

BULLETIN

APHCQ

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

Volume 9, numéro 2
Hiver 2003



Dossier
**L'histoire hors
des sciences
humaines**

page 5



Dossier
**L'avenir des
stagiaires
en histoire
au collégial...**

page 8

Rencontre avec...
**Christian
Laville**

page 11

DOMINIC ROY

HISTOIRE

DU

XX^e SIÈCLE

PERSPECTIVES INTERNATIONALES

NOUVEAUTÉ !

Un regard critique sur l'histoire
du XX^e siècle

Un ouvrage tout en couleurs
ouvrant une fenêtre sur le monde !

Auteur

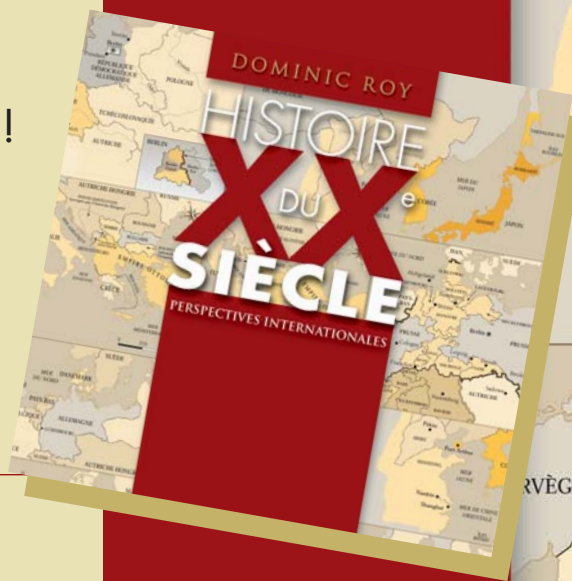
Dominic Roy, Collège Jean-de-Brébeuf

Collaboratrices

Joceline Chabot, Université de Moncton

Paule Mauffette, Collège Ahuntsic

Un guide du maître sur cédérom (PC/MAC)
est offert gratuitement aux professeurs
qui adoptent le manuel.



Modulo Éditeur

233, av. Dunbar, bureau 300, Mont-Royal, Québec, Canada, H3P 2H4

Téléphone : (514) 738-9818/1-888-738-9818 Télécopieur : (514) 738-5838/1-888-273-5247

Site Internet : www.modulo.ca

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

Pour devenir membre, il suffit d'envoyer ses coordonnées (nom, adresse, institutions s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, courriel) et un chèque de 35 \$ à l'ordre de l'APHCQ, à Luc Lefebvre, Cégep du Vieux-Montréal, 255, Ontario Est, Montréal (Québec) H2X 1X6; courriel: mederic@videotron.ca

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

Adresse courriel du site de l'APHCQ:
aphcq@videotron.ca
Adresse électronique du site web:
http://www.cvm.qc.ca/aphcq

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

EXÉCUTIF 2002-2003 DE L'APHCQ:

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

Secrétaire-trésorier: Luc Lefebvre
(Cégep du Vieux-Montréal)

Directrice: Chantal Paquette
(Cégep André-Laurendeau)

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

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

Vie associative	2
Des nouvelles de notre monde	3
Dossier I: «L'histoire hors des sciences humaines»	
• Les cours d'histoire dans le programme Histoire et Civilisation	5
• Histoire de l'hôtellerie en Techniques de gestion hôtelière	6
• Enseigner l'histoire en Techniques de tourisme	7
Dossier II: «L'avenir des stagiaires en histoire au collégial...»	
• La réalité d'un ancien stagiaire devenu professeur: briser les préjugés	8
• Comment l'exercice de ma profession actuelle est empreinte de ma formation en histoire... ..	9
• Accompagner un stagiaire pour bâtir le cégep de demain	10
Rencontre avec... Christian Laville	11
Vox populi - Entre interaction, connaissances et réforme: un défi stimulant	16
Dans les classes et ailleurs	
• Compte rendu du brunch-conférence avec M. Didier Mehu	17
• Lancement de Chronos	18
• Journée nationale des Patriotes	18
• La fête des Patriotes au mois de mai - Au-delà de l'histoire-bataille	20
• Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au 1 ^{er} cycle du secondaire	21
• Journées des Sciences de la religion autour du Judaïsme	22
De la plume à la souris	
• Les nationalismes au Québec du XIX ^e au XXI ^e siècle	23
• America 1830-1853	24



BULLETIN

Comité de rédaction

Marie-Jeanne Carrière (Collège Mérici)
Jean-Pierre Desbiens (Collège François-Xavier-Garneau)
Denis Dickner (Cégep Limoilou)
Andrée Dufour (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu)
Martine Dumais, coordonnatrice (Cégep Limoilou)
Linda Frève (Cégep Limoilou, Cégep de Sainte-Foy)
Christian Gagnon (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu)
Hélène Laforce (Cégep Limoilou)
Mario Lussier (Cégep Lévis-Lauzon)
Pierre Ross (Cégep Limoilou)
Jean-Louis Vallée (Cégep de La Pocatière, Centre d'études collégiales de Montmagny)

Collaborateurs spéciaux

Céline Anctil (Cégep de Sainte-Foy, Collège François-Xavier-Garneau et Campus Notre-Dame-de-Foy)
Sylvain Bédard (stagiaire)
Sylvain Bélanger (stagiaire)
Daniel Deschênes (stagiaire)
Evelyne Ferron (étudiante, Université Laval)
Roger Fortin (Cégep d'Alma)
Daniel Gignac (Cégep de Sainte-Foy)
Luc Giroux (Cégep Édouard-Montpetit)
Marius Langlois (Ministère de l'Éducation du Québec)
Louise Lapicerella (Cégep Édouard-Montpetit)
Patricia Lapointe (Cégep Limoilou)
Gilles Laporte (Cégep du Vieux-Montréal)
Luc Lefebvre (Cégep du Vieux-Montréal)

Marie-Michelle Pagé (étudiante, Université Laval)
Marc Simard (Collège François-Xavier-Garneau)

Coordination technique

Denis Dickner

Correction des textes

Monique Yaccarini (Cégep Limoilou)
Antoine Yaccarini (professeur à la retraite, Collège Mérici)

Conception et infographie

Sylvie Lacroix (Ocelot communication)

Impression

Les Copies de la Capitale

Publicité

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

L'équipe de rédaction tient à exprimer ses remerciements au Cégep Limoilou pour son soutien.

Format des textes à être publiés.

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

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

ISSN 1203-6110

Dépôt légal: Bibliothèque du Québec
et Bibliothèque nationale du Canada

Prochaine publication: printemps 2003

Date de tombée pour les articles et les publicités: 30 avril 2003



Vie de l'Association

Un dernier coup de cœur! L'hiver achève, la session amorce la dernière courbe avant le dernier grand droit! Depuis la dernière publication, beaucoup de choses se sont passées: la première session de la réforme du programme de sciences humaines est enfin passée, on s'est tranquillement habitué à travailler avec des compétences; déjà nous en sommes rendus à prévoir les compétences pour la deuxième année d'implantation. OUF!

VOTRE EXÉCUTIF

Pour ce qui est de l'APHCQ, les choses ont aussi beaucoup bougé depuis la parution du numéro d'automne. Les membres de l'exécutif ont travaillé de nombreux dossiers qui vous seront transmis lors de l'Assemblée générale annuelle. Malheureusement, des questions de tâches et de vie familiale ont obligé monsieur Rémi Bourdeau à donner sa démission de l'exécutif. Comme nos statuts et règlements l'exigent, nous l'avons remplacé. Je remercie monsieur Jean-Pierre Desbiens, déjà associé à l'exécutif pour les dossiers de recrutement et de publicité, d'avoir accepté de reprendre du service.

VIE ASSOCIATIVE

Depuis le dernier numéro, d'autres événements ont aussi marqué la fin de l'automne et le début de l'hiver. Le brunch-conférence de Québec a encore une fois marqué le début de l'hiver. Tout y était: un conférencier intéressant (monsieur Didier Méhu, de l'Université Laval), un sujet en or (les incontournables médiévaux pour 6 heures de cours de civilisation occidentale), un auditoire varié et intéressé, une tempête de neige assez forte. Les commentaires recueillis lors de cette activité démontrent l'intérêt que monsieur Méhu a réussi à

maintenir, mais aussi l'importance de ce brunch pour la vie de l'APHCQ dans la grande région de Québec. Autre élément d'importance dans cet hiver de froid, les débuts d'une collaboration plus rapprochée entre notre association et l'Assemblée nationale du Québec. En effet, cette année, nous étions représentés à l'ouverture officielle et au banquet du Forum étudiant (simulation de débats parlementaires pour les élèves du collégial) afin de renouer des liens avec les services éducatifs de l'Assemblée. Nous explorons déjà les différentes formes de coopération qui pourraient nous donner plus de visibilité, mais aussi un nouveau forum d'échange. Encore une fois, vous serez informés des développements sur ce sujet lors de l'Assemblée générale du mois de mai.

LE BULLETIN D'HIVER

Vous trouverez, dans les prochaines pages, des articles en provenance d'un nombre toujours plus grand de collaborateurs, sur des sujets très variés. Une lecture très attentive de certains articles vous est suggérée. Nous vivons actuellement une période charnière dans la profession d'enseignante et d'enseignant de l'histoire au collégial. En fait, je suis tenté de qualifier ce numéro de notre bulletin comme étant centré sur le temps. Il constitue en effet une sorte de temps d'arrêt qui nous permettra de reprendre contact avec notre passé professionnel avant de sauter dans un futur qui devrait nous rattraper assez rapidement.

L'entrevue avec Monsieur Laville est pour tous l'occasion d'un bilan de notre profession lors d'une année seuil. Depuis plus de trente ans, l'enseignement de l'histoire au collégial a beaucoup changé.

Il y a eu des réformes, et il y en aura encore, mais il y a aussi eu des changements dans la façon de faire. Le bilan que nous fait Monsieur Laville s'impose donc. Dans notre contexte de mutation du type de clientèle, il est aussi important de bien comprendre les différentes avenues qui s'offrent à nous, car la vision de l'histoire doit-elle être confinée à son secteur d'origine, les sciences humaines? Déjà, de nombreux collègues font l'expérience de l'histoire en dehors des programmes traditionnels liés aux sciences sociales et humaines. Il est fort probable que cette nouvelle façon de faire est la solution à un de nos problèmes. Car, ne l'oublions pas, il y a toute une génération qui pousse derrière nous. Les universités forment de plus en plus d'historiens et aussi de plus en plus de pédagogues historiens. Leur donnons-nous de faux espoirs en les formant, en les accueillant comme stagiaires? Savent-ils dans quoi ils s'embarquent en voulant devenir professeurs d'histoire au collégial?

Nous sommes en plein dans une réforme qui prend toute notre énergie, sans même savoir ce qui nous attend au point de vue de la clientèle future. En effet, lorsque nous finirons d'implanter notre réforme, celle du secondaire va s'amorcer. Nous devons donc bientôt nous adapter à une clientèle dont l'approche pédagogique vécue va être très différente de celle à laquelle les cohortes précédentes nous ont habitué. Peut-être trouverons-nous matière à réflexion dans l'article de Monsieur Langlois!

Finalement, je m'en voudrais de terminer ici ce petit billet sans glisser un mot sur le Congrès 2003 de l'APHCQ. Bientôt, vous recevrez le bulletin spécial annonçant le contenu de ce congrès. Vous y verrez que le comité organisateur a travaillé vaillamment pour élaborer un programme dont vous trouverez une amorce dans ce numéro. Mais je veux aussi que vous compreniez l'importance que l'exécutif de l'association accorde à cette activité. En effet, c'est l'occasion pour nous de vous faire approuver nos grandes orientations pour l'année à venir, pour stimuler un débat sur notre rôle et notre fonctionnement. Pour ces raisons, je vous demande de réserver déjà les 29 et 30 mai prochains afin que nous puissions vous entendre vous exprimer sur vos préoccupations enseignantes et sur votre vision de l'APHCQ. ♦

RETOUR SUR LE DERNIER BULLETIN

M. Gilles Lesage que nous avons rencontré pour l'entrevue de notre bulletin d'automne nous a fait parvenir un mot suite à la copie que nous lui avons fait parvenir. Voici un court extrait de cette missive: «Je constate avec plaisir que je ne fais pas partie du C.M.C. (Club des mal cités...) (...) L'enseignement que vos collègues et vous prodiguez est fort important, capital même, souvent méconnu et décrié, hélas! Continuez!»

Gilles Lesage

NDLR. Nous vous excusons pour le retard dans la publication de notre bulletin d'hiver 2003, mais vous avons préféré attendre afin qu'il soit plus consistant: une vingtaine d'articles avec plus de 20 signatures...

J.-Louis Vallée

Centre d'études collégiales de Montmagny
(Un campus du Cégep de La Pocatière)

DÉCÈS

Nous avons appris avec tristesse le décès de Monsieur François Vallée le 26 novembre dernier. Âgé de 57 ans, M. Vallée a été professeur d'histoire au Cégep Sainte-Foy jusqu'en 2001 où il a pris sa retraite. Nos condoléances à sa famille, ses amis et collègues.

Hommage à un ami

Le 26 novembre 2002, mon ami François Vallée est décédé à la suite d'une brève maladie. J'ai connu François au séminaire de Chicoutimi à l'époque du «cours classique» au début des années 1960. Par la suite, nous avons poursuivi nos études en histoire à l'Université Laval. Pendant toutes ces années, une amitié profonde et faite de partage s'est nouée entre nous: vie quotidienne, opinions politiques, folies de jeunesse, etc.

Professeur au collège de Sainte-Foy, spécialiste en histoire des États-Unis, François vécut une carrière exemplaire. La pédagogie, c'était instinctif chez lui. Homme de principes et de convictions, il savait allier la rigueur de pensée avec le souci du bien-être de l'élève.

Comme il était un amant de la nature et des grands espaces, la rivière Péribonka ainsi que la forêt avoisinante n'avaient plus de secrets pour lui.

Compagnon attachant, doué d'une grande culture, d'un sens de l'humour aiguisé et parfois même narquois, François a été quelqu'un d'important pour moi. Sa présence et sa force intérieure en imposaient.

Une maladie foudroyante l'a attaqué l'automne dernier mais il est resté combatif jusqu'au dernier moment tout en acceptant «l'inacceptable». Une phrase qu'il m'a dite: «Roger, j'ai fait de mon mieux» résume bien l'essentiel de ce que je retiens de lui. Cela est impérissable.

Merci François,



Roger Fortin

professeur d'histoire, Collège d'Alma

CAPSULE CONGRÈS

Un beau bonjour à vous tous, chers collègues!

Préparez-vous... car le Comité organisateur est en train de vous concocter un congrès des plus succulent!

Sous le thème de «Les professeurs d'histoire au collégial: pédagogues ou historiens?», nous vous proposerons un menu très alléchant, préparé par d'excellents chefs qui ont d'ailleurs veillé à bien assaisonner leur présentation.

Voici alors un avant-goût de notre rencontre, au sujet de laquelle vous aurez plus de précisions dans votre prochain Bulletin, consacré uniquement au Congrès.

- 28 mai** pré-congrès au Musée de la Civilisation, à partir de 15h00: visite guidée de l'exposition «Gratia Dei» sur la Moyen-Age et cocktail
- 29 mai** accueil à partir de 09h00, conférence d'ouverture, ateliers, salon des exposants, ateliers, banquet
- 30 mai** accueil à partir de 08h30, ateliers, assemblée générale, dîner, clôture du congrès: débat

Les membres du Comité organisateur vous invitent donc cordialement au Collège Mérici, à la fin du mois de mai 2003. ♦

Céline Anctil **Francine Audet**
Marie-Jeanne Carrière (Cégep de Lévis-Lauzon, collaboration spéciale)
Jean-Pierre Desbiens **Jacques Ouellet**
Martine Dumais (Cégep de Chicoutimi, collaboration spéciale)
Pierre Ross **Sylvain Bélanger** (stagiaire)

RETRAITE:

Madame Louise Lacour du Cégep Édouard-Montpetit a pris sa retraite récemment.

Louise Lacour à la retraite? Impossible.

Le réseau collégial a 35 ans et le cegep Édouard-Montpetit faisait partie des pionniers de ce nouvel ordre collégial. Louise Lacour y était et, depuis le 15 janvier dernier, elle est à la retraite. Déjà? Mme Lacour n'enseignera plus au département d'histoire? Pour ses collègues, cela est difficile à croire et à accepter.

J'ai eu le plaisir d'avoir Louise comme professeure lors de mon passage au cegep (1968-1970). Déjà «historiophage», j'avais pu suivre les cinq cours d'histoire donnés, avec enthousiasme, par l'équipe de jeunes professeurs (ils étaient trois, je crois) frais émoulus de l'université, s'ils n'y étaient pas encore! Cet enthousiasme, Louise l'avait toujours quand, plus tard, je devins sa collègue, et elle le conserva tout au long des 25 ans où nous avons enseigné ensemble.

Louise est une dynamo. J'ose à peine énumérer les domaines, outre l'enseignement de l'histoire, naturellement toujours au premier rang de ses préoccupations, dans lesquels elle s'est impliquée, de peur d'en oublier! D'abord, au collège même: création d'un nouveau département et sa coordination; comité d'administration, comité des relations de travail et commission des études; coopération internationale (CEM-Inde). Ensuite, à l'extérieur du collège: déléguée à la défunte coordination provinciale, membre du Conseil supérieur de l'éducation et, plusieurs s'en souviendront, contribution au numéro spécial sur les collèges de *Recherches sociographiques* (1986) et à l'organisation (en collaboration) du colloque Clio au cégep (1992). Sa plus récente contribution? Travailler à la mise sur pied et au bon fonctionnement du volet Passeport-Europe du programme de sciences humaines. Une force de la nature, vous dis-je.

Nous n'entendrons plus, quotidiennement, son pas décidé dans le corridor, ni son rire particulier; nous ne pourrons plus compter sur sa disponibilité et ses judicieux conseils. Ce qui est sûr, cependant, c'est que toutes ses excellentes qualités, de cœur et d'esprit, seront mises à contribution ailleurs. L'enseignement collégial perd un membre estimé de tous, ses collègues regretteront sa présence chaleureuse mais quelqu'un, quelque part, y gagnera sûrement, car Louise Lacour à la retraite? Impossible. ♦

Louise Lapicerella
Collège Édouard-Montpetit

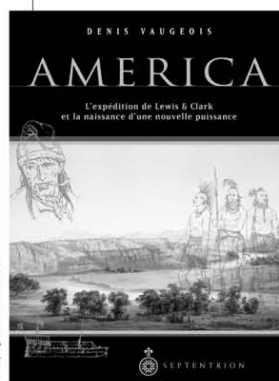
Des réalisations individuelles... et collectives

- Aurélie Chevanelle-Couture, une étudiante du Collège Mérici, s'est vue décerner le Prix Humanitas, qui vise à sensibiliser les étudiants poursuivant des études collégiales aux richesses des civilisations anciennes. Remis une fois l'an, le Prix Humanitas, d'une valeur de 500 \$, est une initiative de la Société des Études anciennes du Québec (SÉAQ) et de la Fondation Humanitas. Cette initiative permet de primer les deux meilleurs travaux scolaires réalisés dans le domaine des études anciennes, au cours de l'année. Mlle Chevanelle-Couture s'est distinguée dès sa première session d'études dans le programme bilingue Histoire et civilisation, en réalisant un travail portant sur l'héritage de Pandore (plus précisément sur la représentation de la femme dans l'Antiquité grecque), un travail multidisciplinaires comportant l'histoire, l'histoire de l'art et la mythologie. Le travail de Mlle Chevanelle-Couture était dirigé par sa professeure, Mme Marie-Jeanne Carrière (Collège Mérici).
 - Bernard Dionne (Cégep Lionel-Groulx) vient d'obtenir sa permanence comme adjoint à la direction des études de ce collège.
 - Andrée Dufour (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu) prépare, en collaboration avec l'historienne Micheline Dumont, une synthèse portant sur l'histoire des institutrices au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours. Cet ouvrage paraîtra en 2003.
 - Christian Gagnon (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu) travaille actuellement à l'écriture de manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté pour les élèves de 5^e et 6^e année du primaire. Ces manuels seront publiés aux Éditions HRW en septembre 2003.
 - Le 27 janvier dernier avait lieu le lancement du logiciel historique Chronos de Lorne Huston et Louis Lafrenière (Collège Édouard-Montpetit). (cf. article page 18)
 - Daniel Massicotte (Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu) a publié en août 2002 *L'urbanisation et la municipalisation dans la vallée industrielle du canal de Lachine, 1820-1940*, 3 tomes, Rapport-synthèse soumis à Parcs Canada, Montréal, 632 pages.
 - Dominic Roy (Collège Jean-de-Brébeuf), en collaboration avec Paule Mauffette (Collège Ahuntsic) et Joceline Chabot (Université de Moncton), a publié en 2003 aux Éditions Modulo un manuel *Histoire du xx^e siècle: perspectives internationales*.
 - A compter de 2003-2004, le Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu organisera deux voyages d'études pour les élèves inscrits dans son nouveau profil
- «Ouverture sur le monde». Le premier voyage, prévu pour l'automne, mènera les élèves à Boston et Lowell. À l'hiver, destination Belgique, Bruxelles et la Wallonie plus précisément.
- Le département des Sciences humaines du Cégep Sainte-Foy a organisé du 19 au 21 novembre 2002 une journée des Sciences de la religion consacrée au judaïsme. (cf. article p. 22) ♦

Informations colligées par Martine Dumais, Cégep Limoilou



De l'histoire au Septentrion



264 pages, illustré, 30\$

Denis Vaugois

America

L'expédition de Lewis & Clark et la naissance d'une nouvelle puissance

D'où vient cette Amérique dont est si fier George Bush ? Pourquoi États-Unis = America ? Quel fut l'impact de l'expédition Lewis & Clark ? Quel fut le rôle des Canadiens et des Indiens ?



870 pages, 49,95\$

Gilles Havard

Empire et métissages

Indiens et Français dans le Pays d'en Haut, 1660-1715

Dans une approche reposant à la fois sur l'histoire, l'anthropologie et la géographie, Gilles Havard étudie la genèse de ce territoire. Il met en scène les relations franco-autochtones entre 1660 et 1715, époque où la Nouvelle-France, d'abord confinée dans la vallée du Saint-Laurent, commence à se dilater à l'échelle du continent.



198 pages, 24,95\$

Michel Chalouit

Les « Canadiens » de l'expédition Lewis et Clark

La traversée d'un continent

Trouver une voie navigable à travers les Amériques pour atteindre les Indes, la Chine: voilà le grand projet du président Jefferson. La mission est confiée à Lewis et Clark. Pour un Québécois, suivre leur piste, c'est aussi prendre conscience de son américanité et de la profondeur de ses racines sur le continent.

SEPTENTRION 

www.septentrion.qc.ca

Les cours d'histoire dans le programme Histoire et Civilisation

L'introduction du programme Histoire et Civilisation dans quelques collèges francophones, en 1997, a été l'occasion d'accroître la visibilité de la discipline historique en plus de permettre l'élaboration d'un cadre de formation qui se distingue, à bien des égards, de celui du programme de sciences humaines. Au sein des institutions, les comités de programme se sont avérés les principaux artisans de la mise en œuvre des grands axes de formation que le Liberal Arts des collèges anglophones avait déjà fortement inspirés. En septembre dernier, le Ministre de l'Éducation approuvait officiellement le programme élaboré par objectifs et standards, et ce, au terme d'une phase d'expérimentation qui aura duré six ans dans les collèges francophones.

L'approche par compétences ne modifie guère en substance les grandes orientations du programme qui s'articulent notamment autour de l'énoncé des buts généraux. La connaissance et la compréhension des grandes étapes du développement de la civilisation occidentale depuis l'Antiquité font l'objet d'une séquence de cours d'histoire générale qui s'échelonne sur trois ou quatre sessions selon les institutions. Considérant que l'atteinte de ce but s'effectue de manière transversale, la couleur du programme s'acquiert notamment par l'importance de la mise en contexte historique de l'héritage occidental tant sur le plan de l'expression artistique que des grandes idées caractéristiques de l'évolution de la pensée en Occident.

Cette perspective propre au programme Histoire et Civilisation conditionne une méthodologie qui s'enracine dans une tradition héritée des humanités et privilégie l'analyse critique de documents, mais elle contribue surtout à enraciner l'idée que la compréhension des sociétés occidentales, même contemporaines, ne peut s'abstraire de la connaissance plus approfondie du passé. L'histoire devient donc le fil conducteur des horizons multiples que l'élève explore à travers les divers champs de savoir qui se matérialisent dans une structure de programme relativement novatrice.

Le travail d'élaboration et d'adaptation des contenus de cours a été le fruit d'un travail d'équipe dans une perspective de développement de programme marqué par la pluridisciplinarité. Dans la mesure ou

l'approche programme impliquait l'intégration de champs de savoir aussi variés que les sciences de la nature, l'art ou l'histoire des religions, la formation d'équipes de travail assurant l'énoncé des grandes orientations ou la prestation de certains cours du programme a été garante d'une optimisation des ressources pédagogiques comme en fait foi le rapport sur l'expérimentation du programme.

La séquence des cours de sciences notamment (Principes de mathématiques et de logique, Sciences: histoire et méthode) impliquait davantage qu'une communauté de vues quant aux intentions éducatives à privilégier. La pluridisciplinarité a pris son sens dans l'agencement des ressources émanant des diverses disciplines contributives: mathématiques, physique, histoire, philosophie... Cet agencement également tributaire des organisations de travail relève aussi des choix institutionnels qui ont été faits.

... la compréhension des sociétés occidentales, même contemporaines, ne peut s'abstraire de la connaissance plus approfondie du passé.

Bref, comme le libellé de multiples compétences des cours du programme cite expressément la mise en contexte historique (des traditions religieuses, des modes d'expressions artistiques, de l'esprit scientifique...), la mise en valeur de cette perspective historique est en bonne partie assurée par des visées communes et des outils pédagogiques qui lient le philosophe, le mathématicien, l'historien de l'art ou autre. Les modes d'intégration des connaissances, qu'elles soient historiques ou d'autres natures, témoignent des couleurs locales qu'acquiert le programme au cœur des institutions: élaboration de thématiques sessionnelles et «rassembleuses» en terme de contenu, analyse pluridisciplinaire d'une œuvre maîtresse dans l'histoire de l'Occident, prestation de cours par une équipe de professeurs...

Dans le cas du cours Sciences: histoire et méthode, le nouvel énoncé de compétence met l'emphase sur l'explication de développement des sciences de la nature

et de l'esprit scientifique moderne en tenant compte du contexte intellectuel et historique. D'une durée de 75 heures, le Ministère prescrit ici le contexte de réalisation de ce cours, à savoir, partir de textes appropriés en s'aidant d'exercices de laboratoire appropriés.

L'énoncé de compétence générale confirme donc l'exploration d'un champ de connaissances qui était déjà privilégié par plusieurs institutions, à savoir celui des sciences de la nature. La formulation des premières lois mathématiques, la conception de l'univers chez les Anciens constituent donc le point de départ d'une connaissance plus approfondie des conceptions antiques qui résultent de l'observation des phénomènes naturels. L'élève s'initie, à partir de l'interprétation de textes anciens notamment, à la pensée d'Aristote ou de Thalès tout en se familiarisant avec une chronologie qui met en perspective l'évolution des théories concernant le mouvement, par exemple, ou les discussions sur l'existence du vide.

La connaissance des grandes idées qui ont marqué l'émergence d'un savoir de plus en plus articulé sur la nature nous amène également à investir d'un peu plus près la portée d'événements majeurs en Occident, depuis la révolution copernicienne jusqu'à l'avènement de la théorie de la relativité. Un espace chronologique qui investit donc les grandes périodes de l'histoire de l'Occident avec un regard plus approfondi sur la révolution scientifique et l'émergence de la science moderne.

L'événement est l'occasion de mettre en lumière, d'une part la constitution de savoirs neufs dans un contexte de révolution de la pensée et des théories, mais également les liens qui se tissent avec des conjonctures d'autres natures. Il en ressort que l'élève est outillé dans la compréhension de l'interaction entre découvertes en physique, biologie ou chimie (pression atmosphérique et vapeur par exemple), et un contexte qui a vu naître la révolution industrielle en Occident de même que ses avancées sur le plan technologique. De la même manière, le regard porté sur un événement tel que le procès de Galilée met en lumière, dans un contexte propre au XVII^e siècle, les institutions et acteurs privilégiés dans la diffusion de la connaissance.



Divers outils pédagogiques peuvent être mis à contribution pour une meilleure compréhension de l'espace temps : tableaux synchroniques, lignes de temps, notices biographiques... et autres. Dans le cadre des périodes de laboratoire, l'élève peut se familiariser davantage avec la notion de preuve et la démonstration en sciences et ce, dans le cadre de certaines expériences reproductibles (sur le mouvement par exemple). Cette approche permet notamment de réactualiser une somme de connaissances acquises par l'élève dans le cours qui précède, soit Principes de mathématiques et de logique. Au Cégep Lévis-Lauzon, Monsieur André Ross, professeur au département de mathématiques, a développé une somme d'instruments didac-

tiques qu'il est possible de consulter sur le site internet du collège à l'adresse suivante: www.clevislauzon.qc.ca/professeurs/mathematiques/rossa.

Autre particularité, sur le plan local, le comité de programme a considéré l'importance à accorder également à l'émergence d'une réflexion et d'un savoir de plus en plus organisé sur l'homme et les sociétés. Dans le cadre d'un travail de collaboration avec la discipline Histoire pour la conception et la prestation de ce cours, la réflexion en lien avec la constitution d'un « esprit scientifique » ne pouvait s'abstraire de celle que l'humain a initiée pour lui-même et qu'il a appliquée à son environnement social.

En l'occurrence, les projets de société portés par les Lumières du XVIII^e et qui

mènent à la constitution des premières sciences sociales constituent des moments historiques privilégiés permettant à l'élève qui chemine dans le programme de saisir les différents points de convergence et de divergence des champs de savoir. Par le fait même, celui-ci s'initie à une réflexion critique sur la connaissance, réflexion qui fera l'objet d'un autre cours du programme (Les formes du savoir) dans la séquence qui le mènera au terme de sa formation en Histoire et Civilisation. ♦

Francine Audet
Cégep Lévis-Lauzon

Histoire de l'hôtellerie en Techniques de gestion hôtelière

Enseigner l'histoire dans cette technique sous-entend une certaine adaptation de la part du professeur habitué aux sciences humaines. En effet, il doit tenir compte de nombreux éléments : le profil des étudiants ; l'orientation du programme ; les élèves se retrouveront bientôt sur le marché du travail ; la durée du cours : 2 heures/semaine ; les élèves ne sont pas amenés à aborder certaines disciplines (la sociologie, l'anthropologie, la politique, etc.) ; les élèves sont régulièrement sollicités, à différents moments de la semaine, parfois même durant votre cours, afin de participer à tel ou tel événement.

Évidemment, ces divers éléments influencent directement le traitement des compétences, les activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que le contenu du cours. En voici d'ailleurs un bref exemple.

Nous pourrions résumer les éléments de compétence ainsi :

- Identifier les paramètres de l'origine de l'hôtellerie
- Décrire les grands courants de l'histoire de l'hôtellerie
- Caractériser l'hôtellerie occidentale, arabe et orientale

En ce qui a trait au contenu, très brièvement...

- Divers facteurs (politiques, économiques, sociaux, artistiques, géographiques, etc.) qui ont contribué au développement de l'hôtellerie occidentale, arabe et orientale.
- Histoire de certains grands hôtels de par le monde.
- Évolution de l'hospitalité, de la convivialité dans le temps et l'espace.

Enfin, voici quelques activités d'apprentissage et d'évaluation. Il est à noter que nous devons y inclure, d'une façon ou d'une autre, 20% d'anglais.

Activités d'apprentissage

Les élèves doivent lire certains passages d'auteurs (de l'Antiquité au XIX^e siècle) qui traitent de l'hôtellerie ou de la restauration.

Ils doivent aussi établir des liens entre des peintures, des œuvres musicales ou l'architecture et leur contenu de cours.

Un exemple : En quoi le Romantisme a-t-il influencé le développement de l'hôtellerie et de la restauration ?

Bien entendu, cela demande beaucoup de recherche de la part de l'enseignant, mais j'ai pu constater que cela intéressait les étudiants. Le fait qu'ils aient aussi l'occasion d'améliorer leur culture personnelle s'avère aussi un atout non négligeable, puisqu'ils sont, en quelque sorte, des ambassadeurs.

Activités d'évaluation

Après avoir choisi un pays, l'élève élabore sa problématique et son hypothèse de recherche. Inutile, je crois, de préciser que ces dernières sont à la base de tout ce que l'élève entreprendra durant la session.

Il fait ensuite une fiche synthèse sur le pays en question, qui l'aidera à mieux cerner les éléments significatifs de l'histoire du pays, sans oublier l'hôtellerie.

Il travaille ensuite sur un schéma d'entrevue et une lettre d'invitation, car il doit inviter un propriétaire de restaurant (en lien avec son pays) à passer une entrevue au Collège.

Il termine la session par un salon des kiosques, ayant alors l'occasion d'expliquer à quiconque se présente, ce sur quoi il a travaillé ces derniers mois. Bien entendu, il aura aussi envoyé une lettre de remerciement à la personne reçue.

Bref, comme vous pouvez le constater, certains aspects fondamentaux (développer une bonne méthodologie, un jugement critique, une capacité à faire des liens ainsi qu'un intérêt pour l'histoire et la culture) demeurent présents. Toutefois, la façon d'y parvenir diffère et exige une réelle adaptation de la part de l'enseignant.

En passant, j'adore donner ce cours! ♦

Marie-Jeanne Carrière
Collège Mérici



Enseigner l'histoire en Techniques de tourisme

Depuis l'automne 2001, je donne un cours d'histoire dans un nouveau programme de Techniques de tourisme. Il ne s'agit pas d'un cours déjà monté comme le 330-910 qui se retrouverait dans leur programme, mais d'un cours par compétences élaboré par les gens du programme.

Le cours a comme énoncé de compétence d'amener les étudiants à pouvoir communiquer de l'information touristique à caractère historique. Des compétences semblables se retrouvent dans un cours de géographie qui se donne à la même session et dans un cours de communication dispensé plus tard dans le programme.

Le titre du cours est *Histoire du Québec, du Canada et des États-Unis*. Le titre est, de prime abord, assez déroutant et la commande semble impossible à livrer en 45 heures.

Par ailleurs, l'analyse du plan cadre révèle que le cours comporte deux volets: un volet communication et un volet contenu.

LE VOLET COMMUNICATION: LES TABLEAUX SYNCHRONIQUES

Je travaille l'aspect communication avec l'aide des tableaux synchroniques de la façon suivante. Supposons le cas où l'on doit parler de l'histoire du Québec à des touristes allemands. La première tâche de l'hôte québécois serait alors de se renseigner sur l'histoire de l'Allemagne, afin d'identifier les événements principaux généralement connus du public auquel on s'adresse. Ceci donne lieu à la construction d'une petite chronologie personnelle de l'Allemagne.

La seconde tâche est de construire une chronologie de l'histoire du Québec en choisissant des événements qui sont, soit contemporains, soit de même nature que les événements de la chronologie allemande.

La troisième tâche est de rédiger un texte sur le Québec en utilisant les événements de l'histoire allemande pour situer les événements de l'histoire du Québec. Par exemple, au lieu de mentionner que la Confédération canadienne date de 1867,

on peut dire qu'elle se fait la même année que la création de la Confédération de l'Allemagne du Nord sous la direction de la Prusse. Cette confédération sera un prélude à la création de l'Empire allemand en 1871. Comme on peut s'attendre à ce que le public connaisse déjà les circonstances de la création de l'Empire allemand, on peut utiliser cette connaissance pour faciliter la situation dans le temps de la Confédération canadienne.

LE VOLET HISTORIQUE

Le contenu historique, en raison du peu de temps disponible pour le présenter, est vu dans une perspective continentale de l'histoire nord-américaine plutôt que comme une addition d'histoires nationales.

Dans la région de Québec, les touristes proviennent d'abord des différentes régions du Québec, ensuite des provinces canadiennes limitrophes et enfin des États-Unis.

La perspective continentale implique de tenter de présenter l'histoire du Québec comme faisant partie d'une histoire nord-américaine. Par exemple, il s'agit de rappeler que si Champlain fonde Québec en 1608, des Anglais vont fonder Jamestown en 1607. Ces événements sont contemporains.

ENSEIGNER À UNE CLIENTÈLE DIFFÉRENTE

Je suis habitué à enseigner dans le programme de Sciences humaines: les étudiants et étudiantes qui sont devant moi dans les classes seront aux études pour encore plusieurs années et exerceront ensuite une profession qui demande de se tenir à jour. D'une certaine façon, on doit leur enseigner à exercer le métier d'étudiant.

La clientèle des Techniques de tourisme est différente. Ils seront sur le marché du travail dans trois ans. Ils sont intéressés à acquérir des «trucs» qu'ils pourront réutiliser dans leur travail. Ils ont une préoccupation quant à l'utilité immédiate des savoirs et des savoir-faire, préoccupation qui ne s'exprime pas de la même façon en Sciences humaines.

Ainsi, pour enseigner dans un autre programme que celui de Sciences humaines, il ne faut pas seulement s'insérer dans un nouveau programme avec sa logique et sa finalité propre, il faut également pouvoir comprendre comment les étudiants perçoivent la place du cours dans leur propre formation. ♦

Pierre Ross
Cégep Limoilou

PASSÉ
en revue

Tout sur l'Université Laval!

LA REVUE D'HISTOIRE DU QUÉBEC
CAP-AUX DIAMANTS
L'Université Laval
Phare du fait français d'Amérique

LA REVUE D'HISTOIRE DU QUÉBEC

(418) 656-5040
www.capauxdiamants.org

★★
À ne pas manquer ce printemps, un dossier consacré aux élections.
★★



La réalité d'un ancien stagiaire devenu professeur : briser les préjugés

L'histoire, quelle belle formation ! Qu'est-ce que tu vas faire dans la vie avec ça ? Tu n'auras jamais d'emploi ! À quoi ça sert ? Je me suis fait taper sur la tête sans cesse avec ces propos qui en viennent à ronger une existence ou à briser des rêves. Mais il y a un côté positif à ces attaques de réalité froide. Elles deviennent un défi à surmonter. Quand une passion devient assez forte, elle peut passer au-dessus de tous ces propos démotivants, voire même blessants. C'est ce que je vais tenter de vous démontrer dans cet article sur la réalité d'un ancien stagiaire devenu professeur.

Je me suis inscrit au baccalauréat spécialisé en histoire à l'Université Laval en 1995 par passion pour la discipline. Je n'avais alors aucun plan de carrière, aucune vision réelle de ce que j'allais faire après comme boulot. J'étais en histoire parce que j'aimais ça, c'est tout. Tout au long de ces trois années dures et merveilleuses à la fois, une lumière au bout du tunnel a commencé à poindre au loin. C'était l'enseignement. Ayant depuis toujours œuvré dans le domaine de l'animation, du loisir, je voyais donc la possibilité de joindre mes deux passions, l'histoire et l'animation, cette dernière étant devenue par extrapolation l'enseignement. J'ai appris qu'un certificat en pédagogie collégiale s'offrait à l'Université Laval. J'étais fixé. Mais les préjugés qui tombaient sur l'impossibilité presque totale de se trouver un emploi en histoire n'étaient rien par rapport à ceux qui touchaient la possibilité de se trouver un poste dans un cégep. Par exemple, ma superviseure de stage de l'époque nous avait dit que si nous avions une tâche dans les cinq années qui allaient suivre, nous serions très chanceux. Très motivant ! J'avais alors de la difficulté à comprendre la cohérence de l'Université Laval. L'institution offrait une formation qui n'allait mener à rien pour la plupart d'entre nous, c'est ce que certains formateurs du programme nous laissaient entendre. J'étais ou ils étaient naïfs. J'allais prouver à cette superviseure (ce fut le cas de plusieurs) que je pouvais détruire ses propos par l'action. J'étais décidé.

Je me retrouve alors au Cégep de Drummondville à faire des stages, à observer le milieu et surtout à monter mes premiers cours. C'est à ce moment que j'ai compris que l'enseignement de l'histoire au collégial

était ce que je voulais vraiment faire. J'ai tout de suite adoré la sensation. J'imagine que c'est comme sauter en parachute pour les amateurs de sport extrême. Adrénaline. J'ai adoré le milieu, les jeunes, les contenus, l'esprit d'équipe entre collègues. Alors que je terminais cette année d'apprentissage et d'expérience sur le terrain, je me suis énormément questionné sur les possibilités de travailler dans le milieu. J'avais un bon bagage, mais le milieu était et est toujours plutôt saturé. Les jeunes professeurs de moins de trente ans en histoire dans les cégeps ne sont pas très nombreux. Malgré tout, j'espérais. Le téléphone n'a pas sonné au premier trimestre après la fin de mon certificat, je commençais déjà à désespérer. Le 18 janvier 2000, je me suis fait réveiller le matin par le téléphone, un cégep me convoquait en entrevue pour le lendemain. Ma formation me permettait désormais de devenir désirable pour les cégeps.

Je ne croyais vraiment pas obtenir l'emploi, le simple fait de me présenter à l'entrevue était pour moi une victoire. Je me suis rendu au Cégep de Granby Haute-Yamaska, sans réellement savoir à quoi m'attendre. J'ai fait l'entrevue, et on m'a annoncé tout de suite après - j'étais le dernier à passer en entrevue - que j'avais l'emploi et que je commençais à enseigner à 8h00 cinq jours plus tard. Ma vie venait de changer. Je devais démissionner de mes 3 emplois à temps partiel, me trouver une chambre à 250 kilomètres de chez moi, m'acheter des pneus d'hiver pour mettre sur mon vieux *Honda Prelude* 1985 et surtout espérer qu'il tienne le coup lors de mon premier voyage vers Granby au moins : il a tenu un mois ! Sans compter les deux plans de cours, dont celui du cours *Démarche d'intégration des acquis en Sciences humaines*, une tâche énorme m'attendait. Je m'en suis sorti, j'ai réussi et je suis fier de moi. J'ai passé deux ans à temps plein à Granby, travaillant cinq préparations différentes. Puis vint la réforme du programme de Sciences humaines en 2001-2002. Allez, devinez quelle discipline du programme a écopé au profit de sociologie et de psychologie dans les grilles à Granby ? Vous avez raison, c'est la discipline histoire. Qu'est-il arrivé du dernier temporaire de la liste en histoire à Granby ? Il n'y avait plus de tâche pour lui à court terme.

Le désespoir ne s'est pas emparé de moi. J'avais maintenant de l'expérience et une bonne formation. J'avais confiance que ma passion allait pouvoir encore une fois s'exprimer. Justement, quelques jours après un retour d'Europe en août 2002, le Cégep Lévis-Lauzon m'a donné cette chance. J'y enseigne à temps plein depuis ce temps et j'en suis heureux.

Tous les stagiaires en histoire inscrits au certificat en pédagogie collégiale ne se trouvent pas un emploi en enseignement collégial, il faut être réaliste. Certains font leur maîtrise, d'autres étudient dans un autre domaine. Plusieurs ont de bons emplois dans d'autres domaines. Certains ont réussi à enseigner dans un cégep. Je fais partie de ceux-ci. Je suis chanceux, je le sais très bien, c'est un emploi qui nous donne tellement. Je pense sincèrement que le feu, la passion que j'ai pour l'histoire, mais surtout pour l'enseignement de l'histoire, est aujourd'hui récompensée. Je dirais aujourd'hui à tous les stagiaires en histoire qui espèrent se trouver un emploi que c'est possible. Croyez en vos possibilités, croyez en vos rêves, et dans quelque temps vous écrirez un article tel que celui-ci dans une revue comme celle-ci, et vous vous direz que, malgré les propos durs de vos connaissances et peut-être même de vos professeurs, vous avez réalisé votre rêve de transmettre cette passion pour l'histoire, qui vous habite. J'en profite pour remercier publiquement tous ceux qui ont cru en moi : Richard Jones, professeur d'histoire à l'Université Laval aujourd'hui retraité, qui m'a montré l'exemple d'un professeur d'histoire dynamique, il a aussi été le premier à me dire qu'il me voyait comme professeur d'histoire au collégial ; Pierre Corbeil, professeur d'histoire au Cégep de Drummondville, mon professeur associé pendant mes stages ; Daniel Perreault, professeur de didactique de l'histoire à l'Université Laval, celui qui a su me donner l'espoir de me trouver un emploi ; Louise Leblanc, Évelyne Landreville et Yves Bourdon, mes premiers collègues en histoire au Cégep de Granby Haute-Yamaska, qui ont su me donner des conseils judicieux pendant deux années ; Francine Audet et Madeleine Perron, mes collègues en histoire au Cégep Lévis-Lauzon : merci d'être là ! ♦

Mario Lussier

Stagiaire en histoire,

Cégep de Drummondville 1998-1999

Professeur d'histoire,

Cégep de Granby Haute-Yamaska 2000-2002

Professeur d'histoire

Cégep Lévis-Lauzon 2002-...



Comment l'exercice de ma profession actuelle est empreinte de ma formation en histoire,

ou le témoignage d'une jeune historienne recyclée mais non moins redevable de ses origines.

Avril 2000, je termine un baccalauréat spécialisé en histoire à l'Université Laval. Avril 2001, je termine un certificat en pédagogie collégiale à l'Université Laval. Avril 2002, je reviens d'une expérience d'enseignement du français dans une école secondaire de Londres. Avril 2003, j'achèverai une maîtrise en technologie éducative (gestion et développement pédagogiques) à l'Université Laval et, enfin, les portes s'ouvrent à moi!

Voici un bref résumé de la situation qui est la mienne depuis que j'ai quitté le merveilleux cercle de l'histoire pour, réalistement, me donner des chances de vivre une expérience professionnelle digne de ce nom avant d'avoir trente ans!

Je dois d'ores et déjà admettre que je ne me suis pas résignée à explorer d'autres avenues professionnelles pour la seule et unique raison que les possibilités d'emploi en histoire, et surtout en enseignement collégial, étaient quasi nulles, mais bien parce que j'avais le goût de voir ce qui se passe au-delà de la salle de classe dans un collège. Oui, j'aurais pu faire ma maîtrise et mon doctorat en histoire, oui j'aurais pu aller du côté de la recherche, oui j'aurais pu chercher du côté de la sauvegarde du patrimoine ou de la muséologie, oui j'aurais pu faire les crédits manquants pour obtenir un B.E.S. et ainsi enseigner au secondaire, oui j'aurais pu continuer à enseigner à l'étranger, mais ce n'est pas ce que j'ai fait. J'ai plutôt choisi de suivre ma curiosité pour le monde de l'éducation, là où elle a bien voulu me mener, c'est-à-dire au poste de conseillère pédagogique au Cégep Limoilou à Québec.

Complètement absorbée par les réunions du département d'histoire et celles du comité de programme de sciences humaines auxquelles mon dévoué maître de stage du C.E.C. m'avait invitée à participer «juste-une-fois-pour-voir-ce-que-c'est», j'ai découvert une nouvelle passion: la gestion et le développement pédagogiques. Suivant les travaux de la nouvelle réforme par compétences qui allait être implantée quelques mois plus tard et côtoyant coordonnateurs,

conseiller pédagogique, aide pédagogique individuel et adjoint à la direction des études, j'avais trouvé ma façon de demeurer dans le milieu collégial sans pourtant y enseigner ma science humaine préférée, l'Histoire.

Ma formation en histoire ne m'a pas donné que des connaissances événementielles et spatio-temporelles, mais une démarche intellectuelle qui m'est précieuse aujourd'hui.

De retour des vieux pays avec une brève expérience en enseignement, j'ai donc entamé un diplôme de deuxième cycle en gestion et développement pédagogiques à l'hiver 2002, celui-ci s'étant rapidement transformé en maîtrise à l'automne suivant. Remplie de motivation et convaincue d'avoir fait un choix qui m'ouvrirait davantage d'opportunités d'emploi que la formation en histoire, je réorientais mon tir et j'envisageais une carrière de conseillère pédagogique. L'élaboration de programmes d'études, leur implantation, leur mise à jour, leur réforme, leur évaluation me plaisaient beaucoup et c'est par cette voie détournée que j'envisageais d'œuvrer, de près ou de loin, à la coordination des programmes et, qui sait, d'avoir peut-être à intervenir dans celui de sciences humaines où, je le savais pertinemment, je ne serais jamais bien loin du département d'histoire et de sa muse, Cléo.

Ainsi donc, à l'hiver 2002, je me proposais de faire un stage auprès d'un conseiller pédagogique au Cégep Limoilou, quand, par un heureux hasard, un poste de conseillère pédagogique à mi-temps s'ouvrait et j'étais engagée... Depuis maintenant un an je travaille comme conseillère pédagogique dans un des plus gros cégeps de la région de Québec et je remercie le ciel que ma formation d'historienne ait eu une certaine incidence dans le choix de ma candidature.

Plusieurs fois par semaine, je me rends compte que je ne suis finalement, peut-être, pas si loin que ça de mes apprentissages

historiens. Je m'explique. Ma formation en histoire ne m'a pas donné que des connaissances événementielles et spatio-temporelles, mais une démarche intellectuelle qui m'est précieuse aujourd'hui. Travaillant à la mise en œuvre du plan institutionnel de réussite au collège, j'ai à m'interroger sur les causes des difficultés vécues par les étudiants, à en comprendre l'origine et à élaborer des plans d'action pour les amoindrir. Mes réflexes historiens sont également perceptibles dans ma rédaction de rapports où je dois cerner l'historique de la problématique, expliquer son origine, le déroulement de la stratégie adoptée, et développer les conséquences de l'application d'une telle mesure. L'esprit d'analyse que j'ai pu développer au baccalauréat en histoire me sert tous les jours, sans parler de l'importance de l'esprit de synthèse dont il faut faire preuve pour réussir à informer tout l'auditoire présent à une réunion sans en perdre un ou deux...

... c'est toujours avec un élan de fierté, et quelque peu d'amertume, que je rappelle mes origines...

Parlant d'auditoire, l'aisance à parler en public et à s'exprimer de façon cohérente et accessible est une autre qualité acquise en histoire. En effet, l'historien étant, le plus souvent, un vulgarisateur de la science du passé, j'ai développé, lors de ma formation en histoire, une capacité à organiser mes idées de façon logique et à tenir un discours qui se tienne et qui soit intéressant pour tous types de public. Cette capacité a, bien entendu, été peaufinée par ma formation en pédagogie au cours de laquelle j'ai appris à organiser une matière parfois lourde et complexe, pour la rendre accessible à des étudiants en situation d'apprentissage. C'est d'ailleurs à cette image que je me réfère lorsque j'ai à présenter un projet à des gens non familiers avec le dossier.

(Suite à la page 10: Témoignage historienne)



Accompagner un stagiaire pour bâtir le cégep de demain

Véritable pierre angulaire du certificat en enseignement collégial (CEC) depuis plus de vingt ans, le stage permet aux étudiants de sauter de l'autre côté de la clôture et de se retrouver dans l'arène de l'enseignement.

Offert aux étudiants possédant un baccalauréat spécialisé, le CEC comporte trente crédits et s'effectue habituellement à l'intérieur d'une année. Parfois des étudiants doivent consacrer deux ans, car ils n'ont pas la chance de dénicher un enseignant associé disponible pour le stage (l'an passé, à l'Université Laval, ce fût le cas pour plusieurs futurs enseignants d'histoire).

Le stage constitue le lieu tout indiqué pour confronter la théorie à la pratique, parce que, lors des prises en charge, le stagiaire perçoit les réactions des étudiants. Aussi, grâce à des discussions avec ces derniers, le stagiaire découvre les « limites » ou les préoccupations de ceux-ci. Ainsi, le stagiaire peut rectifier son tir, également grâce aux commentaires, évaluations ou rétroactions que proposent l'enseignant associé et le superviseur. Il importe de souligner que la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval propose un professionnel pour guider le stagiaire tout au long du processus, il s'agit du superviseur. Ce dernier anime plusieurs séminaires. Il observe et critique deux prises en charge de chaque stagiaire (une par session). De plus, la pratique favorise la confiance, la réflexion sur soi, l'amélioration des méthodes d'évaluation

... le stage devient l'ultime test pour vérifier si le stagiaire s'avère apte au métier d'enseignant.

ou le développement d'aptitudes et d'attitudes professionnelles. Parce que le stage s'effectue sur le terrain, il permet de connaître le milieu physique et les tâches connexes de l'enseignant, les supports pédagogiques et les ressources utiles à la profession, d'y établir un réseau de contacts ou simplement de se mériter des lettres de références. Finalement, le stage devient l'ultime test pour vérifier si le stagiaire s'avère apte au métier d'enseignant. Bref, c'est en forgeant qu'on devient forgeron.



Par ailleurs, à la lumière de plusieurs discussions avec des stagiaires, des enseignants associés et la responsable des stages à la faculté des sciences de l'éducation, il apparaît que les stages en enseignement collégial s'avèrent fort profitables tant pour le stagiaire que pour l'enseignant associé. En effet, le stagiaire participe aux laboratoires, à l'animation de certaines activités d'apprentissage ou travaux en équipes et devient par le fait même une aide compétente pour l'enseignant associé. Aussi, ils partagent plusieurs

... le stagiaire (...) devient par le fait même une aide compétente pour l'enseignant associé.

tâches de préparation, d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Fait marquant incontestable, plusieurs enseignants le soulignent, les discussions avec les stagiaires procurent une source d'enrichissement et d'expériences nouvelles pour les enseignants associés. Rachel Barbeau, responsable de la formation pratique au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, affirme qu'à de très très très rares occasions se manifestent des relations difficiles entre le stagiaire et l'enseignant associé. De plus, elle soutient que la plupart des enseignants renouvellent l'expérience dès que possible et deviennent par la suite de fidèles enseignants associés. L'altruisme, nécessaire pour devenir et demeurer un bon enseignant, incarne la clef de voûte pour l'épanouissement des enseignants de demain. Voilà la meilleure façon de laisser des traces pour la relève. ♦

Sylvain Bélanger

en collaboration avec

Sylvain Bédard et Daniel Deschênes
stagiaires, étudiants au CEC à l'Université Laval

TÉMOIGNAGE HISTORIENNE

(suite de la page 9)

Ainsi, je peux affirmer que, sans l'esprit d'analyse et l'esprit de synthèse acquis en histoire, je ne serais pas la communicatrice et l'organisatrice que je suis aujourd'hui dans mes fonctions professionnelles.

L'esprit critique est, lui aussi, une belle qualité reçue de ma formation en sciences humaines, qui me permet de me faire une idée et une opinion valables sur un problème, quel qu'il soit. Ayant développé cette curiosité intellectuelle au cours du baccalauréat, je suis persuadée que je ne pose pas aujourd'hui le même regard sur le phénomène humain que si j'avais étudié dans un domaine différent. Cet esprit critique est une des grandes richesses, sinon la plus grande, que je puis retirer de ma formation d'historienne et c'est avec une fierté certaine que j'en témoigne, trois ans plus tard.

Enfin, que dire de mon usage de la plume? Certes, il a été forgé et rendu plus doux et précis par ces dizaines, voire même ces centaines de pages, noircies tout au long du baccalauréat. Sans prétention aucune, j'avouerai qu'on me complimente sur ce point et surtout sur l'organisation et l'efficacité de mes écrits qui doivent circuler entre différentes instances au collège. À ces personnes, je ne sais que répondre sinon que l'historien est d'abord et avant tout un écrivain. Et c'est toujours avec un élan de fierté, et quelque peu d'amertume, que je rappelle mes origines...

Enfin, voilà mon histoire, moi qui ne travaille pas en Histoire avec un grand h, mais qui ne regrette en rien ce chemin parcouru et, évidemment, qui suis reconnaissante de la valeur de cet immense et précieux héritage, que jamais personne ne pourra m'enlever: ma large culture d'un monde pour lequel la vie a décidé de me faire œuvrer à un autre niveau... Si l'histoire avait pour mandat de me servir à connaître le passé pour comprendre le présent et construire l'avenir, alors sa mission aura été accomplie! Merci à tous ses inspirants artisans. ♦

Patricia Lapointe

Bachelière en Histoire
Université Laval, 2000

Conseillère pédagogique
Cégep Limoilou



Rencontre avec... Christian Laville



Rencontre avec...

Considérant les thématiques abordées dans le présent numéro du bulletin, le renouveau en cours du programme de sciences humaines et huit années après le dépôt du Rapport Lacoursière, nous avons cru pertinent de rencontrer un observateur et acteur privilégié de la scène de l'enseignement de l'histoire depuis plusieurs années. Il a aussi été membre du comité Lacoursière qui a produit le rapport sur l'enseignement de l'histoire au Québec.

M. Christian Laville, professeur en didactique de l'histoire à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis de nombreuses années et bien connu et apprécié du milieu collégial, a eu la

gentillesse de nous recevoir à son bureau de l'université le 21 février dernier. Lors de cette rencontre, il nous a livré ses observations et ses constats sur l'état des lieux de l'enseignement de l'histoire. Grand merci à lui pour sa collaboration et nos remerciements vont aussi aux membres des comités du bulletin et du congrès qui ont inspiré les questions de l'entrevue.



Martine Dumais

APHCQ. Bonjour M. Laville et merci de nous recevoir pour cette entrevue. Est-ce que vous pourriez en débutant nous présenter votre parcours pour les gens qui n'auraient pas la chance de vous connaître?

CL. Je suis un ancien professeur du secondaire, et d'école normale... ce qui va situer mon âge! Je suis formé à la fois en histoire et en didactique de l'histoire, avec un doctorat aux États-Unis. J'ai été président pendant deux ans de la SPHQ (Société des professeurs d'histoire du Québec), je suis également auteur de différents manuels, pour le secondaire et le collégial, et j'enseigne depuis plusieurs années la didactique de l'histoire à l'Université Laval, dont des cours pour le niveau collégial.

APHCQ. Vous avez aussi une grande connaissance de la situation de l'enseignement de l'histoire au Canada, aux États-Unis et en Europe. Prenant en considération votre position privilégiée de témoin de l'évolution de l'enseignement de l'histoire ici et ailleurs, quelle serait votre vision de l'enseignement de l'histoire et de sa place au sein de l'ensemble des sciences humaines au collégial?

CL. L'histoire m'apparaît, comme à tout le monde je pense, la discipline clé, pour sa triple fonction formatrice. Premièrement, elle reste une formation culturelle, car il faut que les gens sachent un certain nombre de choses du passé de leur société, particulièrement les éléments qui permettent de comprendre le présent. Deuxièmement,

l'histoire est aussi une formation de la pensée: mieux qu'aucune autre discipline, elle peut initier au raisonnement sur le social, par sa démarche de résolution de problèmes, de problèmes portant sur le social dans sa globalité, car elle s'intéresse à tous les aspects de la vie en société. Enfin, l'histoire est une éducation à la citoyenneté: en conjuguant connaissances et mode de pensée, elle se révèle indispensable à la formation de celui ou celle qui, en démocratie, est appelé à jouer son rôle de citoyen. Rappelons-nous d'ailleurs que quand l'histoire scolaire est apparue dans le dernier tiers du XIX^e siècle, c'était principalement pour sa fonction d'éducation civique, et que l'avènement ou la consolidation de nos démocraties modernes, dans le dernier siècle, a rendu cette fonction plus importante que jamais, du fait de la participation citoyenne désormais supposée de tous. D'ailleurs, dans tout le monde occidental actuellement – et pas seulement occidental – on voit les États chercher à renforcer le contenu d'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'histoire, comme au Québec. Si l'histoire reste la discipline clé au sein de l'ensemble des sciences humaines au collégial, il me semble donc que c'est parce que sa nature même lui permet d'assumer avec souplesse et efficacité une triple fonction d'acquisition de connaissances, de développement de la pensée, et d'éducation citoyenne.

APHCQ. Mais qu'en est-il pour des cours d'histoire au sein de programmes techniques ou de programmes autres que sciences humaines? Comment peut-on prendre en considération les éléments que vous venez de mentionner?

CL. Là aussi l'histoire devrait jouer les mêmes rôles, ceux qui lui sont dévolus de façon générale. Les jeunes collégiens et collégiennes sont à l'âge où ils deviennent des adultes participant à la société, qu'ils le veuillent ou non. Rendus au cégep, on ne peut se tenir à l'écart du social. Alors, pour eux aussi, les mêmes fonctions d'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire d'acquisition de connaissances et de formation à la pensée qui permettent de considérer la variété du social et d'y participer. Mais en outre, pour des programmes techniques ou autres que sciences humaines, l'histoire pourrait apporter un supplément culturel particulier. J'imagine, par exemple, qu'un supplément de connaissances culturelles serait particulièrement bienvenu dans un cours d'histoire du tourisme. Dans un cours d'histoire des sciences, on pourrait situer l'apparition des savoirs scientifiques pas seulement au titre de leur «inventeur», comme une certaine tradition l'a voulu, mais au titre du contexte social qui a favorisé l'inventeur et l'invention, en rappelant les besoins de l'époque, les ressources alors disponibles, l'évolution des grandes problématiques et de ce que l'on aime appeler aujourd'hui les grands paradigmes.

APHCQ. Puis-je vous dire mon étonnement que ne parliez pas de méthode...

◆◆◆
**La pensée historique (...)
est à la fois perspective historique (...)
cet espèce de réflexe qui pousse
à se tourner vers le passé
pour rechercher des explications
aux situations du présent...**
◆◆◆

CL. Dans mon esprit, la pensée comprend la méthode. La pensée historique, pour moi, est à la fois perspective historique, c'est-à-dire cet espèce de réflexe qui pousse à se tourner vers le passé pour rechercher des explications aux situations du présent, et la méthode historique, c'est-à-dire les modalités pratiques de l'enquête sur le passé et de la construction de l'explication. Incidemment, il me semble



que c'est plus la perspective historique que la méthode qui donne sa valeur à l'histoire. Non pas que la méthode soit sans importance, loin de là, mais on en partage les opérations essentielles avec plusieurs autres disciplines. Ce que l'histoire ajoute, de spécifique et d'irremplaçable, c'est la perspective, ce réflexe devant une situation du présent qui consiste à se demander, comme spontanément, comment se fait-il que c'est devenu comme ça? Comment cela peut-il s'expliquer? Sans avoir au préalable cette attitude de questionnement, pensons-y bien, il n'y a rien pour mettre en branle l'exercice de méthode, l'enquête proprement dite.

APHCQ. Prenant en considération votre longue expérience, quels constats faites-vous par rapport à l'évolution de l'enseignement de l'histoire au collégial?
CL. Je note d'abord que bien des préjugés s'adressent aux collèves, dont celui que pas grand-chose ne s'y passe, qu'on y vivrait au ralenti... En réalité, en histoire, bien du chemin a été parcouru depuis la juxtaposition simple des 19 cours puisés au début dans les programmes des vieilles facultés des arts de Laval et de Montréal. Il y a eu un nettoyage considérable depuis, et des étapes majeures en ont marqué l'évolution, jusqu'à l'obtention du tronc commun actuel, avec la place importante donnée à l'histoire. Je ne dis pas que cette place ne pourrait pas être meilleure, car l'histoire se retrouve sur un pied d'égalité avec des disciplines qui, selon moi, ne sont pas aussi nécessaires pour la formation de tous. Je pense notamment à la psychologie, qui incidemment amène à garder l'appellation sciences humaines plutôt que sciences sociales, comme ailleurs en Amérique du Nord.

Un autre facteur, qui montre bien l'évolution qu'a connu l'enseignement de l'histoire au collève, est le passage d'un enseignement qui était centré sur le professeur à un enseignement centré sur les étudiants. Il ne s'agit plus de simplement «remplir» ceux-ci, si je peux m'exprimer ainsi, mais de les amener à développer leurs capacités, qu'elles soient nommées compétences ou autrement. Quand maintenant je parle avec des professeurs de collève, ou par les observations que je fais ou qu'on me rapporte, il est évident que l'enseignement a pris ses distances du cours magistral, qu'il tend à devenir un enseignement de laboratoire, où les étudiants apprennent à penser en étant mis en situation d'exercer leur pensée. Sans vouloir trop simplifier,

le prof raconteur d'histoire devient prof formateur de pensée historique! Il s'agit d'un changement important.

APHCQ. Il s'agit aussi d'un changement qui peut être déstabilisant autant pour les enseignants qui changent leurs pratiques que pour les étudiants qui eux aussi perdent une certaine sécurité.

CL. En effet! Il arrive d'ailleurs que les étudiants résistent un peu à ce changement. C'est qu'on change leurs habitudes. Après leur avoir permis le confort d'une certaine passivité, on leur demande maintenant de s'activer à des choses, sans doute enrichissantes, mais qui ne vont pas sans effort. Ils perdent la sécurité de la simple consommation du savoir. D'où les «pas encore!» ou équivalents qu'on entend parfois lorsque le professeur présente une activité nouvelle, aussi bien préparée et justifiée soit-elle. Des profs m'ont dit trouver de telles situations très déstabilisantes. On peut prévoir, cependant, que cela va changer progressivement avec les futures générations du secondaire, qui auront été formées à la pédagogie du projet.

◆◆◆
*... les étudiants résistent un peu (...)
Ils perdent la sécurité de la simple
consommation du savoir.*
◆◆◆

APHCQ. Vous parliez du tronc commun avec la place avantageuse pour l'histoire. Un des «problèmes» auquel on fait face parfois, on se retrouve avec d'autres disciplines dont la plupart sont des nouveautés pour l'étudiant, ce qui n'est pas le cas pour l'histoire pour laquelle des étudiants ont déjà un certain nombre de présupposés qui dépendent de leur vécu antérieur (ex. importance des dates, de la mémoire (du «par cœur») et de l'examen du ministère...).

CL. C'est vrai et c'est probablement un des principaux obstacles à surmonter au cégep. Ceux qui arrivent avec de tels présupposés négatifs manquent de goût pour l'étude de l'histoire. Mais lorsque les cours leur auront montré que l'histoire ce n'est pas des faits et des dates et du par cœur, qu'ils constateront par eux-mêmes qu'on y acquiert quelque chose de formateur, qu'on y fait des apprentissages utiles en travaillant sur des matières intéressantes, ils changeront de présupposés.

APHCQ. Quand on considère le cours d'histoire de la civilisation occidentale, quelle est la genèse qui explique le choix de ce cours comme celui du tronc

commun... cette explication pourrait être particulièrement utile pour les plus jeunes profs qui n'ont pas connu l'époque où se sont faits ces choix déterminants. Ce choix est-il le résultat d'un compromis? Pourquoi civilisation occidentale, et non histoire du Québec ou histoire du XX^e siècle?

CL. Je n'ai pas participé personnellement au choix et je ne peux rapporter que ce dont j'ai entendu parler. Il me semble en effet que c'est le résultat d'un compromis, entre notamment divers degrés d'adhésion et d'opposition au nationalisme ambiant à l'époque. Mais je crois me souvenir aussi que le cours de civilisation occidentale était déjà très largement dispensé dans les collèges, qu'un cours d'histoire du Canada l'était aussi, mais divisé en deux périodes si ma mémoire ne me trompe pas, que les autres cours fréquemment enseignés, tels histoire des États-Unis ou de Russie, l'étaient sensiblement moins, que par ailleurs un cours d'histoire du XX^e siècle était déjà offert, et choisi par un nombre appréciable d'élèves, en dernière année du secondaire. Cette situation continuera d'ailleurs à être le cas, car la réforme actuelle du secondaire prévoit un cours obligatoire portant sur le monde contemporain en secondaire V.

APHCQ. Le cours d'Histoire de la civilisation occidentale pose différentes problématiques aux professeurs: 45 heures (ou plus récemment certains collèges «chanceux» ont obtenu avec la réforme 60 heures) pour couvrir la matière, l'Occident dans un monde où on parle de plus en plus de mondialisation.. Si en 2003, un comité se reposait la question du choix du cours d'histoire pour le tronc commun ou la compétence historique, et que vous siégiez sur la comité, quel serait votre avis?

CL. Quand vous dites 45 heures, j'entends encore Bernard Dionne, le premier président de l'APHCQ, en souligner le ridicule par la formule «45 siècles en 45 heures»! Je ne suis évidemment pas d'accord avec les 45 siècles en 45 heures, mais si aujourd'hui le choix était à refaire, je crois qu'il faudrait encore choisir ce cours, en l'élargissant toutefois à l'ensemble du monde. Le phénomène, bien réel – quelles que soient nos opinions à son sujet – de la mondialisation, de sa présence constante et de son poids me semblent faire de ce choix une nécessité. Une nécessité pour que l'étudiant puisse comprendre son époque et s'y situer. C'est d'ailleurs le choix fait dans notre secondaire, où la réforme actuelle a entrepris de «mondialiser» la

perspective des cours. De même ces dernières années aux États-Unis, et dans des provinces canadiennes, où les cours de World History sont devenus obligatoires. Incidemment, cela paraît convenir aux intérêts des jeunes de niveau collégial, comme des sondages l'ont montré pour le Québec et pour le Canada; dans mes propres cours à l'université, j'ai d'ailleurs observé, à l'aide d'un questionnaire employé année après année, un net glissement de l'intérêt des étudiants vers une histoire du monde ou de l'humanité.

◆◆◆
... si aujourd'hui le choix était à refaire, je crois qu'il faudrait encore choisir ce cours, en l'élargissant toutefois à l'ensemble du monde.
◆◆◆

Mais revenons aux 45 heures. Pour un contenu étendu et un enseignement vraiment formateur, c'est sûr que ce n'est pas suffisant. Déjà, au comité Lacoursière, on avait proposé pour tout le monde un cours d'histoire de la civilisation occidentale modifié de 60 heures.

APHCQ. Petite précision: pour tout le monde, il s'agit de tous les étudiants du collégial, donc le cours d'histoire se serait inscrit dans la formation générale commune?

CL. Exactement. Pour tout le monde, avec 60 heures. Un cours conçu dans l'esprit de l'enseignement de l'histoire moderne que j'ai décrit plus tôt. Il se serait intitulé «Les fondements historiques du monde contemporain». Dérivant du cours de civilisation occidentale, il s'en serait distingué par son ouverture à l'ensemble du monde, son attention portée à la compréhension du présent, et en débutant aux Grandes explorations, lorsque l'Europe rencontre l'Amérique du Nord. Pour les étudiants de sciences humaines, le Rapport proposait de garder dans le tronc commun un cours obligatoire de 45 heures, partant du Québec celui-là et allant s'élargissant, qui se serait appelé «Québec, Canada et le monde».

APHCQ. Vous disiez tout à l'heure: des grandes explorations à aujourd'hui, cela me faisait penser qu'on sait très bien que certains cours de civilisation occidentale n'atteignent pas le XX^e siècle par manque de temps, par choix ou pour d'autres raisons.

CL. Je sais, j'en connais moi aussi. C'est probablement notre vieille culture encyclopédique qui nous entraîne... On veut tout

dire, on veut tout raconter, et on finit par ne pas terminer le programme! Mais il y a aussi des profs, moins nombreux probablement, qui déjà commencent vers la Renaissance ou les Grandes explorations et qui, j'imagine, arrivent au présent.

APHCQ. Vous avez fait allusion au Rapport Lacoursière, où en est-on avec le suivi donné aux recommandations... Il y a eu des échos pour le primaire et le secondaire

CL. Au primaire et au secondaire, on a obtenu à peu près tout ce qu'on recommandait. Et c'est remarquable, notamment en termes quantitatifs. On est passé de 200 à 450 périodes d'histoire au secondaire. L'histoire est donc devenue une «grosse discipline», comme les maths et le français. Au collège, c'est le grand échec. Pendant un certain temps, on a craint aussi un échec avec la formation des maîtres, mais récemment ce qu'on voulait a commencé à s'établir. Au collège, toujours rien.

APHCQ. Je vais juste vous demander de préciser les nouveaux gains pour la formation des maîtres.

CL. Depuis quelques temps, la formation des maîtres d'histoire du secondaire se faisait avec moins de 30 crédits d'histoire, avec moins de 20 crédits dans certains cas. Un rétablissement est en train de se faire à 60 crédits en général (45 crédits à Laval). Pour le collège, le Rapport Lacoursière proposait une maîtrise en histoire et 30 crédits de psychopédagogie (centrés sur l'histoire et la didactique de l'histoire, pas sur la gestion de classe!). Tout cela a été ignoré.

APHCQ. Pourquoi?

CL. Je ne sais pas. Lors d'un colloque sur les suites à donner au Rapport Lacoursière, je me souviens avoir entendu M. Inchauspé dire qu'au ministère on n'aurait aucun projet pour le collégial avant au moins cinq ans. Il faut se rappeler qu'on venait alors de faire une réforme difficile (l'approche-programme) et on peut supposer que personne n'avait envie de recommencer. L'air du temps est-il différent aujourd'hui?

APHCQ. Justement quand on parle de remettre l'histoire au premier plan, est-ce qu'il faudrait attendre une sorte de crise nationaliste pour faciliter les choses et qu'on reparle de l'histoire et de sa place?

CL. Non, je ne crois pas. La preuve, c'est qu'à peu près partout dans le monde – sauf dans les collèges du Québec! – il se fait actuellement ou s'est fait récemment un rétablissement, parfois très important, de l'éducation historique dans les écoles primaires et secondaires. Il serait difficile

d'y voir la conséquence de crises nationalistes. Ainsi au Québec, je l'ai dit, on passe de 200 à 450 périodes d'histoire au secondaire. Au Canada, alors que le Québec était quasi le seul il y a eu des cours d'histoire obligatoires au secondaire, on voit que presque toutes les provinces sont en train d'en créer ou rétablir au moins un. Aux États-Unis, dans tous les états, il y a désormais deux cours obligatoires, l'un d'histoire nationale, l'autre d'histoire du monde. Ailleurs c'est pareil, sans que l'on perçoive de graves crises nationalistes. On perçoit plutôt une double inquiétude: une première à propos des connaissances estimées insuffisantes d'un monde de plus en plus complexe et en voie de mondialisation; une seconde, la principale probablement, à propos de la faiblesse de la conscience et de la participation citoyennes. N'y a-t-il pas, effectivement, un problème de citoyenneté quand on voit, par exemple, les très faibles participations sociale et politique, dont l'électorale. Mais il y a également je crois, au Québec et ailleurs, tous ces nouveaux citoyens, apportés par une immigration de plus en plus variée, dont il s'agit de faciliter l'intégration. Pensons à la diversification culturelle d'une ville comme Montréal, où 20 % des citoyens sont nés hors du pays. Actuellement, de tels facteurs me semblent influencer plus le retour en force de l'enseignement de l'histoire que d'hypothétiques crises nationalistes. Ils expliquent mieux, à mon avis, pourquoi tous les enseignements d'histoire au secondaire porteront désormais l'appellation Histoire et éducation à la citoyenneté.

◆◆◆
On perçoit plutôt une double inquiétude: une première à propos des connaissances estimées insuffisantes d'un monde de plus en plus complexe et en voie de mondialisation; une seconde, la principale probablement, à propos de la faiblesse de la conscience et de la participation citoyennes.
◆◆◆

APHCQ. On le voit aussi dans les manuels français, belges...

CL. Effectivement. En France, d'ailleurs, il est intéressant que constater que dans les lycées, niveau d'enseignement qui coïncide en partie avec le cégep, on vient pour la





première fois de joindre à l'enseignement de l'histoire une éducation formelle à la citoyenneté. Or il n'y a pas en France, que je sache, de crise nationaliste, mais il s'y pose bien des questions relativement à la participation sociale et à la coexistence entre communautés d'origines multiples.

APHCQ. Dans la réforme actuelle du programme de sciences humaines, les professeurs ont vu arriver un nouveau concept, celui de compétence. Est-ce que le concept de compétence appliquée en histoire assurera plus de réussite et est-il nécessaire?

CL. Réussite? Certainement pas la réussite que semble souhaiter le Ministre, c'est-à-dire que tout le monde passe! Mais possiblement une meilleure atteinte des objectifs de formation de niveau supérieur, car définir de tels objectifs en termes de compétences rappelle que la bonne formation historique ne se manifeste pas seulement par les connaissances factuelles acquises, mais plus encore par ce que l'étudiant est devenu capable de faire, dans l'ordre de la pensée et de ses comportements sociaux, par ses «savoir-agir» au terme de l'apprentissage comme dit le

jargon des compétences. Dans le passé, les professeurs qui le voulaient savaient poursuivre de tels objectifs avec leurs élèves sans utiliser le concept de compétence. Que celui-ci apparaisse maintenant pourrait être reçu comme un simple rappel, un renforcement de l'intention déjà existante. De toute façon, il serait difficile dans les collèges d'ignorer le concept de compétence, alors qu'il aura présidé à la formation des élèves qui arriveront du secondaire dans quelques années.

APHCQ. On a fait une réforme des sciences humaines au primaire, elle est en train de se faire au secondaire... et pourtant on vient de terminer celle du collégial avant de savoir ce que seront les programmes définitifs pour le secondaire. Comment expliquer ce manque d'arrimage entre le secondaire et le collégial?

CL. Je ne saurais l'expliquer. Je devine cependant l'inquiétude que cela peut créer. Mais est-ce une inquiétude à cultiver? Il est vrai que le niveau collégial doit tenir compte de la formation de ceux et celles qui lui arrivent, mais il est vrai aussi qu'il a ses propres objectifs, qu'il ne devrait pas être trop étroitement dépendant de ce qui

a été fait ou pas fait au secondaire, qu'il devraient pouvoir s'accommoder, raisonnablement, de formations antérieures diversifiées. Non? Il y aurait de toute façon intérêt à le voir ainsi dans les années immédiates, puisque le nouveau programme d'histoire du secondaire ne sera pas complété et d'application généralisée avant encore quatre ou cinq ans à mon avis.

APHCQ. Est-ce que vous pensez qu'il y a assez de dialogue entre les deux ordres, le secondaire et le collégial? Ne s'agit-il pas deux univers entre lesquels les ponts ne sont pas assez fréquents...

CL. Vous posez une question dont vous connaissez la réponse: il manque effectivement

de dialogue et de ponts! Ce n'est pas faute d'avoir essayé, de part et d'autre. La dernière fois, c'est quand les professeurs de cégep avaient adhéré à la SPHQ (Société des professeurs d'histoire du Québec), qui recrute surtout des profs du secondaire. L'entente cordiale n'a duré que quelques saisons, jusqu'à la naissance de l'APHCQ. Au moins faudrait-il avoir un comité de liaison, et profiter d'occasions communes pour se rencontrer, telles les congrès respectifs.

APHCQ. Quand on parle de cours d'histoire au secondaire ou au collégial, on arrive avec la question des manuels. Vous avez contribué à différents manuels au secondaire et au collégial. Actuellement avec la réforme, on ne pourra pas continuer avec les anciens manuels. Comment voyez-vous l'avenir à ce sujet?

CL. Les manuels actuels sont essentiellement des manuels-récits, ils présentent un contenu factuel, et ils le font bien je crois. Le manuel ne peut pas faire beaucoup plus. Il lui est difficile d'offrir aux élèves des occasions d'apprentissages de niveaux supérieurs. Certains manuels essayent de le faire, mais ça ne va pas très loin actuellement. Ce qu'il faudrait, pour tenir compte de la réalité des classes, c'est du matériel souple, adaptable, des dossiers, des documents autonomes... mais c'est très coûteux à produire. Les professeurs, alors, devront eux-mêmes préparer, sur mesure, du matériel d'apprentissage.

APHCQ. C'est déjà commencé depuis longtemps car tous les profs ne prennent pas de manuels.

CL. Effectivement. Je sais par exemple (j'aurais préféré de pas parler de mon manuel...) que des professeurs n'utilisent pas le manuel, mais se servent des activités d'apprentissage, des laboratoires proposées dans notre guide de l'enseignant. Un frein à la tendance vers les apprentissages est que cela prend beaucoup de temps, alors qu'il existe une sorte de pression morale pour couvrir le programme, pour se rendre au XXI^e siècle. Heureusement, au collège, les professeurs disposent d'une bonne marge de liberté pour adapter le programme selon leurs visées de formation.

APHCQ. Dans un autre registre, on entend parfois de l'extérieur (et on ne sait si on doit sourire ou pleurer!) qu'un prof d'histoire n'a pas à se mettre à jour car l'histoire n'évolue pas vraiment, elle ne change pas... Vous avez vous aussi un sourire...

CL. Vous me dites cela et je dois vous croire, mais j'ai de la difficulté, car je

Maison Francois-Xavier Garneau



Dans le Vieux-Québec, laissez-vous séduire par le charme d'antan d'une maison bourgeoise: décor victorien, collection de livres rares, airs du passé sur gramophone, promenade de veuve sur le toit, etc.

*Visite guidée : durée de 55 minutes
5\$ par personne*

**14, rue Saint-Flavien, QC G1R 4J8
Tél.: (418) 692-2240**



LOUIS GARNEAU®

HEURES D'OUVERTURE

Dimanche 13h00, 14h00, 15h00, 16h00

Possibilité de réserver pour groupes scolaires en dehors de cet horaire.





n'arrive pas à imaginer... c'est ridicule et c'est très grave. Cela dénote un manque de compréhension criant sur l'évolution, le changement, le fonctionnement de la pensée, l'enseignement. Ne me dites pas que ces gens là ont réussi leurs cours d'histoire au secondaire! Espérons au moins que le ministre de l'éducation ne pense pas comme cela...

APHCQ. Mais il y a des gens pour qui l'histoire est du temps perdu...

CL. C'est peut-être qu'ils ont connu à l'école des expériences malheureuses. Ma génération, par exemple, a tout appris sur les trois voyages de Cartier, sur Dollard-des-Ormeaux et Madeleine de Verchères, mais cela ne nous a pas servi souvent ensuite. Ces gens penseraient-ils la même chose s'ils avaient reçu un enseignement plus méthodologique, appuyé sur des connaissances factuelles et surtout conceptuelles réemployables dans leur vie? **APHCQ.** Vous avez évoqué à quelques reprises depuis le début de l'entrevue un concept très cher aux historiens: la dialectique présent-passé évoquée par Marc Bloch dans *Apologie pour l'histoire* et que connaissent tous ceux qui ont étudié en histoire. Pour vous aussi, j'imagine que ce concept est au départ présent et présent dans l'enseignement de l'histoire.

Dans l'optique de faciliter le fonctionnement des sociétés en formant adéquatement leurs citoyens (...) l'histoire reprend ou a repris récemment une place avantageuse dans l'éducation un peu partout.

CL. Cela me semble effectivement évident. L'histoire n'est pas autre chose qu'un questionnement que le présent dirige vers le passé pour s'expliquer. L'histoire n'est pas le simple goût du passé pour le passé, l'histoire-érudition. Il ne s'agit pas de simplement suivre la filiation, l'enchaînement, qui conduit de faits du passé à leurs traces dans le présent. Que l'histoire soit un questionnement porté vers le passé pour comprendre son présent, pour résoudre des problèmes du présent dit-on parfois à la suite de Lucien Febvre, est d'ailleurs d'un avantage pédagogique important: celui de stimuler la volonté de connaître et d'activer les facultés intellectuelles. Car les étudiants sont comme nous, prêts à mettre en branle leur esprit s'il y a un enjeu, quelque chose à découvrir,

un savoir à acquérir qui paraît d'intérêt, comme la solution d'un problème. Pas Jacques Cartier pour Jacques Cartier...

APHCQ. Et quand on voit les résonances chez les étudiants...

CL. Les étudiants voient rapidement les avantages de tels apprentissages, et en redemandent.

APHCQ. A votre avis, M. Laville, doit-on renoncer à jamais à un cours obligatoire d'histoire pour tous les étudiants du collégial?

CL. Bien sûr que non! Ne serait-ce que pour des raisons d'éducation citoyenne. Au collège, les étudiants sont à l'âge où pour la première fois se pose vraiment et sans détour possible la question de l'inscription dans le social, celle de l'identité individuelle et collective, celle de son rôle et de ses responsabilités par rapport aux autres... Ces questions ne se posent pas que pour les étudiants de sciences humaines, elles se posent pour tous. Tous doivent y réfléchir et y répondre, à leur façon. Comment imaginer qu'à ce niveau d'étude certains seraient privés de la formation historique, de la formation qui peut le mieux les y aider?

APHCQ. Vous dites que c'est une nécessité... mais êtes-vous optimistes?

CL. C'est difficile d'être optimiste quand on a eu plusieurs échecs, on ne peut être optimiste aveuglément. Mais il me semble que la conjoncture est bonne. Dans l'ordre du monde, il y a plein de faits nouveaux qui invitent à rechercher des compréhensions nouvelles et à équiper son esprit pour les aborder. Je pense, par exemple, à la mondialisation, à l'expansion de la nouvelle économie, à l'essoufflement des grandes idéologies, au brassage accru des populations, à l'agencement politique qui se redessine dans de multiples affrontements... Je pense aussi et surtout aux exigences qu'apporte intrinsèquement la démocratie, à commencer par l'information et la participation de tous... Bref, la conjoncture me semble plutôt bonne aujourd'hui, et l'APHCQ me paraissant bien fonctionner, avec ses bulletins, ses congrès, ses rencontres ponctuelles, ne pourrait-elle relancer l'entreprise? En outre, comme on le dit parfois, les conjonctures électorales favorisent l'écoute des décideurs, et l'oreille du ministre actuel de l'éducation n'est-elle pas un peu historienne? Il ne serait peut-être pas très difficile de lui faire comprendre l'importance de renforcer l'éducation historique au collège.

APHCQ. Donc l'idéal c'est l'histoire.

CL. Dans l'optique de faciliter le fonctionnement des sociétés en formant adéquatement leurs citoyens, je le crois. Et je ne suis pas le seul. Il n'y a qu'à voir combien l'histoire reprend ou a repris récemment une place avantageuse dans l'éducation un peu partout. Au Québec au secondaire, dans la plupart des provinces canadiennes, aux États-Unis avec la généralisation de deux cours obligatoires, en Europe où l'enseignement de l'histoire se voit mobilisé pour la construction d'une conscience européenne... Cela, d'ailleurs, devrait nous rappeler de rester vigilants face aux détournements éventuels de l'histoire à des fins politiques, comme il en existe encore dans notre monde, tel en Inde actuellement où le nouveau gouvernement nationaliste hindouiste vient d'aligner sur sa philosophie les programmes et les manuels d'histoire.

... l'éducation historique continue à rappeler aux humains, comme aimait dire Fernand Dumont, que ce sont eux qui font l'histoire et en sont responsables.

APHCQ. Et vous avez fait toute une carrière autour de l'histoire. Tout au long de l'entrevue vous nous avez fait part de constats et d'observations, mais aussi de certaine des convictions qui vous animent depuis plusieurs années.

CL. C'est probablement qu'avec le temps, je trouve l'histoire et l'éducation historique de plus en plus importantes. De plus en plus importantes pour accéder et parfaire les libertés qui normalement fondent la démocratie: liberté de pensée, liberté de choisir, liberté d'exprimer ses choix, d'influencer ceux des autres dans le cadre du débat public, etc. Il est probable que la démocratie, la liberté, la justice, l'égalité... resteront encore longtemps des idéaux jamais parfaitement atteints, mais l'histoire, justement, sera toujours là pour nous le rappeler, nous en garder la conscience vive, nous armer pour en continuer la poursuite. Il reste important que l'éducation historique continue à rappeler aux humains, comme aimait dire Fernand Dumont, que ce sont eux qui font l'histoire et en sont responsables.

APHCQ. Merci beaucoup M. Laville pour nous avoir donc partagé, à bien des points de vue, votre vision de l'histoire! ♦

*Propos recueillis par
Martine Dumais
Cégep Limoilou*

La chronique habituelle cède aujourd'hui la place au compte-rendu d'une rencontre où quatre enseignants d'histoire au collégial ont témoigné de leur vécu, notamment de la réforme, auprès de jeunes finissants au baccalauréat en histoire intéressés par l'enseignement collégial. Peut-être que leurs témoignages susciteront quelques réactions...

Entre interaction, connaissances et réforme: un défi stimulant

À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU COLLÉGIAL

En tant que futurs enseignants, n'y a-t-il pas de meilleure initiation à ce qu'est l'enseignement de l'histoire que d'échanger avec des professeurs d'histoire du collégial, empreints de cette réalité avec laquelle nous aurons prochainement à nous familiariser? Dans le cadre d'un cours d'intégration de fin de baccalauréat en histoire à l'Université Laval, des étudiants ont eu l'opportunité de rencontrer quatre professeurs d'histoire au collégial, tous impliqués, à divers degrés, dans le milieu collégial: Marie-Jeanne Carrière du Collège Mérici, Jean-Pierre Desbiens du Collège F-X Garneau, Mario Lussier du Cégep Lévis-Lauzon, ainsi que Jean-Louis Vallée du Centre d'études collégiales de Montmagny. Cette rencontre avait pour but de transmettre aux étudiants les différentes réalités de l'enseignement au collégial par l'entremise de trois principales questions relatives aux effets de la réforme sur leur enseignement, aux valeurs et priorités en enseignement, puis aux conseils à donner à de futurs professeurs. Ces témoignages permettaient ainsi de rendre plus concret un métier fondé non seulement sur le savoir, mais également sur la pratique.

LA RÉFORME, DE LA THÉORIE À L'APPLICATION

D'un point de vue global, la mise en application de la réforme dans les différents cégeps de la province reflète une certaine hétérogénéité, étroitement liée aux grandes possibilités d'interprétation d'une réforme. Mais quels sont les effets d'une telle réforme sur le cours d'histoire de la civilisation occidentale? Jusqu'à maintenant, il semble qu'elle n'ait apporté que peu de changements, outre le plan de cours qui a été modifié de façon à tendre vers des objectifs de compétences, le changement de forme d'évaluation pour certains, puis l'ajout d'une heure de cours par semaine pour d'autres. Dans la réalité, c'est-à-dire dans la pratique, la réforme n'a ni transformé la dynamique en classe, ni éliminé la difficulté de couvrir la totalité de l'histoire occidentale en 45 heures au terme desquelles l'atteinte du *xx^e* siècle demeure un grand

défi pour de nombreux enseignants. Cependant, un enjeu réside dans l'apprentissage des étudiants en dehors de la classe. L'envoi de ces derniers sur le terrain, une approche suggérée par la réforme selon certains, peut s'avérer une aventure quelque peu déstabilisante pour l'enseignant. Un tel apprentissage pour l'enseignement de l'histoire requiert des ressources particulières, dont l'accessibilité ne fait pas toujours partie de la réalité de tous les cégeps de la province, notamment ceux des régions. Comme l'a fait remarquer Mario Lussier, l'application de ce nouvel outil d'apprentissage nécessite le «savoir-agir» de l'enseignant, soit son aptitude à faire face à des situations diverses tout en usant d'imagination. Bref, en dehors de quelques cégeps et de quelques enseignants privilégiés qui bénéficient désormais d'une heure de plus par semaine pour l'enseignement du cours d'histoire de la civilisation occidentale, ou en dehors de l'accroissement de la correction parallèlement à la hausse du recours aux exercices pratiques, le passage de la théorie à l'application peut sembler limité dans ses effets, du moins pour l'enseignement de l'histoire au collégial.

L'HUMANITÉ ET LA PASSION DE L'ENSEIGNANT, DES ATOUTS DÉTERMINANTS

Au collégial, comme dans la plupart des milieux d'enseignement, les étudiants sont généralement attentifs à l'humanité dont les enseignants font preuve. Chacun des quatre enseignants présents lors de la rencontre a témoigné de l'importance du contact humain avec l'étudiant, un contact qui permet la création d'un lien de confiance primordial amenant souvent les élèves à être plus attentifs à la matière, qu'ils soient très intéressés par celle-ci ou qu'ils le soient moins. De ce fait, la distance est à bannir et l'interaction à prescrire. Il peut également être enrichissant et stimulant pour un enseignant de s'attarder à ce que font les étudiants en dehors de la classe et de chercher à créer des liens autres qu'académiques, notamment par l'entremise d'activités parascolaires. Au contact humain s'ajoute la nécessité du respect de l'enseignant

envers ses élèves. Le professeur ne doit pas voir ses étudiants comme des jeunes à qui il faut tout apprendre, mais bien comme des êtres humains qui méritent avant tout le respect. L'élève, qui possède son propre bagage de connaissances, est là pour apprendre et non pour recevoir une surcharge d'informations. Le professeur doit à la fois posséder une certaine culture générale afin de transmettre adéquatement le savoir et une passion pour l'histoire et l'enseignement. Un enseignant compétent et passionné donne à son cours une originalité et surtout une touche personnelle appréciée et recherchée des étudiants. L'important est, enfin, «d'avoir du plaisir à faire ce que l'on fait».

UN MÉTIER PASSIONNANT AUX MILLE ET UNE SURPRISES

Enseigner l'histoire au collégial est sans contredit une passion pour les quatre professeurs présents à la rencontre, mais également un métier rempli d'imprévus. Que dire notamment d'un jeune professeur à qui l'on annonce qu'il donnera un cours et ce, quelques jours avant la rentrée des classes. Et il se peut qu'il ait de surcroît à donner un cours de méthodologie... Il est donc important d'être polyvalent et, comme l'a fait remarquer Marie-Jeanne Carrière, de «ne pas prendre ses préférences pour des exigences». Néanmoins, le futur enseignant doit prendre en compte l'idée que les étudiants changent au fil des années. D'une cohorte à l'autre, ces derniers arrivent au cours avec un bagage de connaissances différent auquel le professeur doit s'adapter, notamment en renouvelant ses exemples. De plus, l'enseignant n'est pas qu'un transmetteur de savoir historique, il se doit d'assumer d'autres rôles comme celui de guide et d'accompagnateur dans l'apprentissage. Et malgré les quelques inconvénients du métier, il ne faut jamais perdre le «feu sacré». C'est la passion et l'engagement dans son cégep qui permettent à l'enseignant de se sentir à l'aise dans son milieu d'enseignement, au sein de ses groupes d'élèves, ainsi qu'avec ses collègues.

Cette rencontre, des plus enrichissantes, nous aura ainsi appris que l'enseignement au collégial est la pratique d'une passion où le contact avec l'étudiant prime et semble passer avant la matière, voire la réforme. ♦

Marie-Michelle Pagé et Evelyne Ferron
Université Laval

Brunch-conférence de l'APHCQ du 17 novembre 2002: Compte rendu de la conférence de M. Didier Mehu

Pour la troisième année consécutive, le dimanche de notre traditionnel brunch-conférence fut marqué par la première tempête de neige de l'année, le 17 novembre dernier. Cette activité de l'APHCQ en était à sa quatrième année et se tenait au Plaza Universel à Ste-Foy. Si nos collègues Jacques Ouellet de Chicoutimi, Laurier Girard d'Alma et Yves Bégin de Dawson n'ont pu se joindre à nous à cause de la température, une vingtaine de professeurs provenant de plusieurs cégeps étaient néanmoins présents: Vivianne Gauthier de Montmorency; Martine Dumais, Monique Yaccarini, Hélène Laforce, Pierre Ross de Limoilou; Louise Roy et Lucie Piché Ste-Foy; Lynda Simard et Céline Ancil de Ste-Foy et F.-X.-Garneau; Rémi Bourdeau et Jean-Pierre Desbiens de F.-X.-Garneau; Mario Lussier et Francine Audet de Lévis-Lauzon; Marie-Jeanne Carrière de Mérici; et enfin, Jean-Louis Vallée du Centre d'Études de Montmagny. Quelques conjoints, collègues d'autres disciplines et certains stagiaires, dont Daniel Deschênes et Sylvain Bélanger, se sont également joints à nous pour notre rencontre sociale et pédagogique. Pour l'occasion, le conférencier était M. Didier Mehu, professeur d'histoire médiévale à l'Université Laval à qui le mandat avait été confié de discourir sur les thèmes incontournables du Moyen Âge dans le cadre du cours *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale*. Le thème de la conférence était aussi en lien avec la grande exposition fort attendue *Les chemins du Moyen Âge* qui se tiendra au Musée de la civilisation de Québec à compter de mai 2003 pour laquelle M. Mehu a agi comme conseiller scientifique.

Notre conférencier a introduit son propos en commentant brièvement des manuels

de cours, vantant l'utilisation de l'approche thématique et insistant sur l'importance du concept de la civilisation du Moyen Âge plutôt que de le percevoir comme un moment chronologique. En digne pédagogue, M. Mehu a par la suite enchaîné avec un exposé très structuré en cinq points intitulé *Le Moyen Âge en 6 heures*. Se faisant un devoir de tracer des parallèles avec les manuels de cégeps et avec les oui-dires tout au long de sa conférence, le professeur Mehu nous a raconté en environ 1 heure son Moyen Âge, glissant conseils et renforcements, sans toutefois donner l'impression de faire la leçon... Conséquent avec lui-même, notre conférencier s'est donc arrêté sur les principales idées-force du sujet, commençant par situer dans l'espace et le temps cette civilisation si différente de la nôtre. C'est en rappelant le rôle des humanistes italiens dans l'appellation que M. Mehu a solidement campé le Moyen Âge en Europe occidentale, et ce dès le IV^e siècle lorsque le christianisme devient religion d'État chez les Romains et que l'Église prend en charge la société. Puisque les ruptures dans l'histoire ne sont pas si flagrantes, mettre une date à la fin du Moyen Âge est plutôt ardu. Dates traditionnelles: 1450? 1453? 1492? Ou encore le XVIII^e siècle avec ses révolutions et l'éclatement du système? Le médiéviste a même poussé l'audace jusqu'à souligner avec humour ce n'est qu'au XX^e siècle que l'Église a véritablement desserré son emprise au Québec!

C'est sur cette lancée que M. Mehu a abordé sa seconde piste: la structure ecclésiastique du Moyen Âge. Thème extrêmement important aux yeux de notre conférencier, l'Église fut la seule institution qui ne s'est pas effondrée avec l'Empire romain et elle ne cessera de se renforcer au Moyen Âge. Cette Église en extension, en devenant et à vocation expansionniste, ira même jusqu'à se confondre avec la notion de société, a précisé M. Mehu, donnant en exemple les associations entre les termes *ecclesia* et *societas*. Idée intéressante ensuite soulevée: n'est-il pas anachronique de parler de foi et de croyance au Moyen Âge alors que le fait d'être sur terre en attendant la grâce divine est une donnée de base intrinsèque à l'homme qui ne se discute pas avant le XVI^e siècle?

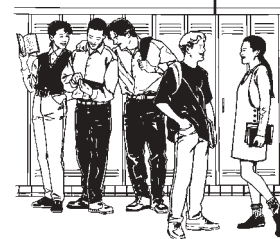


M. Didier Mehu

L'un des points les plus étoffés de la conférence a fait suite lorsque M. Mehu s'est arrêté sur la question du contrat social, décortiquant liens et relations entre les hommes au Moyen Âge, avant de nous remémorer le modèle de base pour l'homme médiéval, soit celui de Jésus et ses disciples. Société contractuelle bien différente de la nôtre, mais pas unique en son genre, le Moyen Âge fut l'heure des serments et des confréries (paroisses, corporations de métiers, guildes, universités, communes). Le conférencier a tenu à souligner l'habitude cordiale de tous ces liens, même entre le seigneur et ses vassaux ou ses paysans, défaisant ainsi le mythe des relations de dominants/dominés tellement noires de l'époque...

Plus brièvement, M. Mehu a discoursé sur la source première de la richesse du monde médiéval, c'est-à-dire la terre. Il a alors rappelé toute l'importance de posséder la terre, tout le prestige qu'elle confère, illustrant ses affirmations d'exemples: plus on possède de terre, plus haut est le niveau auquel on peut accéder dans la société; don ou vente de terre va de paire avec don ou vente d'hommes; dès qu'il possède un peu d'argent, le marchand achète de la terre; les transformations de cette civilisation viennent d'abord de la campagne, moteur de la société; etc.

C'est en enchaînant avec la dynamique du Moyen Âge que M. Mehu a finalement abordé la question de l'encellulement des hommes et leur intérêt à se fixer pour faire une agriculture intensive. Reprenant ici l'idée de Robert Fossier, il a expliqué l'importance



Quelques participants au brunch-conférence



D'autres participants...

du village aux IX^e-XIII^e siècles, de la paroisse vers l'an 1000 et de la seigneurie qui se «territorialise» ensuite. Cette dynamique de civilisation se manifeste par ailleurs dans l'essor commercial bien différent de celui de l'Antiquité puisque né des surplus, dans l'essor de nouveaux groupes sociaux telle la chevalerie, de même que dans la formation de communautés qui sont la suite logique du système féodal, a constaté M. Mehu. Celui-ci ne pouvait bien sûr terminer sur cet aspect sans mettre en lumière à nouveau la volonté d'expansionnisme chrétien qui façonna le Moyen Âge.

La partie de l'exposé proprement dit de ce brunch-conférence a été conclue par une chronologie qui se voulait aussi une synthèse. Peu abordés pendant la présentation, les XIV^e et XV^e siècles l'ont

été davantage en conclusion. Ce fut l'occasion pour le conférencier de faire des mises au point sur la notion classique de «crise» du Bas Moyen Âge. Parlant prudemment d'un «enrayement du système», entre autres à cause de la peste, M. Mehu a tenu à nuancer l'impact de ces guerres si popularisées et aux batailles pourtant rangées et

ne touchant que très peu les campagnes. Il a préféré mettre l'accent sur l'aspect interne de la crise, s'appuyant sur les nouveaux dominants comme les marchands et les chevaliers qui engendreront certaines tensions et sur l'émergence des monarchies qui gouverneront sans l'Église.

La période de questions a conduit les convives du brunch au paradis et en enfer alors que notre invité a été amené à préciser avec humour que le paradis n'était en fait «pas très excitant» au Moyen Âge, par rapport à une imagerie très forte pour l'enfer. C'est ainsi que le christianisme de la peur s'adapta en développant la notion du purgatoire vers le XII^e siècle... Dans un tout autre ordre d'idées, des questions portant sur les premiers siècles du Moyen Âge ont amené M. Mehu à souligner le fait

qu'il n'y a que peu de textes crédibles sur la période précédant la société féodale. C'est donc en toute modestie qu'il a tenté des hypothèses prudentes cherchant à expliquer les raisons pour lesquelles les serfs se fixeront enfin. Rassurant de constater que même les plus éminents professeurs n'ont pas réponse à tout...

Ce fut donc un autre brunch-conférence réussi, en toute simplicité et fort enrichissant sur ce Moyen Âge à la fois si connu et méconnu. Remerciements spéciaux à Martine Dumais et Jean-Pierre Desbiens pour l'organisation de cette belle activité ainsi qu'à M. Didier Mehu, conférencier extrêmement agréable à écouter. La représentation très diversifiée des participants à la rencontre est le signe de la vivacité de notre association qu'il est enthousiasmant de savoir si dynamique, malgré la neige et le froid... En espérant que Dame Nature soit plus clémente avec nous l'an prochain! ♦

Céline Ancitl

Collège François-Xavier-Garneau
Cégep de Sainte-Foy et
Campus Notre-Dame-de-Foy

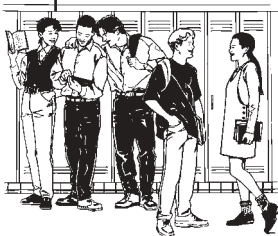
Collaboration de **Jean-Pierre Desbiens**
Collège François-Xavier-Garneau

Journée nationale des Patriotes

En novembre dernier, le Premier ministre Bernard Landry annonçait la création d'une Journée nationale des Patriotes devant se tenir, à chaque année, le troisième lundi du mois de mai. Vous aurez compris que cette célébration vient remplacer les traditionnelles fêtes de Dollard ou de la reine.

Afin de coordonner les activités devant se dérouler cette année, un comité de travail a été réuni par notre collègue Gilles Laporte le 17 février dernier au Cégep du Vieux Montréal. Ce comité regroupe une quinzaine de personnes représentant divers organismes touchés, de près ou de loin, par la question des Patriotes (Maison nationale des Patriotes, Musée de St-Eustache, SSJB, Fédération des sociétés d'histoire, APHCQ).

Vous entendrez certainement parler des travaux du Comité pour la fête nationale des Patriotes par le biais des médias au cours des prochaines semaines. En attendant, vous pouvez faire oeuvre d'éducation en informant votre entourage que la journée du 19 mai 2003 sera consacrée aux Patriotes et à leur héritage. ♦



Luc Lefebvre

Cégep du Vieux-Montréal

Lancement de Chronos

Après des années de travail, le lancement du logiciel *Chronos* a finalement eu lieu le 27 janvier 2003. Il a été produit par le Collège Édouard-Montpetit et le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). L'équipe de production comprend Lorne Huston et Louis Lafrenière, professeurs d'histoire au collège, Diane Joly et Lucie Trépanier, informatiennes, ainsi que Christine Blais, infographiste, ces trois dernières du CCDMD.

Chronos est un outil d'apprentissage souple destiné d'abord à l'enseignement du cours d'Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale. Le logiciel couvre la période des XV^e, XVI^e et XVII^e siècles. C'est à la fois une banque d'archives et un outil de production.

La banque comprend des frises du temps, des cartes, des schémas, des illustrations diverses, des éléments sonores (musique, poésie, déclarations...), ainsi que plus d'un millier d'articles (synthèses, biographies, présentations d'événements et documents). Un réseau d'hyperliens permet à l'étudiant de réaliser des travaux personnalisés comme des recherches documentaires ou des diaporamas commentés. Comme outil de production, *Chronos* permet aux utilisateurs de construire leur propre banque d'archives à partir de la forme et du contenu du logiciel.

Il suffit de transférer les données choisies sur un autre support pour les réorganiser et les compléter à sa guise. ♦

Luc Giroux

Collège Édouard-Montpetit

La fête des Patriotes au mois de mai

Au-delà de l'histoire-bataille

Nul ne doit négliger l'importance de disposer de jalons identitaires valables, en particulier quand ils sont inscrits au calendrier.

La décision du gouvernement du Parti québécois de faire du jour de la Reine la fête nationale des Patriotes n'est certainement ni improvisée ni spontanée. Depuis en effet quinze ans, un homme, M. Alcide Clément, le Club souverain de l'Estrie et le Mouvement estrien pour le français, relayés ensuite par de nombreux autres organismes – dont la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal – font la promotion d'un congé férié consacré à commémorer le mouvement libéral et nationaliste des Patriotes des années 1830. Cette coalition a ainsi constitué un dossier étoffé, diffusé de l'information par tous les médias accessibles et suivi toutes les voies démocratiques, allant de la pétition à la résolution votée par le Conseil central du Parti québécois. En tant qu'historien spécialisé dans cette page de l'histoire du Québec, je me suis spontanément joint à la coalition afin d'offrir, dans la mesure de mes moyens, une caution historique à la démarche entreprise. Il nous semblait également important que le Québec, en tant que collectivité, dispose de jalons identitaires véhiculant des modèles valables, en particulier quand ils sont inscrits au calendrier. Mon rôle a surtout consisté à démontrer qu'un jour férié en hommage aux Patriotes devait en tout état de cause avoir lieu au mois de mai, en lieu et place du jour de la Reine connu au Québec sous le nom de Fête de Dollard. Ce texte résume l'argumentation soumise aux promoteurs du jour férié des Patriotes, et soumise ensuite par le Conseil général du Parti québécois au cabinet du Premier ministre Landry.

Le Club souverain de l'Estrie et les autres promoteurs d'une fête des Patriotes n'avaient pourtant pas d'emblée ciblé le lundi précédant le 25 mai en guise de date plausible pour célébrer la lutte constitutionnelle des années 1830. Certaines dates, au premier chef la victoire des Patriotes sur l'armée britannique à Saint-Denis le 23 novembre 1837, allaient bien davantage de soi. Le 23 novembre est d'ailleurs déjà officiellement reconnu comme la « journée des Patriotes » au Québec, mais comme il ne

pouvait être question d'« ajouter » un nouveau jour férié au calendrier, on devait soit se contenter du dimanche le plus proche du 23 novembre, soit aller bousculer un autre jour férié du calendrier civil ou religieux. Nous avons considéré que c'est le jour dit de la Reine qui devait en faire les frais, en particulier parce que les Patriotes eux-mêmes nous proposent un fameux anniversaire à célébrer au doux mois de mai...

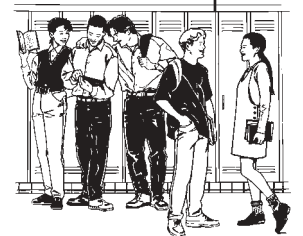
Du 23 novembre disons aussi qu'il est toujours périlleux de célébrer l'anniversaire d'une tuerie ou d'une bataille. D'abord parce qu'une fête vise en particulier à célébrer l'unité et la réconciliation dans une communauté alors que le souvenir des batailles suscite le plus souvent l'amertume des vaincus et l'insolence des vainqueurs. La victoire sur le champ de bataille n'est, par ailleurs, nullement garante de la supériorité des principes défendus. À moins de prêter foi au *Digitus Dei est hic*, il est plutôt rare que la Providence fasse en sorte que le sort des armes favorise le bien et la vertu. Les Patriotes l'ont finalement vérifié eux-mêmes. Or c'est bien de vertu et d'édification qu'il est question quand on parle de fête commémorative. À mon enfant qui me demandera pourquoi on célèbre les Patriotes le 23 novembre, je ne veux pas avoir à répondre « parce qu'à cette occasion les Patriotes ont tué davantage de soldats que les soldats de Patriotes » (ce qui serait d'ailleurs inexact).

La plupart des nations ne s'y sont pas trompées et célèbrent plutôt l'anniversaire d'une constitution, d'une déclaration d'indépendance ou d'une charte de droits plutôt que les batailles qui les ont rendues possibles. Les Américains célèbrent judicieusement la Déclaration d'indépendance (4 juillet), signée dans l'indifférence par quelques politiciens poursuivis par la police anglaise et non la victoire de Bunker Hill (17 juin) sans laquelle la Déclaration ne serait sans doute demeurée qu'un autre manifeste libertaire. Si un peuple choisit quand même de commémorer une bataille, le résultat est généralement fâcheux. À preuve, en Irlande du Nord, la commémoration par les Protestants de la bataille remportée à Boyne par Guillaume d'Orange (12 juillet 1690) vise à rappeler aux catholiques leur condition de vaincus et dégénère

encore régulièrement en affrontements violents. Bien que les victoires et les défaites patriotes lors des Rébellions de 1837-1838 confirment bien l'intensité des débats et l'importance des enjeux, le volet martial ne s'avère pas d'une grande ampleur, ni sur le plan humain, ni sur le plan matériel, ni comme témoignage explicite et exemplaire des idées alors mises en jeu.

THE VICTORIA DAY

Rien ne destinait au trône Alexandrina Victoria, fille unique d'Edouard, duc de Kent et de Victoria Maria Louise de Saxe-Cobourg, née le 24 mai 1819. Le concours des circonstances fit pourtant que son oncle, le roi Guillaume IV, mourut sans héritier 27 jours à peine après la majorité de Victoria, lui permettant ainsi d'accéder au Trône d'Angleterre et d'Écosse le 20 juin 1837. Ce qui singularise le règne de Victoria 1^{re} est d'abord sa longévité. De 1837 à 1901, c'est soixante-quatre années marquées par une croissance démographique et économique sans précédent pour son royaume, par la cruelle révolution industrielle et par l'impressionnante expansion de l'Empire britannique. C'est à sa mort en 1901 que le parlement du Canada fait du jour de la semaine le plus près du 24 mai – le Victoria Day – un congé obligatoire à travers le Dominion (la loi sera amendée en 1952 pour désigner désormais le lundi précédant le 25 mai de chaque année). Curieusement, le sort du Canada fut peu lié à celui de la souveraine, si on excepte le titre ronflant d'Impératrice des Indes qui lui est conféré en 1876 et, bien sûr, le fait que c'est sous son règne qu'est proclamé l'Acte de l'Amérique du Nord britannique en 1867 (30-31 Victoria, ch. 3). Le règne de Victoria ne fut d'ailleurs pas particulièrement glorieux pour les colonies qui durent subir l'assaut des nouveaux impérialistes, opérant un peu partout de vastes campagnes d'acculturation des populations indigènes (des Boers aux Aborigènes, des Irlandais aux Canadiens français). Cette commémoration est devenue d'autant plus curieuse que le Canada est un des seuls états du Commonwealth à célébrer encore



l'anniversaire de la vénérable souveraine. L'Australie ne commémore plus la famille royale anglaise; quant à la Grande-Bretagne, elle a plutôt, en toute logique, choisi de souligner l'anniversaire du souverain régnant. S'il ne peut guère être question de convaincre le reste du Canada de l'évidente futilité d'une telle célébration, la vaste majorité des Québécoises et des Québécois conviendront sans peine et sans regret de la nécessité de revitaliser le sens d'un tel jour férié, même si la date ne devait pas changer.

LA FÊTE DE DOLLARD

C'est déjà ce que s'étaient dit des nationalistes québécois durant les années 1920 autour de l'historien Lionel Groulx. Ces derniers trouvaient alors injurieux (nous dirions aujourd'hui inutile et sans fondement) de célébrer la monarchie qui, apparemment, avait contribué à l'asservissement des habitants du Québec. Le choix de Dollard correspondait alors à des conditions historiques spécifiques qui allaient au-delà d'une simple coïncidence des dates. Il est en effet attesté que seize hommes quittent Ville-Marie le 20 avril 1660 sous les ordres de Adam Dollard des Ormeaux à destination de l'Outaouais afin d'y récupérer un lot de fourrures et y bloquer la route à un contingent d'Iroquois qui menacent alors la Nouvelle-France. Des Ormeaux, ses hommes et quelques alliés amérindiens s'installent dans un fortin de fortune au Long Sault (Carillon) où ils subissent apparemment l'assaut des Iroquois plusieurs jours durant et où ils périssent jusqu'au dernier. C'est Pierre-Esprit Radisson qui fait la macabre découverte quelques jours plus tard. L'acte de décès de Dollard est notifié du 27 mai 1660.

Si l'histoire du Québec regorge de martyres épiques, celui de Dollard répondait dans l'esprit de Groulx et de ses disciples à quelques conditions utiles: cette histoire fait d'abord l'apologie du sacrifice à la Patrie et à sa Foi; elle oppose clairement la sauvagerie à la grandeur de la civilisation française et surtout met prudemment en scène des protagonistes depuis disparus dans le Québec du début du XX^e siècle:

les Français ayant entre temps quitté pour l'Europe, et les Amérindiens pour la marginalité et l'exclusion.

Sans plus de cérémonie, convenons



que la célébration du «Massacre du Long Sault» est devenue purement et simplement gênante alors que les autochtones en font aujourd'hui – et avec raison – le prétexte à rappeler la discrimination et le mépris qui ont marqué leurs relations avec les francophones. Chacun sait aussi que, depuis un siècle, des historiens et des anthropologues ont contesté la version idéalisée de l'affaire de Dollard, interrogeant en particulier les véritables motivations du corps expéditionnaire français. Mais la principale objection qu'on peut faire à cette commémoration «parallèle» au jour de la Reine demeure son peu de prise sur la réalité du Québec contemporain; en somme son peu de pertinence en regard du rôle que doit jouer une commémoration dans sa fonction identitaire et exemplaire.

LES PATRIOTES GÂCHENT LE COURONNEMENT DE VICTORIA

Dans notre esprit, quand il fut question de célébrer les Patriotes cela devait d'abord consister à rappeler la lutte de démocrates éclairés, de Daniel Tracey à John Neilson, d'Amury Girod à Louis-Joseph Papineau – d'un Irlandais à un Anglais, d'un Suisse à un Bas-Canadien – qui depuis l'implantation des institutions parlementaires en 1791 et d'une presse d'opinion en 1805 ont défendu les droits de la majorité, en particulier celui du peuple à se gouverner lui-même. À compter de 1827, le Parti patriote, représentant d'une très large frange de la population du Bas-Canada, réclame le respect de certains principes toujours d'actualité et qui ne risquent pas d'être démodés pour les trois prochains siècles! Que l'on ait le droit d'élire ceux qui détiennent les postes exécutifs au gouvernement, que les élus aient droit de regard sur l'ensemble des sommes dépensées par l'État, que les lois n'entretiennent aucune discrimination basée sur l'origine ou la culture, ou que le Bas-Canada (le Québec d'alors) accède à une forme de souveraineté qui le mette à l'abri de la domination d'une autorité tutélaire, qu'elle soit impériale ou fédérale. À ceux qui ne voient déjà, dans une telle célébration, guère plus que de l'eau au moulin souverainiste, j'inviterai à mieux étudier les textes d'époque. La palette des revendications allait bien au-delà de la simple volonté autonomiste et embrassait des revendications aussi universelles aujourd'hui qu'en 1837. C'est cette lutte démocratique et populaire, à la fois intense et largement menée par tout un pan de la société d'alors, qu'il importait de

célébrer. Tout comme il importait de faire ressortir le caractère populaire et démocratique du «mouvement patriote».

Car l'acteur essentiel de la lutte patriote, son héros dirions-nous, c'est bien la population elle-même qui, comme à aucun autre moment de l'histoire du Québec, s'est alors passionnée pour la politique et la conquête de droits démocratiques. Cette foule mobilisée a d'abord participé à des opérations plutôt anonymes, comme des élections et des pétitions (pétitions de 35 000 noms en 1827; pétition de 30 000 en 1834 pour appuyer les 92 Résolutions) avant de s'engager avec exubérance dans la résistance civile, puis militaire.

◆◆◆
**Cette grande fête des Patriotes
commémore les assemblées
du printemps de 1837, (...) tenues
à l'échelle de tout le Québec actuel...**
◆◆◆

Or, aucune manifestation n'a dépassé en visibilité et en intérêt proprement historique le vaste mouvement des assemblées populaires qui se tiennent tout le long de la vallée du Saint-Laurent à compter du mois de mai 1837. On parle ici d'une centaine d'assemblées ayant réuni autour de 30 000 personnes et qui témoignent chacune de l'intensité et de la richesse des idées débattues, à preuve les centaines de résolutions qui y furent passées et dont l'histoire a conservé la trace.

Ces assemblées sont en fait une réponse aux dix résolutions de Sir John Russell, votées à Londres le 6 mars 1837, et qui opposent une fin de non recevoir aux trois principales revendications patriotes: non au contrôle du budget par les élus, non à l'électivité des ministres, non au gouvernement responsable. C'est la première réponse en vingt ans aux doléances des Bas-Canadiens et elle est cinglante. La nouvelle traverse l'Atlantique comme un raz-de-marée et des assemblées dites anti-coercitives s'organisent presque spontanément. Des milliers de personnes vont donc se retrouver à Saint-Ours (Richelieu) dès le dimanche 7 mai pour dénoncer les Résolutions Russell et notamment appeler au boycottage des produits anglais et encourager le peuple à la résistance. Le lundi suivant, le 15 mai 1837, pas moins de trois assemblées se tiennent à Québec, Saint-Marc (Verchères) et surtout à Saint-

(Suite à la page 24: Fête des Patriotes)

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au 1^{er} cycle du secondaire (2002)

Depuis quelques années, une équipe d'enseignantes et d'enseignants, francophones et anglophones, provenant de toutes les régions administratives du Québec, tant du réseau public que privé, travaille à l'élaboration d'un programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Ce programme sera d'application facultative en 1^{re} année du secondaire pour l'année scolaire 2003-2004 et deviendra d'application obligatoire l'année suivante. Le présent texte a pour but d'en donner une vision d'ensemble.

Ce programme poursuit deux visées éducatives : la compréhension du présent à la lumière du passé et la préparation de l'élève à une participation éclairée à la vie sociale. Si la première visée s'inscrit, pour une large mesure, dans la continuité des programmes antérieurs, la seconde, sans être totalement nouvelle, annonce quelques changements aux plans des apprentissages prescrits et des contenus de formation ciblés.

Le programme s'articule autour des trois axes que sont la perspective historique, la méthode historique et la conscience citoyenne. Il s'agit là des trois contributions particulières de la discipline à la formation générale de l'élève : développer le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, apprendre à raisonner pour connaître et comprendre le présent, prendre conscience de ses responsabilités de citoyen. Franchissons le pas et énonçons les trois compétences que le programme permettra à l'élève de développer :

- interroger des réalités sociales dans une perspective historique;
- interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique;
- construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

La première compétence, interroger les faits sociaux dans une perspective historique, permet à l'élève d'établir des fondements à son questionnement face à une réalité sociale. L'élève se tourne vers le passé d'une réalité sociale pour se questionner sur l'origine des faits et s'enquérir du contexte de l'époque, ce qui lui permet de ne pas rester à la surface des choses et de voir au-delà des apparences. Il considère une réalité sociale sous l'angle de la durée en interrogeant à l'aide des repères du

temps et en s'enquérant des éléments de continuité, ce qui lui permet de dépasser la simple situation temporelle. Il appréhende une réalité sociale dans sa complexité en s'enquérant tant de ses divers aspects que de sa globalité et de sa singularité, ce qui lui permet d'échapper à des visions réductrices ou à des conclusions hâtives. Que l'élève ait la tournure d'esprit d'interroger des réalités sociales passées ou présentes dans une perspective historique, voilà ce qui est attendu.

La deuxième compétence, interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique, offre à l'élève les outils nécessaires à la recherche du sens à donner à une réalité sociale. À partir d'un problème ou d'une question, l'élève établit les faits d'une réalité sociale : il délimite le cadre spatio-temporel et se documente sur les circonstances, sur les actions, sur les acteurs, sur les témoins, ce qui lui permet de reconstituer, dans la mesure du possible et de ses capacités, ce qui s'est passé. Il établit des liens entre les faits qu'il a relevés : il cherche les facteurs, les relations entre ces facteurs et les conséquences de cette réalité sociale dans la durée, ce qui l'amène à expliquer ce qui s'est passé. Il relativise son interprétation d'une réalité sociale en relevant, d'une part, des ressemblances ou des différences avec ce qui se produit dans une autre société à la même époque et en tenant compte, d'autre part, de ses représentations et du cadre de référence des auteurs qu'il a consultés, ce qui lui permet de constater que les savoirs historiques sont des savoirs relatifs parce qu'ils sont des construits humains. Que l'élève interprète des réalités sociales à l'aide d'éléments de méthode et d'outils conceptuels, voilà ce qui est attendu.

La troisième compétence, construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, propose à l'élève des voies d'accès pour mettre en pratique les conclusions auxquelles il est parvenu et qui peuvent orienter son action en tant que citoyen. L'élève relève des occasions de participation sociale et établit des liens entre l'action humaine et le changement social, ce qui l'amène à se rendre compte du caractère déterminant de la participation dans une

société, particulièrement lorsqu'elle est démocratique. Il s'intéresse à la nature, aux origines, au fonctionnement et aux fonctions d'institutions publiques, ce qui le conduit à cerner le rôle que chacun peut y jouer et lui procure des connaissances relatives, notamment, aux institutions démocratiques. L'élève recherche des lieux d'application de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique et y relève l'exercice des droits et des responsabilités des personnes, ce qui l'amène à constater que les acquis sociaux ne vont pas de soi et ont, dans bien des cas, été gagnés au prix de chaudes luttes. Il relève enfin des attributs de son identité sociale et, par son étude d'une réalité sociale, trouve à les rattacher au passé tout en observant parallèlement la multiplicité des identités sociales. Que l'élève développe une conscience de ses responsabilités de citoyen dans le présent et dans l'avenir et découvre des occasions de s'engager, voilà ce qui est attendu.

Les trois compétences sont en relation mutuelle et se développent à partir d'une même réalité sociale, ce terme référant à l'action humaine dans des sociétés du passé ou du présent. Outre les matériaux qui précèdent, le développement de ces compétences s'effectue à l'aide des outils qui constituent la méthode historique et les concepts analytiques ou historiques.

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire (1^{re} et 2^e années) prescrit l'étude de treize réalités sociales. Celles-ci ont été privilégiées notamment parce que, en elles-mêmes moments déterminants de l'histoire du monde occidental, elles ont une portée jusqu'au présent. Ces réalités sociales sont les suivantes :

- La sédentarité
- L'écriture
- Une première expérience démocratique
- La romanisation de l'empire
- La christianisation de l'Occident
- L'essor urbain et commercial
- Le renouvellement de la vision de l'homme
- L'expansion européenne dans le monde
- Les révolutions : droits et démocraties
- L'industrialisation : révolution économique et sociale
- L'expansion du monde industriel
- La conquête des droits et libertés civils
- L'expansion et la libéralisation des marchés



Afin d'éviter la tentation encyclopédique, le programme délimite un angle d'étude pour chaque fait social retenu. Par ailleurs, le contenu de formation est présenté sous forme de concepts. Ainsi, pour chaque réalité sociale, objet d'apprentissage historique, un concept central est indiqué, concept autour duquel s'en greffent d'autres qui viennent l'étayer. Ces concepts constituent des clés de lecture et des outils de pensée que l'élève peut utiliser tant dans la construction de sa représentation du passé que dans sa quête de compréhension du présent à la lumière du passé. Cette énumération n'est évidemment pas exhaustive. Le contenu de formation comporte enfin un regard sur l'ailleurs, au même moment, afin d'amener l'élève à relativiser son interprétation de la réalité sociale. Ces ailleurs débouchent sur la constatation de ressemblances ou de différences. Illustrons tout ce qui précède.

RÉALITÉ SOCIALE: L'ESSOR URBAIN ET COMMERCIAL

Orientation: À la fin du Moyen-Âge, le grand commerce se développe au profit des villes et de la bourgeoisie marchande. L'essor urbain et commercial est abordé à partir d'une ville européenne en expansion. L'étude repose sur le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et le développement urbain. Il importe pour l'élève de constater que ces réalités sont présentes, à la même époque, dans des villes non-européennes: Bagdad, Byzance ou Tombouctou.

Concept central: *Bourgeoisie*
Concepts afférents: échange, grand commerce, urbanisation, commune, groupe social, institutions, conditions de vie, territoire, capital.

Les réalités sociales ciblées dans le programme devraient permettre à l'élève d'effectuer, sur les deux années du cycle, les apprentissages jugés essentiels sur les plans conceptuel et méthodologique,

l'amener à comprendre le monde dans lequel il vit et favoriser, ce faisant, le développement de sa conscience citoyenne.

Suite à une démarche de validation dans le milieu, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire est actuellement en révision. Il sera rendu accessible à l'été 2003. Celles et ceux qui désirent néanmoins prendre connaissance de ce programme dans sa version *Document de travail aux fins de validation (2002)* peuvent y accéder à l'adresse <http://documents.educationquebec.qc.ca/programmes>: en utilisant le mot *cible* comme nom d'utilisateur et l'expression *concerto33* comme mot de passe. Bonne lecture. Vos commentaires et suggestions seraient fort appréciés, à l'adresse suivante: marius.langlois@meq.gouv.qc.ca ♦

Marius Langlois

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

Journées des Sciences de la religion autour du Judaïsme

En novembre dernier se tenait au Cégep de Sainte-Foy la toute première édition des Journées des Sciences de la religion.

Du mardi 19 novembre au vendredi 21 novembre 2002, la communauté collégiale du Cégep de Sainte-Foy fut conviée à entrer dans le monde peu banal de la tradition juive.

Étaient au programme quatre principaux volets qui ont permis aux étudiants et aux membres du personnel de se familiariser avec différents aspects de la culture et de la religion juives.

Le Volet Découverte a permis à tous les participants d'explorer le judaïsme par le biais de films sélectionnés et commentés par les étudiants du Programme Histoire et Civilisation inscrits au cours «Croire en un seul dieu: judaïsme, christianisme, islam.» Ceux-ci ont également tenu des stands d'information sur différents aspects de la religion juive et ont très efficacement guidé



les visiteurs qui se sont attardés à la vitrine Sepher Thora dans laquelle étaient exposés divers objets de la vie quotidienne des Juifs et à la Galerie Trompe-l'œil où se tenait notamment

une exposition sur la Diaspora juive à travers les siècles.

Le Volet Conférence a permis aux participants d'approfondir certains aspects du judaïsme par le biais de conférences. La conférence de M. Jean-Claude Filteau, archéologue biblique, à propos du Temple de Jérusalem, l'entretien de Mme Sophie Régnière, chargée de cours en Théologie juive, à propos de l'histoire de la communauté juive de Québec ainsi que la conférence du Rabbin Moïse Ohana à propos du judaïsme d'hier à aujourd'hui furent particulièrement appréciées par les amateurs d'histoire.

Le Volet Rencontre fut tout particulièrement apprécié par les étudiants puisqu'il permettait à ceux-ci d'échanger avec des adeptes du judaïsme. Notons, à titre d'exemples qu'ils ont eu l'occasion de rencontrer M. Moïse Amselem, responsable d'une Confrérie du dernier devoir, à propos des rites funéraires dans le judaïsme; M. Frédéric Haim Nataf, étudiant à la yeshiva, à propos de l'étude du Talmud dans le judaïsme; Mme Lina Dubois, membre de la congrégation Beth Israël de Québec, à propos des femmes dans le judaïsme et M. Walter Absil qui est venu témoigner de son expérience comme survivant de l'Holocauste.

Le Volet Culture quant à lui nous a permis à tous de plonger à travers les âges dans l'univers des contes séfarades par l'intermédiaire du spectacle de la conteuse d'origine marocaine Oro Anahory, professeur au Département des Langues de l'UQAM, et dans l'univers askhénaze par le biais d'un spectacle haut en couleurs du groupe Raoul.

L'événement s'est avéré un succès à tel point que les organisateurs de cette première édition sont à préparer la programmation de la deuxième édition des Journées des Sciences de la religion sur le bouddhisme qui se tiendra du mardi 30 septembre au jeudi 2 octobre 2003. Cette deuxième édition sera toutefois suivie d'un colloque sur le bouddhisme qui se tiendra à l'Université Laval du jeudi 2 octobre au samedi 4 octobre 2003. Ces deux événements seront organisés dans le cadre d'un partenariat entre les membres de la discipline Sciences de la religion du Département de Sciences humaines du Cégep de Sainte-Foy et la Faculté de Théologie et de Sciences religieuses de l'Université Laval. ♦

Daniel Gignac

Sciences de la religion
Programme Histoire et Civilisation
Département de Sciences humaines
Cégep de Sainte-Foy

Les nationalismes au Québec du XIX^e au XXI^e siècle

SARRA-BOURNET, Michel (avec la collaboration de Jocelyn St-Pierre).

Les nationalismes au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Québec, P.U.L., 2001. (Coll. : « Prisme »). 364 p.



De la plume à la souris

Cet ouvrage, réalisé sous la direction de messieurs Michel Sarra-Bournet (docteur en histoire de l'Université d'Ottawa et chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal) et Jocelyn Saint-Pierre (docteur en histoire de l'Université Laval et responsable de la reconstitution des débats à la Bibliothèque de l'Assemblée nationale) n'est pas une autre analyse du nationalisme québécois dans une perspective historique. Il s'agit d'un recueil d'une vingtaine d'articles, dont la plupart sont tirés d'un colloque sur *Le nationalisme et les idéologies dans l'histoire du Québec*, tenu en 1995, tandis que sept sont des contributions originales. Ils portent, soit sur des aspects précis de l'histoire du nationalisme au Québec depuis 1830, soit sur certaines dimensions du nationalisme québécois actuel, soit encore sur les liens entre le nationalisme et l'histoire du Québec. Bien que majoritairement québécois francophones et professeurs d'université, les auteurs proviennent d'horizons divers, certains enseignant même aux États-Unis ou au Canada anglais.

Le recueil est divisé en cinq parties : la première, qui porte sur les nationalismes de 1830 à 1920, comporte quatre textes, dont deux sur les Patriotes (sujet incontournable en ces matières) et un de Gilles Janson sur « Le sport comme enjeu national chez les Canadiens français, 1890-1920 » ; la deuxième, sur les nationalismes de 1920 à 1960, est composée de quatre articles qui analysent aussi bien l'alliance entre le conservatisme et le nationalisme à cette époque (Nelson Michaud), les liens entre nationalisme, séparatisme et catholicisme (Jean-Claude Dupuis), la politisation du nationalisme ethniciste à l'époque duplessiste (Jacques Beauchemin), et les motifs qui ont amené dans le Québec des années 20 un jeune immigrant royaliste et maurassien, Robert Rumilly (Jean-François Nadeau) ; la troisième étudie les nationalismes de 1960 à 1990 par le biais des textes de François Rocher sur l'évolution du nationalisme à travers l'itinéraire de Daniel Johnson père et fils, de Chantal Maillé sur les liens entre le mouvement des femmes et le projet identitaire québécois depuis la fin des années 60 jusqu'au référendum de Charlottetown, de Ralph P. Güntzel sur les rapports entre l'aile socialiste du mouvement syndical

québécois et l'indépendantisme de 1972 à 1982, et de Jocelyne Couture sur le destin des Français d'Amérique depuis la naissance de la nation canadienne-française jusqu'à la minorisation des francophones d'Amérique ; la quatrième partie, composée de textes plus théoriques, porte sur les nationalismes aujourd'hui : Max Nemni y étudie l'organisme, l'historicisme et le culturalisme dans le nationalisme québécois d'aujourd'hui, Louis Balthazar le nationalisme autonomiste des Québécois, Pierre Trudel la négation de l'autre dans les discours nationalistes des Québécois et des Autochtones, et Kai Nielsen nous y soumet un argument minimaliste en faveur de la souveraineté du Québec ; la cinquième, enfin, nous propose des analyses sur les rapports entre le nationalisme et l'histoire du Québec, dont celle d'Anne Griffin sur le façonnement de la mémoire et le discours sur l'indépendance, celle de Ronald Rudin sur l'éclipse du national dans la nouvelle histoire du Québec, celle de Michel Sarra-Bournet sur le nationalisme et la question nationale au Québec, ainsi qu'une réflexion de Gérard Bouchard sur le Québec et la diversité.

Sa contribution nous apparaît plus intéressante sur le plan du débat historiographique que sur celui de la recherche fondamentale.

Parmi ces textes, dont il est évidemment impossible de faire une analyse ou même une description complète ici, nous en avons retenu quelques-uns. Dans *La Révolution américaine et les Patriotes*, Louis-Georges Harvey présente le nationalisme de ceux-ci comme un mouvement continental (« Le discours des Patriotes souligne l'américanité des Canadiens », écrit-il), dont le référent est la Révolution américaine et non l'Europe, et intégrateur puisqu'il définit la collectivité dont il propose l'émancipation non par l'ethnie ou la langue mais par le territoire, celui du Bas-Canada. Il rejette donc la vision historiographique d'un nationalisme intolérant, fermé et xénophobe. De son côté, le sociologue Jacques Beauchemin (*Politisation d'un nationalisme ethniciste dans le Québec duplessiste*) remet en

question le jugement sévère qu'ont porté les historiens sur le régime duplessiste, caractérisé comme ethniciste et passiste, et cherche à démontrer que son clérical-nationalisme dépasse la simple défense de l'autonomisme provincial et contient même en germe une partie de la redéfinition du nationalisme au cours des années soixante. Intéressant sans être convaincant. Quant au politologue Max Nemni, il tente de démontrer, à travers l'étude de la pensée de Fernand Dumont, dont les idées reflètent selon lui « un élément significatif du nationalisme d'aujourd'hui », que celui-ci « reste marqué, d'une façon significative, par l'organisme, l'historicisme et le culturalisme », remettant ainsi en question les thèses de ceux qui prétendent qu'il serait devenu « civique » ou « territorial ». Enfin, l'historien Ronald Rudin critique la vision « révisionniste » propagée par les historiens québécois au cours des années 70 et 80, selon laquelle le Québec serait une nation moderne et « normale », le cours de son histoire ayant été « exclusivement tracé par les mêmes forces qui ont frappé le monde occidental » (les structures économiques et sociales principalement). Il plaide ici pour la réintroduction dans l'historiographie québécoise des aspects singuliers de son histoire, notamment des « forces irrationnelles » comme les conflits ethniques. L'argumentation qu'il y développe avec certains de ses collègues est musclée, à la limite du conflit de personnalités par endroits.

En somme, le recueil dirigé par Sarra-Bournet et Saint-Pierre propose de nouvelles avenues de recherche et de nouvelles conceptions du nationalisme québécois et de son histoire, bien que certains textes ne sortent pas véritablement des sentiers battus. Sa contribution nous apparaît plus intéressante sur le plan du débat historiographique que sur celui de la recherche fondamentale. Ainsi s'agit-il d'un ouvrage davantage destiné à la réflexion critique qu'à la recherche. ♦

Marc Simard

Collège François-Xavier-Garneau



America 1830-1853

De la plume à la souris

Malgré ce que suggère le titre de l'ouvrage de Denis Vaugeois, *America* n'est pas uniquement un récit de la mission de Lewis & Clark. Cette célèbre mission d'exploration a eu lieu entre 1804 et 1806 à la demande du président américain Thomas Jefferson, après l'achat par les États-Unis en 1803 du bassin ouest du Mississippi à la France napoléonienne, qui l'avait elle-même obtenu de l'Espagne. Cette mission, dirigée par Meriwether Lewis et William Clark, devait remonter le cours de la rivière Missouri et trouver le plus court passage vers le Pacifique.

Il est difficile de dire sur quoi au juste porte ce livre. Je serais porté à dire que le sujet central en est les Canadiens français qui ont vécu dans la Nouvelle-France hors Québec, particulièrement dans cette partie de la Nouvelle-France entre les Grands Lacs et la Nouvelle-Orléans. Mais le propos de l'ouvrage ratisse un peu plus large que cela.

Il est aussi question des anonymes qui ont participé à cette mythique expédition de Lewis & Clark et qui ne sont pas souvent mis en évidence, comme l'esclave de William Clark, nommé York, et comme Sacagawea, l'épouse indienne de Toussaint Charbonneau, ce dernier ayant servi d'interprète lors de la fameuse mission de Lewis & Clark.

L'ouvrage est intéressant à lire et, pour ma part, cela s'est fait d'un seul trait. On y apprend beaucoup sur les nations indiennes de l'ouest du Mississippi, sur les

origines de la ville de Saint-Louis, sur la façon dont la Louisiane a été subtilement remise à l'Espagne un an avant la signature du Traité de Paris de 1763, etc.

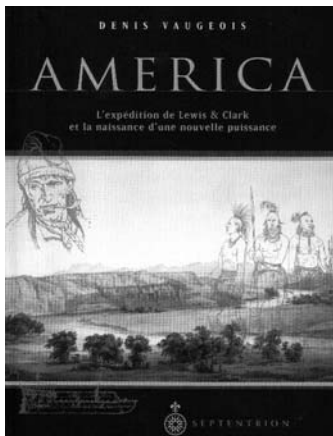
Abondamment illustré, on y trouve bon nombre d'encadrés et de notes en marge.

◆◆◆
... le sujet central en est les Canadiens français qui ont vécu dans la Nouvelle-France hors Québec, particulièrement dans cette partie de la Nouvelle-France entre les Grands Lacs et la Nouvelle-Orléans.
◆◆◆

Sa forme pas toujours chronologique peut dérouter parfois le lecteur s'attendant à un récit historique plus classique. Par contre, on nous met en contact avec une vision de la Nouvelle-France et des États-Unis naissants qui tranche avec l'historiographie nationale trop souvent muette sur la présence française en dehors du Québec actuel. On peut retrouver l'esprit de l'ouvrage, entre autres, dans le dernier paragraphe du chapitre XI à la page 208 :

Le destin de Jean-Baptiste Charbonneau illustre une fois de plus l'étonnante mobilité des Canadiens français et de leurs descendants. La Conquête britannique de 1760 n'a nullement arrêté leur marche à travers l'Amérique: ils l'ont simplement poursuivie au service de nouveaux maîtres.

Je me dois de souligner que dans la première phrase du volume, ainsi que dans le dépliant promotionnel des éditions Septentrion annonçant l'ouvrage, on suggère que l'expression «*We the people*» apparaît dans la déclaration d'indépendance des États-Unis alors qu'elle se retrouve en fait dans le texte de la seconde constitution de 1787. Mais, ceci dit, cet ouvrage d'histoire nord-américaine va au delà de l'histoire nationale. Et cette nouvelle histoire, comme le fait Denis Vaugeois, doit être respectueuse de tous les groupes qui ont contribué à façonner ce continent, autant les gagnants que les perdants. ◆



VAUGEOIS, Denis.
America 1830-1853
L'expédition de Lewis & Clark et la naissance d'une nouvelle puissance.
Québec, Septentrion, 2002.
263 pages

Pierre Ross
Cégep Limoilou

FÊTE DES PATRIOTES (suite de la page 20)

Laurent (Montréal) où Louis-Joseph Papineau annonce que «La circonstance nouvelle, c'est que le parlement britannique prend parti contre nous puisque le gouvernement persécuteur repousse toutes et chacune des réformes demandées. [...] Désormais, toutes les colonies anglaises ont les motifs les plus urgents d'avancer l'heure de leur séparation et il faut que nous soyons tôt ou tard prêts à prendre ce que la main de fer du pouvoir veut nous arracher.»

Le 1^{er} juin, à Saint-Scolastique (Deux-Montagnes), William H. Scott lance que «nous travaillerons sans peur et sans reproche, comme dans le passé, à assurer à tout le peuple, sans distinction, les mêmes droits, une justice égale et une liberté commune.» À la Malbaie, à 400 kilomètres de Montréal, Louis Bouchard propose de considérer «comme rompu et nul le contrat social qui nous attachait à l'empire britannique, qui en cessant de remplir ses engagements nous relève des obligations que les traités nous imposaient.» À Saint-François (Yamaska) Célestin Caron appelle à ne compter «que sur nous-même, sur notre propre énergie et sur la sympathie de nos voisins du continent d'Amérique». À Napierville (Acadie), Cyrille O. Côté demande «qu'on fasse en sorte d'assurer tôt ou tard le triomphe des principes démocratiques qui, seuls, peuvent fonder un gouvernement libre et stable sur ce nouveau continent.»

Cette grande fête des Patriotes commémore les assemblées du printemps de 1837, expression démocratique et pacifique d'origine populaire, et tenues à l'échelle de tout le Québec actuel et pas seulement - comme les batailles - dans la seule région de Montréal. Cette fête respecte toutes les conditions d'ouverture, en particulier en mettant de l'avant des valeurs universelles, tout en invitant à s'impliquer personnellement et collectivement dans leur préservation. Elle doit se tenir le troisième lundi du mois de mai, en lieu et place du jour de la reine Victoria, dont elle rappelle à tout le moins l'année du couronnement. Quant à Dollard et Victoria, ni l'un ni l'autre ne recoupe aussi bien les problématiques du Québec actuel. Pis encore, ces fêtes étaient devenues ennuyeuses et gênantes. ◆

Gilles Laporte
Historien, professeur
Cégep du Vieux-Montréal
Conseiller auprès de la coalition pour
un anniversaire des Patriotes.



POUR MIEUX COMPRENDRE LE PRÉSENT



NOUVEAUTÉ

NOUVELLE ÉDITION

HISTOIRE

DU XX^e

SIÈCLE

Marc Simard

Table des matières

- Chapitre 1 Les sociétés industrielles et l'hégémonie européenne
- Chapitre 2 La fin d'un monde : la Première Guerre mondiale
- Chapitre 3 La révolution soviétique
- Chapitre 4 Le monde transformé et ébranlé
- Chapitre 5 La « révolution » fasciste
- Chapitre 6 La Deuxième Guerre mondiale
- Chapitre 7 Le défi communiste et la Guerre froide
- Chapitre 8 La décolonisation
- Chapitre 9 L'hégémonie américaine
- Chapitre 10 Un nouvel ordre international
- Chapitre 11 Les sociétés de consommation
- Chapitre 12 Mort du communisme et mondialisation

QUOI DE NEUF ?

- ▶ Maintenant structurée en douze chapitres, cette nouvelle édition propose une répartition de la matière qui suit le calendrier et le programme collégial.
- ▶ Un encart couleur enrichit la présentation en offrant des cartes, une iconographie, des documents historiques et bien plus encore !
- ▶ Des capsules *Arts et culture*, *Sciences et techniques* et *Ailleurs dans le monde* complètent le tableau historique en présentant des événements parallèles au contenu du chapitre.

STRUCTURE D'UN CHAPITRE

Histoire du XX^e siècle contient plusieurs outils pédagogiques qui facilitent et stimulent l'apprentissage.

- ▶ Des illustrations, des cartes, des tableaux et des graphiques complètent l'information et dynamisent le manuel.
- ▶ Des biographies permettent aux étudiants d'élargir leurs connaissances générales.
- ▶ Des chronologies permettent de visualiser les séquences événementielles.
- ▶ Les définitions de concepts clés clarifient l'exposé.
- ▶ Des questions de révision et d'approfondissement permettent un retour sur les connaissances et assurent une solide compréhension de la théorie.
- ▶ Une bibliographie et des suggestions de lecture commentées fournissent des pistes pour fouiller un sujet ou pour découvrir l'histoire racontée par des romanciers.
- ▶ À chaque chapitre, un dossier méthodologique initie les étudiants aux méthodes de travail des historiens.