au rang de fait naturel que «sur la foi des yeux» n'interdit pas les représentations fantaisistes du Nouveau Monde. Tribu d'Indiens d'Amérique acéphales, fin du XVII<sup>e</sup> siècle. (Levinus Hulsius, Kurtze wunderbare Beschreibung, 1599).

duisent ces effets. Il est raisonnable de penser que ces causes sont de nature mécaniste (...), nous pourrions chercher à deviner la façon dont le mécanisme d'horloge produit ses effets manifestes à partir des informations dont nous disposons, mais ces conjectures garderont un caractère irrémédiablement théorique et hypothétique» (p. 127-128). Or une certaine tradition vivace en Angleterre, inaugurée par Francis Bacon et poursuivie par la Royal Society de Londres, fera de l'observation des seuls effets un précepte de méthode imprescriptible; il ne fallait pas anticiper sur la nature et ne rien admettre au rang de fait naturel que «sur la foi des yeux» ou au moins après un examen attentif et rigoureux. Simultanément, des figures importantes, telles Descartes et Newton, proposaient de déduire ou d'inférer les causes à partir des effets manifestes. Deux conceptions différentes de la science cohabitaient ainsi, «l'une fondée sur l'expérience et la méfiance vis-à-vis des théories, l'autre sur des outils mathématiques utilisés conjointement avec des expérimentations afin d'établir avec certitude la théorie» (p. 145).

Cette conception mécaniste qui prétend interpréter la na-

ture pour elle-même, sans référence aux dogmatismes, n'est toutefois pas incompatible avec les croyances religieuses note Shapin. Les savants qui examinaient le monde naturel et y réfléchissaient étaient confrontés aux preuves d'un agencement, porte qui les menait à conclure inévitablement à l'existence d'un créateur infiniment plus intelligent que tous les artisans humains: Dieu. Dans les années 1670, le cartésien français Nicolas Malebranche déclara que lorsqu'il voyait une montre, il avait toutes les raisons de croire qu'il existe un Être intelligent, car il était impossible que le hasard ait pu produire, arranger et mettre en place tous ces rouages. «Comment se pourrait-il alors que le hasard et un mélange confus d'atomes puissent être capables de disposer dans tous les hommes et tous les animaux, dans de telles proportions et avec une telle précision?» (p. 175) De même, des savants du XVII<sup>e</sup> siècle posèrent l'existence d'un Dieu créateur qui aurait remonté l'horloge-monde à l'heure de sa création, après quoi le mécanisme aurait suivi son cours.

On en vient à cette curieuse ironie, remarque Shapin, où la conception mécaniste de la nature, qui consistait à présenter des explications uniquement ma-

térielles et mécaniques des phénomènes, incitait simultanément à admettre l'action de pouvoirs sur-naturels dans et sur la nature, renouant ainsi avec une conception téléologique et finaliste. De telle sorte que les philosophes mécanistes, posés dans une certaine historiographie comme les promoteurs de transformations conceptuelles révolutionnaires, loin de renoncer aux vérités de la foi, eurent souvent le souci de célébrer l'œuvre divine à travers l'étude des phénomènes physiques. La rupture avec la philosophie naturelle traditionnelle n'aurait donc pas été aussi tranchante que l'on s'est plu à le présenter. Ce ne sont là, bien sûr, que quelques éléments de la démonstration de Shapin. L'ouvrage est instructif, rempli d'exemples et d'anecdotes puisés à même la science telle qu'elle s'est faite au XVII<sup>e</sup> siècle, et propose une thèse qui a le mérite de nuancer ce qui emprunte, dans nos programmes d'études, les caractères de l'évidence. En un mot, Shapin nous propose de révolutionner nos connaissances... sur la Révolution scientifique.

- PATRICE REGIMBALD  
CEGEP DU VIEUX MONTRÉAL



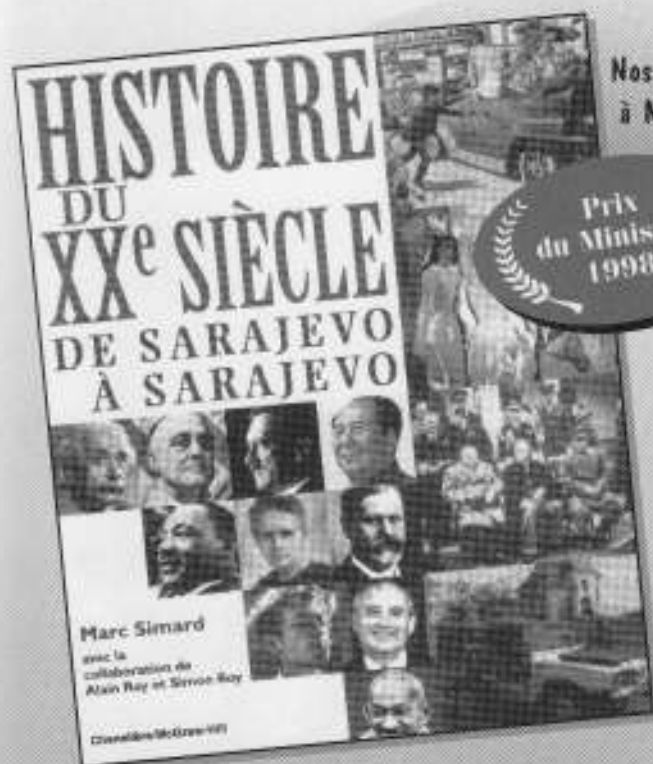
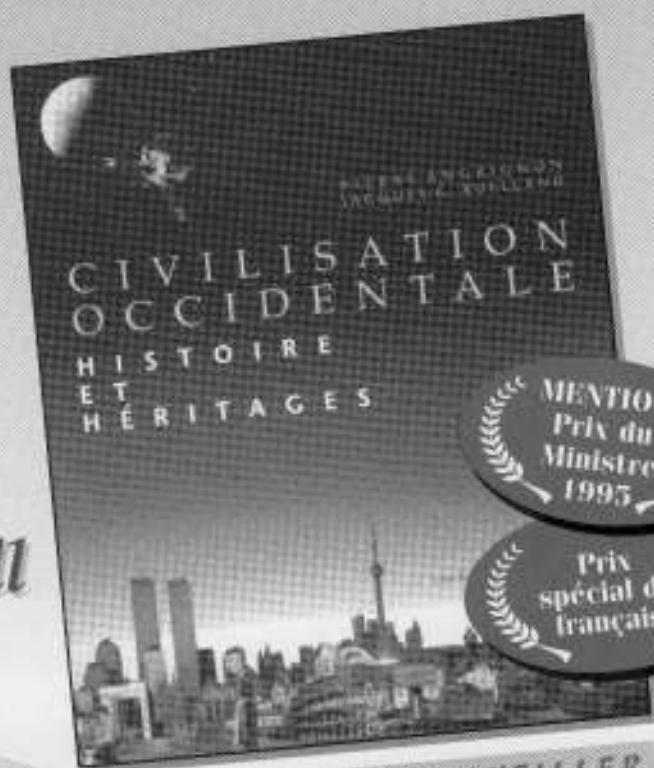


*Chenelière/McGraw-Hill votre partenaire en éducation*

*L'Histoire,  
on en parle...*

*L'Histoire,  
on l'écrit...*

*Chenelière/McGraw-Hill  
la publie*



Nos félicitations  
à Marc Simard



A SURVEILLER  
2<sup>e</sup> édition

Printemps  
2000

**VOUS AVEZ BESOIN DE RENSEIGNEMENTS ADDITIONNELS?**

N'hésitez pas à communiquer  
avec nous au (514) 273-1066  
ou sans frais au 1 800 565-5531.



Chenelière/McGraw-Hill

7001, boul. Saint-Laurent, Montréal (Québec) Canada H2S 3E3

Téléphone: (514) 273-1066 Service à la clientèle: (514) 273-8055 ou 1 800 565-5531

Télexcopieur: (514) 276-0324 ou sans frais 1 800 814-0324 chene@dlcmcgrawhill.ca



La BANQUE NATIONALE et le GROUPE SAPUTO présentent

# Trésors d'Italie du Sud

## Basilicate, terre de lumière

L'an 2000! À l'approche de ce chiffre magique, le Musée lance sa plus grande campagne de recrutement d'Amis depuis sa fondation. Il vous invite à marquer votre passage à l'an 2000.

Inscrivez-vous d'ici le 30 décembre 2000 pour voir votre nom inscrit sur un panneau placé dans la future salle du Carrefour des populations.

Vous bénéficiez de nombreux avantages...

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

**Cotisation annuelle** (incluant les taxes)

Membre individuel : 40 \$

Étudiant - Aîné : 25 \$

Famille : 65 \$

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

Membre corporatif : 250 \$

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

**Visitez l'exposition et faites  
partie de nos trésors en  
vous abonnant!**

**Dès le 15 SEPTEMBRE 1999**

Une exposition réalisée par Pointe-à-Callière en collaboration avec le Ministère pour les Biens et Activités Culturelles d'Italie, la Région de la Basilicate, la Surintendance Archéologique de la Basilicate et l'Institut Culturel Italien de Montréal.



**POINTE-À-CALLIÈRE**

Musée d'archéologie  
et d'histoire de Montréal

390, place Royale  
Angle de la Commune  
Vieux-Montréal  
(514) 872-9130

Internet : [musée-pointe-a-callière.qc.ca](http://musée-pointe-a-callière.qc.ca)



REGIONE BASILICATA



Repubblica Italiana di Roma



BANQUE NATIONALE



Pour recevoir plus d'information sur les Amis de Pointe-à-Callière, retourner ce coupon par télécopieur au (514) 872-9130.

Nom :

Adresse :

Ville :

Code postal :

Tél. (maison) :

(travail) :