

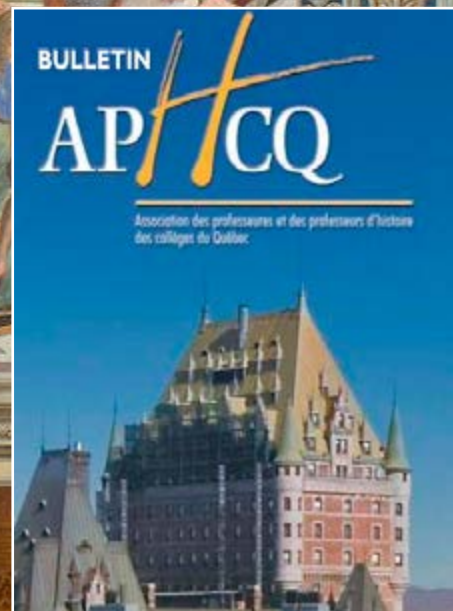
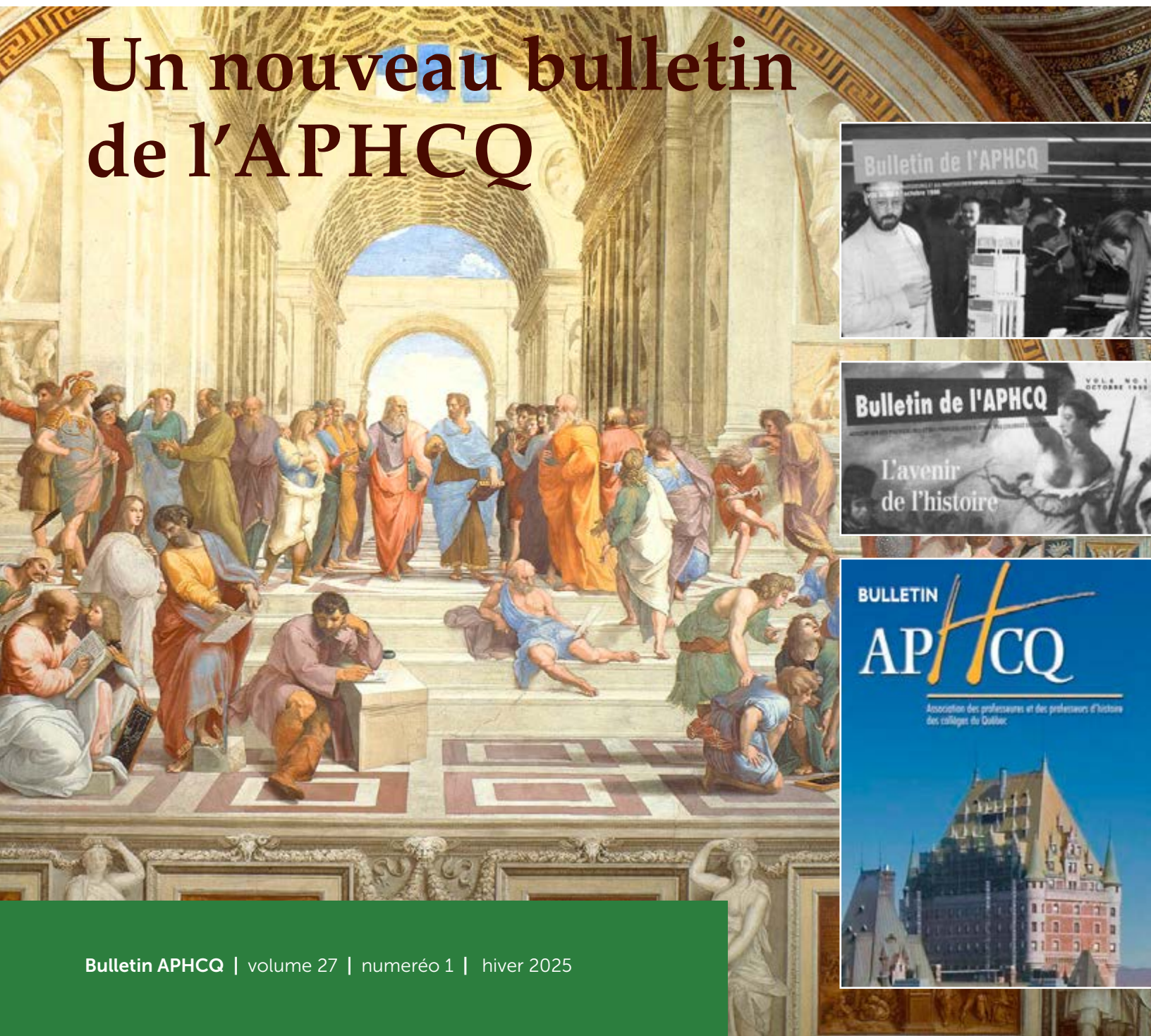


APHCQ

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

(Re)naissance :

# Un nouveau bulletin de l'APHCQ



L'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) est une association sans but lucratif incorporée en vertu de la loi sur les compagnies. L'APHCQ regroupe depuis 1994 les professeures et des professeurs d'histoire des cégeps du Québec, qu'ils soient publics ou privés, francophones ou anglophones. L'APHCQ a pour mission de promouvoir le caractère professionnel de l'enseignement de l'histoire au niveau collégial, d'assurer la représentation de ses membres auprès des organismes publics et du grand public, de contribuer à la formation de ses membres et de faciliter les échanges entre celles-ci et ceux-ci.

## QUI PEUT DEVENIR MEMBRE?

Tous les professeures et professeurs d'histoire enseignant au niveau collégial sont invité.e.s à adhérer à l'Association à titre de membre régulier, quel que soit leur statut (précaire ou permanent). Il est également possible d'adhérer à l'APHCQ à titre de membre associé, membre étudiant ou membre retraité.

## POUR DEVENIR MEMBRE

Remplir le formulaire d'adhésion en ligne sur le site de l'APHCQ. Les frais d'adhésion et d'inscription au congrès annuel varient en fonction des catégories de membres.

## POUR REJOINDRE L'ASSOCIATION

aphcq.histoire@gmail.com  
www.aphcq.ca



SOCIÉTÉ DES MUSÉES  
DU QUÉBEC



Fédération  
Histoire  
Québec

## Sommaire

Mot du président .....	4
Le bulletin de l'APHCQ : laisser une trace comme association .....	5
Retour Congrès APHCQ 2024: Histoire mondiale et conflits actuels .....	8
Chronique pédagogique .....	9
Comptes rendus de monographies historiques .....	12
Le Catéchisme d'Histoire franco-américaine : un témoin de l'évolution identitaire des Canadiens français de Nouvelle-Angleterre .....	15
L'enseignement de l'histoire à la formation générale? Bref historique. ....	20
Retour sur la journée d'étude .....	24

## EXÉCUTIF DE L'APHCQ 2024-2025



Guillaume Breault-Duncan  
Cégep André-Laurendeau



Christian Arcand  
Cégep Gérald-Godin



Viviane Gauthier  
Cégep Montmorency



Antoine Gauthier-Trépanier  
Cégep de Saint-Hyacinthe



Catherine Hamel  
Cégep de Saint-Jérôme



Jérémy Scraire  
Cégep Montmorency

## BULLETIN DE L'APHCQ

Comité de rédaction : Antoine Gauthier-Trépanier  
Catherine Hamel

Comité de révision : Antoine Gauthier-Trépanier  
Catherine Hamel  
Cégep de Saint-Jérôme  
Geneviève Tremblay  
Cégep de Saint-Jérôme  
Mikael Charlebois  
Cégep de Beauce-Appalaches

Graphisme : Fabian Will  
WILD WILLI Design

Page de couverture : Raphaël, L'École d'Athènes

mercredi 4 juin au  
vendredi 6 juin 2025

# CONGRÈS DE L'APHCQ

Le Québec, la mer et le monde

## PROGRAMMATION





## Mot du président

*Chères/Chers membres de l'APHCQ,*

Tel le phénix, le Bulletin renaît de ses cendres dans un nouveau format, revampé, qui présente de belles innovations et qui fait un clin d'œil à l'esprit des nombreux membres de l'Association des professeurs et professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) qui y ont contribué au fil du temps. Je tiens à remercier tous les membres du comité, les contributeurs et tout particulièrement Antoine Gauthier-Trépanier (Cégep de Saint-Hyacinthe) et Catherine Hamel (Cégep de Saint-Jérôme) qui ont mené ce projet au sein de votre exécutif.

Cette édition du Bulletin vient clore en beauté une année 2024-2025 particulièrement riche et féconde pour notre association. L'APHCQ va bien!

*Notre association professionnelle est dynamique et, en ce sens, elle fait écho au dynamisme des professeures et professeurs d'histoire de l'ensemble du réseau collégial québécois.*

Ce dynamisme nous fait rayonner : nous sommes tout près de 100 membres de l'APHCQ, nous avons organisé avec succès de nombreuses activités de formation en ligne (dont une grande conférence avec l'historien Patrick Boucheron à l'automne 2024), nous avons tenu une journée d'étude au Cégep Gérald-Godin en janvier dernier et nous nous réunirons pour une première fois en Gaspésie lors de notre Congrès 2025 au Cégep de Matane. De plus, nous militons désormais avec enthousiasme pour la création d'un cours d'histoire du Québec pour tous les cégépiens! Tel le phénix, ce projet aussi renaît de ses cendres et, fort de notre dynamisme, il deviendra réalité comme ce bulletin que vous tenez entre vos mains.

Solidairement,

**Guillaume Breault-Duncan**

Cégep André-Laurendeau / Président de l'APHCQ

# Bulletin de l'APHCQ

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

## LE BULLETIN DE L'APHCQ : LAISSER UNE TRACE COMME ASSOCIATION

La tradition du bulletin de l'APHCQ marque, dès ses débuts, une démarche importante pour notre organisation ; celle de se doter d'un organe « officiel » qui, selon les mots du comité de rédaction du tout premier bulletin : « nous permettra d'échanger entre nous, de nous informer des réalisations de chacun et de débattre de tous les aspects de la vie professionnelle d'un professeur d'histoire dans un collège du Québec ». À travers le temps, cette démarche initiée en décembre 1994 a pris des formes différentes. En parcourant les anciens bulletins, on remarque que si l'objet en tant que tel s'est modifié au gré du temps (d'un format papier à numérique) et ses rubriques ont pris des formes différentes, c'est pourtant la même énergie et le même esprit de communauté qui anime les membres depuis 1994. Cet esprit s'incarne sous la forme de débats sur l'objet et la forme des cours, mais également sous forme de chroniques en tout genre sur la pédagogie, l'histoire locale, la mémoire, les objets culturels d'intérêts et bien plus encore.

Alors que plusieurs d'entre nous sommes toujours dans les balbutiements du nouveau cours d'histoire du monde (qui, nous le savons, a suscité maintes polémiques dans la communauté et dans l'espace médiatique), je crois qu'il serait pertinent de se tourner vers nos prédécesseurs et leurs enjeux d'autrefois puisque vous ne serez sans doute pas surpris d'apprendre qu'ils ont beaucoup à nous dire sur les enjeux actuels de notre communauté. Je vous propose donc un bref retour dans le temps afin d'explorer le premier numéro du bulletin et ainsi nous replonger dans les débats, enjeux et nouvelles qui animaient alors notre chère communauté.

### Décembre 1994

En 1994, nous comptons 168 enseignants dans la discipline Histoire dans 36 cégeps<sup>2</sup>. Sur ce nombre, c'est 72 membres qui ont alors fait parvenir leur chèque de 15\$ afin de contribuer au fond de démarrage de l'association. Le comité de rédaction

de l'époque formé de Francine Gélinas (Montmorency), de Luc Giroux (Édouard-Montpetit) et de Kevin Henley (Saint-Laurent) y souligne des contributions provenant de toutes les régions du Québec! Les fonds servent alors principalement pour le bulletin et le futur (premier) congrès. Dans la première édition du bulletin, les rubriques sont nées des textes reçus ; elles reflètent donc les intérêts et préoccupations des membres dans une période marquée entre autres par le « renouveau » du programme de sciences humaines et l'introduction du cours *d'Histoire de la civilisation occidentale* (1991), mais surtout l'arrivée de l'approche par compétence par l'entremise de la réforme générale de l'enseignement collégial (1993). À cet égard, la chronique intitulée *Des nouvelles de partout*, des enseignants de différents collèges témoignent de leur réflexion sur ce qu'on nomme « la fameuse réforme ».

*Le cours d'Histoire de la Civilisation Occidentale occupe déjà une place centrale dans les préoccupations des membres ; un enseignant du cégep de Sherbrooke rapporte qu'une « tendance » se dessine alors dans son collège pour y fixer le point de départ autour de l'an mil « où, l'on en conviendra, l'Occident s'éveille »<sup>3</sup>.*

Le débat est lancé! Dans cette section, c'est l'esprit de communauté énoncé plus tôt qui saute aux yeux : on y demande des documents audiovisuels pour enrichir le cours de civilisation occidentale, on offre ses services pour monter des cours d'histoire dans certaines techniques, on souligne l'obtention d'un poste à l'Université d'une collègue (Denyse Baillargeon pour ne pas la nommer) ainsi que la retraite bien méritée d'un autre!

<sup>1</sup> Bernard Dionne, « L'association est en marche! », *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994, p.1.

<sup>2</sup> Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC). 8 janvier 2025.

<sup>3</sup> Francine Gélinas, « Des nouvelles de partout. *Bulletin de l'APHCQ* », 1 (1), 1994, p.4.

## Engagement de la communauté

La chronique pédagogique rédigée par Kevin Henley a tout pour nous intéresser. Elle porte alors sur l'introduction de l'approche par compétence, mais son auteur se présente en porte à faux avec l'opinion ambiante sur celle-ci.

Ce dernier mentionne que « notre défi actuel n'est donc pas de se mobiliser pour refuser la réforme, mais plutôt de sauver cette réforme malgré la manière hautement maladroite que le gouvernement a choisi pour l'introduire »<sup>4</sup>.

Tout est dans la manière disait l'autre! Or, les opinions émises par l'auteur de la chronique reflètent plutôt le sempiternel débat entre la méthode dite « traditionnelle » d'enseignement basée sur les contenus disciplinaires, l'examen magistral, la mémorisation et son penchant constructiviste reposant sur la pratique et l'expérimentation. C'est cette dernière méthode d'apprentissage qui est promu à travers la réforme, mais selon l'auteur bon nombre d'enseignants la pratiquaient déjà (notamment ceux ayant suivi des cours de pédagogie chez Performa). L'auteur avance que, suite aux changements des dernières années, l'enseignement de l'histoire se résume à « une esquisse des concepts rencontrés le plus souvent en histoire de la civilisation occidentale » et qu'on devrait notamment mettre l'accent sur l'enseignement de la capacité à rédiger efficacement en plus de « distinguer une théorie générale d'un fait spécifique »<sup>5</sup>.

Dans la section des comptes rendus, on y découvre également une communauté active et très engagée sur le plan intellectuel. On y retrouve notamment le manuel d'histoire collégial du XX<sup>e</sup> siècle de George Langlois, Jean Boismenu, Luc Lefebvre et Patrice Régimbald. Si le texte d'Hermel Cyr, du cégep de l'Outaouais, salue la parution de cet outil didactique d'une grande qualité, il ne manque pas de relever quelques critiques et suggestions destinées à convaincre ceux qui hésitent à utiliser un manuel dans leurs classes. Parmi les autres ouvrages recensés, notons *Histoire du Québec d'hier à l'an 2000* d'Yves Tessier, *Jacques-Cartier, une ville de pionniers : 1947-1969* de Michel Pratt, *L'affaire Bernonville : Le Québec face à Pétain et à la collaboration (1948-1951)* d'Yves Lavertu et finalement *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène* de Mogens H. Hansen. Je mets au défi notre communauté actuelle de produire des comptes rendus aussi diversifiés!

## Coquilles et perles

Lors de la fin de session, en période de correction, plusieurs de nos membres trouvent sans doute une forme d'exutoire dans la découverte de coquilles parfois amusantes ou carrément gênantes dans les travaux des étudiants. En effet, les nombreux concepts à maîtriser relatifs à notre discipline combinée à une maîtrise de plus en plus maladroite du français à laquelle s'ajoute finalement une méthodologie de fin de session parfois douteuse peuvent s'avérer lourds de conséquences pour



le sens de certaines phrases, voire de l'ensemble de certains travaux produits par les étudiants. C'est justement ce que recense l'enseignant au collège Lionel-Groulx Bernard Dionne qui collige depuis 1991 les « perles » de ses étudiants tel qu'il aime les appeler. Toutefois, celui-ci est catégorique sur ses intentions : il ne souhaite pas tourner au ridicule ses étudiants puisqu'il est conscient des défis que représente son cours. Il souligne même que, selon ses propres constats, ce sont souvent ses meilleurs étudiants qui produisent les meilleures « perles » avec candeur! Puisqu'en raison de la forme du texte de Bernard Dionne dans le bulletin, il peut être difficile d'isoler ce qui relève vraiment de ses étudiants, j'ai isolé un seul élément, mais je vous invite à consulter la chronique en page 14 et vous convie cordialement à proposer une chronique du même genre dans un prochain bulletin : *Au Moyen-Âge, la population populaire est très religieuse. C'est l'époque fédérale : les seigneuries dominicales abondent avec la féodalité, sans doute, accélérant la sédimentarisation des hommes. Puis il y a un essor agricole. La roue hydraulique est inventée pour la farine (...) Mais le sevrage se maintient longtemps en Europe de l'Est, loin de la vallée du Rein*<sup>6</sup>!

## Un espace de discussions

Finalement, l'appel à tous pour le tout premier congrès de l'APHCQ doit retenir notre attention. Au-delà des formalités de l'évènement (se déroulant au collège Lionel Groulx à Sainte-Thérèse les 30, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 1995), ce sont les sujets abordés et les questions à approfondir qui sont lancées d'avance qui nous semblent toujours actuels. On invite d'abord les membres à réfléchir aux questions suivantes en lien avec l'histoire occidentale, du Québec et du XX<sup>e</sup> siècle : comment le cours d'histoire du Québec au collégial peut-il se distinguer du cours d'histoire offert aux élèves de secondaire 4? Comment donner le cours d'histoire du XX<sup>e</sup> siècle sans tomber dans le piège d'un cours d'histoire des relations internationales?

<sup>4</sup> Kevin Henley, « L'Approche par compétence et l'enseignement de l'histoire », *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994, p. 7 à 9.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Bernard Dionne, « L'histoire en folie ». *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994, p.15.

Depuis ce premier numéro, notons que la redondance des cours d'histoire au collégial avec ceux de la formation au secondaire est également à ranger dans la catégorie des éternels débats. Alors que notre communauté se questionne sur la pertinence, voire de la nécessité de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale<sup>7</sup>, il faut se rappeler que les cours d'histoire au collégial constituent eux-mêmes un approfondissement des programmes du secondaire (mais une introduction en ce qui concerne l'éducation supérieure). En effet, il serait de courte vue de considérer qu'on ne peut « répéter » la matière du secondaire puisque théoriquement, on y aborde l'histoire du monde au premier cycle (secondaire 1 et 2) puis celle du Québec, Canada et de l'histoire du XXe siècle au second cycle (par l'entremise du cours de secondaire 4 et en option en secondaire 5). Ainsi, j'invite les enseignants à réfléchir aux questions suivantes en vue du prochain numéro du bulletin : en quoi un cours d'histoire du Québec serait-il nécessaire au collégial? En quoi ce cours pourrait-il se distinguer des éléments couverts au secondaire?

### Conclusion

Ainsi, les éléments abordés dans ce premier bulletin ne sont pas sans rappeler que notre communauté traverse toujours des périodes de remous et de remises en question en fonction des intérêts politiques et sociaux qui pèsent sur notre discipline. Aujourd'hui, c'est près de 300 enseignants dans plus de 48 cégeps au Québec<sup>8</sup> qui forment des étudiants de plusieurs programmes tout en réfléchissant activement à leurs pratiques. De fait, aux intentions initiales énoncées par le comité de rédaction de 1994, j'ajouterai maintenant celles de réfléchir globalement à la place de l'histoire dans la formation collégiale, mais surtout de laisser une trace en tant que communauté. En effet, l'enseignement de l'histoire au collégial ne constitue pas un objet distinct dans les recherches sur la didactique de l'histoire en général. Or, notre profession, je le crois, se différencie bel et bien par ses dynamiques professionnelles distinctes, mais aussi par son aspect polémique sur le plan sociopolitique qui dépasse largement le cadre collégial. Elle peut parfois être controversée, puisqu'enseigner l'histoire au collégial, c'est parfois devoir compenser les lacunes du programme au secondaire, mais surtout pouvoir préparer nos étudiants à l'université en leur fournissant certains acquis disciplinaires, et ce, sans examen du ministère pour les sanctionner. Le défi est grand, mais il repose également sur les épaules de professionnels passionnés avec un bon degré d'autonomie. De fait, je crois qu'il nous incombe de laisser des traces de cette identité particulière afin de mieux la cerner et ainsi la faire connaître à ceux qui cherchent à mieux la comprendre.

### Antoine Gauthier-Trépanier

Enseignant d'histoire au cégep de Saint-Hyacinthe  
Étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke



### Références :

- Dionne, Bernard. « L'association est en marche! ». *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994.
- Dionne, Bernard. « L'histoire en folie ». *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994.
- Gélinas, Francine. « Des nouvelles de partout ». *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994.
- Henley, Kevin. « L'Approche par compétence et l'enseignement de l'histoire ». *Bulletin de l'APHCQ*, 1 (1), 1994.

<sup>7</sup> Voir la section sur la journée d'étude du 11 janvier 2025 au Cégep Gérald Godin.

<sup>8</sup> Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC). 8 janvier 2025.



RETOUR CONGRÈS  
APHCQ 2024

## HISTOIRE MONDIALE ET CONFLITS ACTUELS

Le Congrès APHCQ 2024, intitulé « Histoire mondiale et conflits actuels », s'est déroulé avec succès du 29 au 31 mai au Cégep de Sainte-Foy, à Québec. Rassemblant des experts et des passionnés pour trois jours d'échanges enrichissants, le congrès a débuté le mercredi 29 mai avec une activité précongrès au Monastère des Ursulines de Québec. Les participants ont pu explorer ce lieu historique exceptionnel lors d'une visite guidée. La journée s'est terminée au Pub Saint-Patrick, offrant un moment de détente et de convivialité.

Le jeudi 30 mai, le congrès a officiellement débuté avec un accueil chaleureux accompagné de viennoiseries, suivi du mot de bienvenue. La première conférence, présentée par Aurélie Campana, a exploré les transformations récentes des conflits mondiaux, mettant en lumière l'hybridité croissante des conflits actuels. Après une pause au salon des exposants, Frédéric Lasserre a abordé la crise entre la Chine et Taïwan, examinant les risques d'un conflit armé et ses implications globales. La journée s'est poursuivie avec une conférence de Francesco Cavatorta, qui a analysé l'importance mondiale du conflit Israël-Palestine. La journée s'est conclue par le lancement du manuel « Le monde depuis le XVe siècle », suivi d'un banquet et d'une soirée dansante animée par un DJ.

Le vendredi 31 mai, la journée a commencé par une conférence de Yann Breault sur le conflit Russie-Ukraine, abordant les enjeux historiques et les récits divergents entre les deux nations. Après une pause, une table ronde a été organisée sur l'intégration des conflits actuels dans l'enseignement de l'histoire, permettant aux enseignants de partager leurs pratiques pédagogiques. Le congrès s'est terminé par un dîner convivial.

En résumé, le Congrès APHCQ 2024 a offert une plateforme dynamique pour discuter des défis contemporains liés aux conflits mondiaux, tout en renforçant les liens entre les participants et en enrichissant leurs perspectives académiques et pédagogiques.

### L'équipe du cégep de Sainte-Foy

David Lessard

Lynda Simard

Marco Gilbert

Céline Anctil

Christine Pronovost



## RECONSTITUTION HISTORIQUE EN CLASSE, UNE INQUISITION SIMULÉE

Dans un premier temps, afin d'avoir une activité convaincante et agréable, il est essentiel de veiller à ce que tous les participants comprennent le contexte historique de la reconstitution, située à Carcassonne, France, en 1250. Lors des itérations précédentes du cours développées par ma collègue Geneviève Ribordy, les étudiants avaient développé un personnage médiéval à travers des recherches historiques. Reprenant cette idée, sous la forme d'un travail écrit évalué, les étudiants ont développé un tel personnage, mais qui s'inscrit dans le cadre de l'inquisition simulée. Laissant place à l'imagination et à la créativité, les étudiants étaient alors libres de choisir leur personnage parmi diverses professions et classes sociales médiévales (paysans, chevaliers, moines, frères, religieuses, marchands, etc.), mais ils devaient cependant respecter des paramètres de temps et de lieu, ce qui les menait à faire des recherches sur l'Occitanie, le catharisme, l'inquisition et la région de Carcassonne au XIII<sup>e</sup> siècle. De plus, chaque personnage se devait d'avoir une raison logique et historiquement précise d'être à Carcassonne pendant l'inquisition et d'avoir une opinion sur le catharisme, l'hérésie que l'Inquisiteur cherchait à éradiquer. Sympathiseraient-ils avec les hérétiques? Les dénonceraient-ils, vendant leurs voisins à l'inquisition? Ou choisiraient-ils les croyances des Bons Hommes et Bonnes Femmes?

Suite à la correction des travaux écrits soumis par les étudiants, certains de leurs personnages ont été sélectionnés pour être interrogés par l'Inquisiteur en fonction de leurs croyances, de leur occupation et de leur position dans la communauté. À ma grande satisfaction, l'un des étudiants a créé un personnage de prêtre issu de classe ouvrière avec des sympathies cathares, ce qui aura permis d'intégrer à la simulation le personnage central. Plusieurs autres étudiants ont choisi des personnages cathares ou des sympathisants, et un bon nombre ont choisi d'être des catholiques strictement orthodoxes.

Chaque étudiant(e) dont le personnage a été sélectionné a d'abord été invité(e) à participer à l'inquisition simulée sur une base volontaire (la reconstitution n'était évaluée que de manière formative). Tous ont accepté.

Un court scénario pour leur interrogation, qui ne révélerait toutefois pas de surprise en leur donnant des questions ou des réponses spécifiques, leur a été remis. Les étudiants participants étaient également encouragés, sans être obligés, à porter des costumes.

À la session d'automne 2024 au Cégep Champlain St. Lawrence, dans le cadre d'un cours d'histoire sur le Moyen Âge, j'ai intégré une activité intensive et interactive basée sur la reconstitution historique, une inquisition simulée, dont le but était de susciter l'intérêt des étudiants d'une manière différente des cours magistraux, des vidéos, des lectures ou d'autres activités plus standard en classe. Ce cours était offert comme cours optionnel, avec des étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> session du programme en sciences humaines, mais aussi des étudiants d'autres programmes. L'inquisition a nécessité une planification importante ainsi que des instructions claires pour les étudiants participants. Ces efforts ont été récompensés par un taux de participation élevé, un degré élevé d'interactivité et des retours positifs. Dans ce qui suit, je décrirai les étapes de planification, de réalisation et de récapitulation de cette activité, et je ferai quelques suggestions d'amélioration basées sur mon expérience.

Mon rôle dans l'Inquisition était celui de l'Inquisiteur, plus précisément, celui d'un frère dominicain. Je me suis tonsuré, reproduisant la coiffure des frères de cet ordre religieux qui consiste à être complètement rasé, à l'exception d'une bande de cheveux de plus ou moins trois pouces de large faisant le tour de la tête, comme une couronne. La réaction des étudiants en a valu le coup. En préparation, j'ai revisité les manuels des inquisiteurs de l'époque et préparé des questions basées sur ceux-ci et sur les véritables archives inquisitoriales, en insérant les noms des personnages des étudiant(e)s. J'ai préparé les questions en fonction du nombre de participants et du temps disponible pour la classe.

Le jour de l'événement, la salle de classe était aménagée en demi-cercle, avec une seule chaise au milieu de la pièce pour les interrogations. L'Inquisiteur était installé sur une chaise haute surplombant la salle, face à la chaise. Chaque personnage était interrogé à tour de rôle sur ses liens avec certains hérétiques connus. L'un des personnages, notre prêtre suspect, a été jugé obstiné et ordonné de subir la torture. L'étudiant jouant ce rôle est sorti de la classe permettant à une autre interrogation de se dérouler en parallèle à sa torture, qu'il a simulée dans le couloir en criant, un élément de la mise en scène qui a généré un effet de surprise parmi les étudiants et qui a eu un impact positif sur leur niveau d'engagement. Par la suite, son interrogation a été renouvelée et il a (à contrecœur) avoué son hérésie. Les personnages reconnus coupables ont été remis en détention en attendant leur sentence à la fin de la classe ; ceux reconnus innocents ont été libérés. À la fin de la classe, des sentences ont été prononcées pour les coupables, avec des pénitences allant des pèlerinages, au port de badges spéciaux, au jeûne, etc. Notre prêtre hérétique a été condamné à être remis aux autorités séculières pour être brûlé sur le bûcher. Ces sentences étaient basées, une fois de plus, sur les instructions des manuels des inquisiteurs et les archives des inquisitions. L'Inquisition a trouvé cinq coupables sur dix interrogations en 75 minutes.

Au début du cours suivant, du temps a été pris pour revenir sur la simulation. Des questions spécifiques ont été posées pour tester la rétention des informations (Quel type d'informations les Inquisiteurs demandaient-ils ? Quels types de pénalités étaient assignées comme punition aux coupables ? Quelle était la punition la plus courante ? Combien de personnes ont été condamnées à être brûlées ?) ainsi que pour obtenir une appréciation générale de l'événement. Cela a été fait de manière informelle, mais toutes les questions informatives ont été répondues correctement, et une appréciation générale et fortement positive a été démontrée.

En général, je suis très satisfait de l'événement, de la participation des étudiants et de leur interaction dans le cadre de cette activité. Une amélioration que je recommanderais serait d'intégrer une rétroaction plus formelle et structurée dans laquelle les étudiants observateurs et les participants à l'événement prendraient des notes et trouveraient des réponses à des questions spécifiques dans une feuille de travail pendant l'inquisition simulée.

Même sans cela, je suis d'avis que la simulation fut un succès. Le travail de planification avant l'événement était essentiel à cela. En tant que cours d'histoire, l'accent devait rester sur une interprétation factuelle du passé et le développement de compétences historiques ; l'activité, y compris le développement d'un personnage médiéval à travers des recherches historiques, a permis un engagement imaginaire et créatif, mais hautement critique avec le passé. Chaque étudiant devait faire des recherches approfondies sur la vie quotidienne, les croyances et le contexte politique et religieux de leur personnage choisi, démontrant les compétences requises pour le cours. En même temps, l'ajout de l'élément ludique d'une reconstitution interactive (avec un instructeur tonsuré ! et une torture en direct !) était un moyen de stimuler l'imagination des étudiants d'une manière simplement impossible dans un travail écrit.

Le succès ou l'échec d'une telle activité dépend de la phase de planification ; il est essentiel de veiller à un certain niveau d'authenticité – les étudiants doivent interagir avec de véritables sources primaires – tout en reconnaissant les limites de notre connaissance du passé et notre capacité à le comprendre exactement tel qu'il était.

Le but n'est pas de faire vivre aux étudiants une véritable inquisition médiévale, mais de stimuler leur imagination tout en explorant le passé à travers l'interaction avec des sources primaires.

**Sean Otto**  
Enseignant au Cégep Champlain

## CHARACTER SKETCH (5 PTS)<sup>1</sup>

Your name:.....

In point form, identify the characteristics of your character (1pt)

Name of character: .....

Marital status: .....

Gender: .....

Family relations (ex. children):.....

Occupation .....

Social class: .....

Place of origin - country: .....

Town/Village: .....

Timeframe: date of birth: .....

Date of death: .....

Age at time of inquisition (1250):.....

Other: .....

In point for, outline some of the most important elements if your character's life and historical context the you know you will need to discuss (3pts):

Bibliography (1pt):

Use Zotero to insert you bibliography here in APA style .....

Everyday life: .....

.....

Political context:.....

.....

Economic context:.....

.....

<sup>1</sup> Adapted from G. Ribordy

# COMPTES RENDUS DE MONOGRAPHIES HISTORIQUES

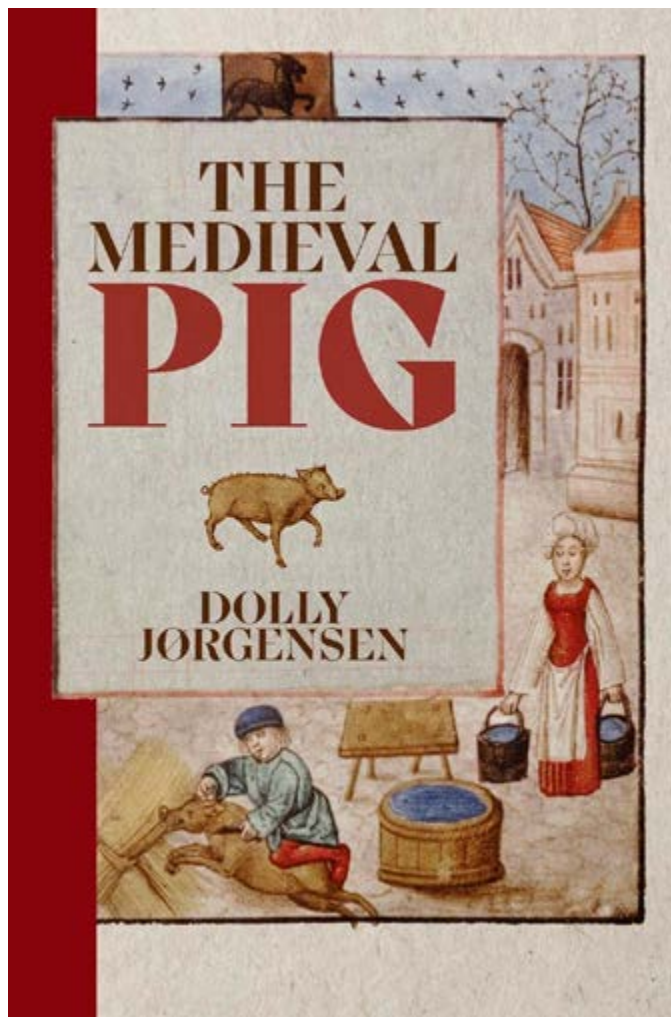
**Jørgensen, Dolly. *The Medieval Pig*.**

Woodbridge: Boydell & Brewer, 2024.

Les animaux, qu'ils soient domestiques ou libres, occupent rarement une place significative dans les curriculums d'histoire du réseau collégial québécois. Cette absence est d'autant plus marquée lorsque le sujet porte sur une période antérieure à l'ère moderne et/ou sur des espaces situés hors du continent nord-américain. Or le livre sur lequel focalise ce compte rendu, *The Medieval Pig*, rappelle au lectorat le rôle fondamental des animaux dans le développement social, économique et culturel des sociétés occidentales. Dans ce court essai, l'historienne Dolly Jørgensen, professeure d'histoire à l'Université de Stavanger (Norvège) et co-directrice de la revue savante *Environmental Humanities*, propose une lecture du Moyen Âge où les cochons, aujourd'hui enclôtrés dans les fermes industrielles, constituaient une part essentielle de la vie quotidienne.

Structuré en 6 chapitres incluant l'introduction et la conclusion, le livre explore l'histoire du cochon dans les différents contextes où celui-ci agissait : dans la campagne (chapitre 2), la ville (chapitre 3), l'assiette (chapitre 4) et la pensée (chapitre 5). Une des particularités du livre de Jørgensen est son choix de traiter à la fois du cochon domestique et du sanglier sauvage (p. 2), ce qui lui permet d'effectuer des comparaisons pertinentes entre deux animaux de la même espèce (*Sus scrofa*). Après une brève description ontologique de l'animal, l'historienne soutient l'hypothèse que « le cochon médiéval incarnait le paradoxe ». Sa taille imposante lui permettait d'offrir une grande quantité de nourritures et de ressources, mais il était difficile à contrôler en cas d'agitation. Omnivore, il pouvait se nourrir de presque tout, mais cela incluait également des choses que ses propriétaires préféraient lui voir éviter. En somme, la plupart des qualités du porc pouvaient aussi se révéler problématiques dépendamment du contexte dans lequel il évoluait (p. 10).

Dans le chapitre 2, l'historienne examine le rôle du porc au sein des paysages ruraux. Au Moyen Âge, les cochons et les sangliers résidaient la plupart du temps dans les forêts et les zones boisées (p. 12). Ces espaces leur offraient une protection face au soleil (les cochons périssent rapidement quand les températures à la surface dépassent 35° C) et leur permettaient de tirer avantage de la végétation disponible (p. 18). Les propriétaires des troupeaux porcins engageaient régulièrement des éleveurs (généralement des hommes libres ou des serfs) afin de surveiller l'état de santé du bétail et de prévenir le vol d'animaux, un crime récurrent au Moyen Âge (p. 26).



Le chapitre 3 nous amène à l'intérieur des murs de la ville, où les cochons étaient acheminés vers le marché public ou l'abattoir (p. 30). Ce milieu était favorable pour le bétail porcin, car les cochons avaient besoin de peu d'espace pour être abrités (p. 31-32) et pouvaient consommer une variété de déchets domestiques générés par les métiers (p. 33-34). Cela dit, les porcs étaient étroitement surveillés par les autorités locales, car ces derniers étaient perçus comme des agents potentiellement destructeurs qui pouvaient entre autres poser un risque pour la santé des citadins. Les techniques employées par les gouvernements urbains pour garder les cochons sous contrôle consistaient à infliger des amendes aux propriétaires et à confisquer les animaux errants (p. 36-37).

Dans le chapitre 4, Jørgensen explique que si les populations médiévales persistaient à élever des cochons en dépit des

risques et des défis liés à leur élevage, c'était avant tout pour la production de viande et de gras. Des carcasses de porcs, on produisait une large gamme de produits, tels que des côtes, du jambon, des saucisses, du boudin et du lard, qui était la source de gras de prédilection avant d'être supplanté par le beurre à la fin du Moyen Âge (p. 51). Les cochons étaient généralement abattus à l'approche de l'hiver, ce qui présentait un double avantage : réduire le nombre de bouches à nourrir et fournir aux populations un apport calorique supplémentaire durant les mois rigoureux (p. 54).

C'est dans le chapitre 5 que Jørgensen parvient à relever le caractère paradoxal du cochon le plus habilement. Ici, on apprend que bien que les bienfaits alimentaires du porc étaient reconnus, l'animal était marqué par des représentations négatives issues de l'imaginaire chrétien.

Associé à l'impureté, le cochon symbolisait des vices tels que la paresse, la débauche et la glotonnerie (p. 58-60). Cette perception tranchait avec celle des sangliers, considérés comme des animaux nobles et fréquemment adoptés comme emblèmes héraldiques sur les armoiries aristocratiques (p. 63).

Les cochons avaient également une existence légale et paraissaient souvent en justice. Cette pratique doit être située dans le contexte médiéval, où les tribunaux servaient à donner du sens aux événements destructeurs et à résoudre les conflits causés par des acteurs non humains. Ainsi, les

cochons étaient entrevus comme des êtres capables de faire des choix et étaient, par conséquent, tenus responsables de leurs actes (p. 74).

Jørgensen conclut son livre en affirmant que le cochon était un acteur commun de la société médiévale, que ce soit en ville ou en campagne. D'une part, ses qualités biologiques le rendaient désirable, mais ces dernières transgressaient également les normes sociales, faisant de l'animal une cible de condamnation morale (p. 76-77). D'autre part, en gardant et en élevant les cochons, les humains organisaient leurs espaces, leur travail et leurs pensées en fonction des besoins et des particularités de l'animal. Les porcs constituaient donc une force structurante de la société et de la vie médiévales (p. 78).

En raison de sa brièveté et de ses limites spatio-temporelles (l'auteur focalise sur le cas de l'Angleterre et sur les derniers siècles de la période médiévale), le livre de Jørgensen n'a certainement pas épuisé le sujet de l'histoire des cochons, encore moins celle des animaux dans leur ensemble. Néanmoins, ce livre ouvre des perspectives intéressantes pour l'enseignement collégial. D'abord, l'histoire du cochon sensibilise les étudiants.es à l'élevage du bétail, une activité essentielle, mais souvent négligée dans l'enseignement du Moyen Âge, période généralement réduite à une économie strictement agricole. De plus, en mettant l'accent sur le monde animal, l'histoire du cochon met en évidence la diversité des acteurs historiques et invite les étudiants.es à penser l'histoire au-delà des cadres anthropocentriques qui dominent actuellement la discipline.

Étienne Chevalier  
Université de Waterloo (Ontario)

### Belissa, Marc. *La Révolution française et les colonies*.

Paris : La fabrique éditions, 2023.



Malgré la perte de la Nouvelle-France et de l'est de la Louisiane entérinée par le traité de Paris de 1763, le Premier Empire colonial français demeure bien vivant. Avec un domaine qui s'étend des Antilles à l'océan Indien, de Saint-Domingue aux Mascareignes en passant par la Guyane jusqu'à la côte orientale de Madagascar, la question coloniale constitue un enjeu fondamental pour la France d'Ancien Régime et révolutionnaire. S'il est largement accepté que la Révolution française représente un événement incontournable de l'histoire occidentale, son étude a longtemps été cantonnée à une perspective purement

métropolitaine, enlisée dans d'interminables combats d'écoles. Ce n'est qu'au début des années 1990 que l'on voit poindre, en France, un intérêt sérieux pour la dimension coloniale

du phénomène révolutionnaire avec les travaux pionniers d'Yves Benot, de Marcel Dorigny et de Bernard Gainot. Publiée exactement trente ans après la fondation de l'Association pour l'étude de la colonisation européenne par ces trois chercheurs, cette impressionnante synthèse de Marc Belissa peut être vue comme le produit d'un renouveau historiographique qui fait la part belle aux cadres d'analyse atlantiques, voire globaux.

Historien spécialiste des relations internationales au siècle des Lumières à l'Université Paris-Nanterre, Belissa expose ici la nature des liens entre la Révolution française et les phénomènes que sont la gouvernance coloniale, la traite esclavagiste, l'économie de plantation ou la philosophie humaniste des Lumières. Le cadre temporel retenu couvre les années 1789 à 1804 et est scindé en trois périodes par l'auteur. La première, allant de 1789 à l'abolition de l'esclavage par la Convention en février 1794, est marquée par les velléités séditionnelles des colons blancs, qui souhaitent s'affranchir de la tutelle métropolitaine. La seconde période est celle du

Directoire (1795-1799) et se caractérise par débats houleux qui remettent en question la liberté générale octroyée aux esclaves en 1794. Enfin, Belissa qualifie les années 1799 à 1804 de « réaction coloniale », alors que l'esclavage est réinstauré par Napoléon sous le Consulat et que des efforts qui s'avéreront infructueux sont déployés afin de mater la révolte des esclaves à Saint-Domingue.

Le livre est structuré en onze chapitres, parfois événementiels et parfois thématiques. Le premier brosse un portrait général de la réalité coloniale à l'aube de la Révolution. Les grandes bases de l'économie de plantation transatlantique sont exposées, de même que la stratification sociale des individus, dont le statut juridique, la race et le rapport à la propriété privée autorisent leur hiérarchisation.

Les chapitres deux à quatre suivent l'approche chronologique tripartite proposée par Belissa en introduction. Dès l'ouverture des états généraux, les colons cherchent à défendre leurs privilèges pécuniaires et forment des groupes de lobbys comme le club Massiac. En particulier, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen est perçue comme une menace existentielle par ces derniers, qui redoutent de voir des privilèges accordés aux esclaves. Les libres de couleur s'empressent eux aussi de faire valoir leurs intérêts auprès des organes politiques révolutionnaires, en militant pour la fin de la discrimination raciale et leur droit à la propriété privée. Une opinion en faveur de l'égalité raciale émerge sous la Constituante, où plusieurs lettrés se réunissent pour former la Société des amis des Noirs. Elle connaît un succès important en 1794 avec le décret du 16 pluviôse an II, qui abolit l'esclavage dans les colonies françaises. Les révoltes armées aux Antilles et le regain d'influence du lobby colonial viennent toutefois chambouler ces gains au début du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le chapitre cinq apporte une nuance pertinente quant à l'importance des débats sur la légitimité de l'esclavage durant la période révolutionnaire. Même si ces derniers ont soulevé les passions, les colons étaient davantage préoccupés par la question de l'Exclusif – le monopole du commerce atlantique que détenaient les marchands métropolitains – et les considérations économiques que les grands idéaux humanistes. C'est au chapitre six que l'origine intellectuelle de l'anticolonialisme est abordée. Belissa plonge ainsi dans un débat historiographique polarisant depuis la critique postcoloniale des Lumières, qui voyait dans l'universalisme une forme d'hégémonie occidentale. Belissa argumente pour sa part que les Lumières constituent un courant trop disparate pour y discerner une seule thèse. Certaines figures, telles que Diderot et l'abbé Grégoire, défendaient bel et bien des idées anticolonialistes, mais leur impact sur les événements révolutionnaires demeure trop incertain pour tirer une conclusion.

Le chapitre sept s'intéresse aux mouvements d'hommes, d'idées et de marchandises qui faisaient du XVIII<sup>e</sup> siècle un monde interconnecté, où la mobilité permettait aux idéaux révolutionnaires de circuler. L'enseignant qui cherche à appuyer sa matière sur un cadre conceptuel global y trouvera certainement son compte.

Le huitième chapitre aborde pour sa part la notion d'identité. Belissa soutient que les identités raciales des colonies françaises s'avèrent être des constructions sociales et historiques. Les legs culturels français, antillais et même africains fusionnaient dans un même environnement, menant à la création d'une identité hybride créole, unique aux colonies. Les chapitres neuf et dix examinent respectivement la maturation des idées antiesclavagistes et esclavagistes au long de la période révolutionnaire. Un point important à retenir est que l'antiesclavagisme n'équivaut pas nécessairement à de l'abolitionnisme.

Une approche dite gradualiste était soutenue par les militants, qui appuyaient leurs arguments sur des principes économiques, comme celui de la non-rentabilité de la traite.

Belissa illustre que les thèses esclavagistes s'appuyaient quant à elles sur des principes à la fois religieux, humanitaires et utilitaires. L'esclavage était vu comme un mal nécessaire pour maintenir la prospérité de la France sur la scène internationale.

Enfin, le chapitre onze est axé sur la violence des épisodes révolutionnaires coloniaux. La violence du maître envers son esclave constituait un rite performatif pour matérialiser l'absence de droits de ce dernier. À l'inverse, s'enrôler dans une milice coloniale pouvait être une stratégie de mobilité sociale pour les personnes de couleurs. L'expérience militaire que ces dernières y ont acquise a été un facteur clé pour la réussite de la Révolution haïtienne.

En définitive, cette monographie peut être un atout précieux dans le coffre à outils de l'enseignant qui cherche à livrer une interprétation plus globale de l'épisode révolutionnaire. La lecture de cet ouvrage illustre bien à quel point les Révolutions française et haïtienne sont impensables l'une sans l'autre. La synthèse est exhaustive, voire érudite, ce qui a toutefois l'inconvénient d'en alourdir la lecture. D'ailleurs, il est important de souligner qu'un élève qui ne posséderait que peu de connaissances préalables sur le langage et la chronologie révolutionnaires se verrait en mauvaise posture pour retirer le maximum d'informations du livre. Belissa suppose, en effet, que son lecteur détienne un certain bagage historique sur la période concernée.

**Nikolas Morel-Ferland**  
Candidat à la maîtrise en histoire  
Université de Sherbrooke

# LE CATÉCHISME D'HISTOIRE FRANCO-AMÉRICAINE : UN TÉMOIN DE L'ÉVOLUTION IDENTITAIRE DES CANADIENS FRANÇAIS DE NOUVELLE-ANGLETERRE

Les États-Unis sont un pays construit et façonné par de nombreuses vagues migratoires en provenance des quatre coins du globe. Sans surprise donc, l'immigration et les trajectoires des différentes communautés suscitent l'intérêt des historiens et historiennes spécialisés en histoire états-unienne depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette histoire est traditionnellement divisée en deux périodes distinctes. La première s'étend du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à l'établissement de la loi qui établit un système de quotas en 1924 alors que le sentiment anti-immigration gagne du terrain. Cette première période est surtout marquée par une immigration européenne. Dans la seconde, qui débute en 1964 avec l'abolition du système de quotas, les immigrants proviennent majoritairement de pays du Sud global<sup>1</sup>. Le phénomène migratoire qui nous intéresse ici ne s'inscrit pas clairement dans l'une ou l'autre de ces périodes et cadre mal avec les catégorisations traditionnelles, il s'agit de l'immigration canadienne-française en Nouvelle-Angleterre. Certains spécialistes parlent même de *hidden minority* et de *quiet presence* pour évoquer ces centaines de milliers de migrants qui s'installent aux États-Unis entre les années 1860 et 1930<sup>2</sup>. Pourtant, cette migration du Québec vers le nord-est des États-Unis est indéniablement un phénomène marquant pour l'histoire nord-américaine. Sollicités par la demande de main-d'œuvre bon marché et à la recherche d'un meilleur niveau de vie, les migrants quittent leurs villages et leurs rangs afin d'aller s'installer dans les centres industriels qui se développent rapidement un peu partout en Nouvelle-Angleterre. Sur place, on fonde graduellement des paroisses, des écoles et d'autres institutions afin de recréer le tissu social des campagnes canadiennes-françaises : c'est la naissance des Petits-Canadas<sup>3</sup>. Mais au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, le Québec d'en bas, pour reprendre la formule de l'historien Pierre Anctil<sup>4</sup>, ne l'est plus tout à fait. Les Canadiens français des États-Unis deviennent progressivement des Franco-Américains et une nouvelle identité émerge de cette rencontre entre un univers culturel importé du Québec et la société d'accueil.

<sup>1</sup> Alejandro Portes et Rubén G. Rumbaut. *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley : University of California Press, 2014.

<sup>2</sup> Susan Pinette. « Un « étonnant mutisme » : l'invisibilité des Franco-américains aux États-Unis », dans *La jeune francophonie américaine: Langue et culture chez les jeunes d'héritage francophone aux États-Unis d'Amérique*, vol. 1, Paris : L'Harmattan, 2018, p. 177-204.

<sup>3</sup> Pierre Anctil. « La franco-américanie ou le Québec d'en bas », *Cahiers de géographie du Québec*, 23 (58), 1979, p. 39-52.

<sup>4</sup> On nomme Petits-Canadas les quartiers ouvriers au sein desquels s'entassent les immigrants canadiens-français au cœur des villes industrielles de Nouvelle-Angleterre. C'est dans ces quartiers que l'on développe des institutions ethniques et des commerces. S'ils sont particulièrement insalubres lors des premières décennies du phénomène migratoire, les conditions s'améliorent graduellement à l'approche du XX<sup>e</sup> siècle.



Jeunes Franco-Américains à l'école Saint-Pierre de Lewiston, Maine (1910)  
Franco-American Collection, University of Southern Maine Libraries

Famille franco-américaine à Lille, Maine (1940)  
Jack Delano, Farm Security Administration -  
Office of War Information Photograph  
Collection (Library of Congress)



Cet article propose d'analyser une source historique avec comme objectif de mettre en lumière cette évolution identitaire des immigrants et descendants d'immigrants canadiens-français en Nouvelle-Angleterre durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Dans un premier temps, il conviendra de contextualiser le phénomène migratoire. Ensuite, il sera question de la genèse de l'identité franco-américaine aux États-Unis. Pour finir, nous analyserons la source afin de faire ressortir certaines caractéristiques de cette redéfinition identitaire.

### L'émigration vers les États-Unis

Entre 1850 et 1930, c'est environ 900 000 personnes<sup>5</sup> qui fuient les conditions de vie difficiles d'un Québec rural en crise pour tenter leur chance au sud de la frontière. La grande majorité d'entre eux rejoignent la Nouvelle-Angleterre voisine. Plusieurs vagues migratoires mènent ces familles vers les villes industrielles de taille moyenne qui parsèment le Nord-est américain en pleine expansion<sup>6</sup>. Ces hommes, femmes et enfants sont majoritairement employés dans les différentes manufactures, notamment de textile, et intègrent progressivement la classe ouvrière américaine. Une véritable diaspora québécoise s'entasse au sein des Petits-Canadas et devient rapidement la société francophone la plus prolétarisée d'Amérique du Nord à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>7</sup>. Si lors des premières vagues de départs, les élites s'efforcent de condamner cet exode et tentent de décourager l'émigration, le mouvement ne fait que s'intensifier et pousse ses détracteurs à changer de méthode. Les départs massifs conduisent alors les dirigeants, tant laïques qu'ecclésiastiques, à contrecarrer les énormes pertes démographiques par le maintien de ces immigrants dans le giron d'une Église francophone. « Les institutions franco-américaines sont donc le résultat de la conviction que l'idéologie de la survivance, tel qu'elle était énoncée et pratiquée au Québec, puis adaptée aux besoins de la Nouvelle-Angleterre, était vouée à l'échec sans la mise en place d'une forme d'encadrement des immigrants<sup>8</sup>. » Certaines voix vont même plus loin en affirmant que cet exode incarne la mission providentielle que Dieu confie aux Canadiens français, soit celle de répandre le catholicisme sur le continent et de délivrer les Américains des affres du protestantisme, du consumérisme et de la dégénérescence morale<sup>9</sup>. Si cette vision missionnaire cache surtout une perte de contrôle des élites politiques et religieuses qui prennent conscience de leur impuissance face aux vagues d'émigration, elle fait aussi figure de prémisse pour la suite des choses.

<sup>5</sup> Yves Frenette et Yves Roby. « L'émigration canadienne-française vers la Nouvelle-Angleterre », dans *La francophonie nord-américaine*, Québec : Presses de l'université Laval, 2012, p. 123.

<sup>6</sup> Durant les premières décennies de migration, ce sont les États limitrophes au Québec qui reçoivent le plus grand nombre d'immigrants (Vermont, Maine, New Hampshire). Mais rapidement le flux migratoire mène les Canadiens français vers les villes de la couronne de Boston et même jusqu'au Rhode Island ou au Connecticut.

<sup>7</sup> Anctil, *loc. cit.*

<sup>8</sup> Claire Quintal. « Les institutions franco-américaines : pertes et progrès », dans Dean R. Louder, dir., *Le Québec et les francophones de la Nouvelle-Angleterre*, Saint-Foy : Presses de l'Université Laval, CEFAN, 1991, p. 61.

<sup>9</sup> Yves Roby. *Histoire d'un rêve brisé? Les Canadiens français aux États-Unis*, Sillery : Septentrion, 2007.

## Genèse de l'identité franco-américaine

Les paroisses et les écoles paroissiales canadiennes-françaises se multiplient au courant de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Elles sont fondées et gérées par des congrégations religieuses venues du Québec, mais aussi d'Europe afin de répondre aux besoins spirituels et éducatifs des immigrants en français. Malgré plusieurs conflits avec les autorités catholiques locales, majoritairement composées d'Irlandais qui voient d'un mauvais œil les demandes de paroisses francophones<sup>10</sup>, la Nouvelle-Angleterre compte 202 paroisses canadiennes-françaises dès 1910<sup>11</sup>.

Au fil des décennies, particulièrement à partir du tournant du XX<sup>e</sup> siècle, l'identité canadienne-française vigoureusement défendue par les élites clérico-nationalistes ayant suivi les migrants aux États-Unis se transforme au contact de la société américaine. Si pendant un temps, les institutions ethniques canadiennes-françaises implantées en Nouvelle-Angleterre réussissent à emplir leur rôle de conservatisme culturel, la volonté d'intégration d'une part grandissante de la communauté, particulièrement chez les classes populaires, se fait sentir. Le besoin de se fondre dans la majorité est notamment le résultat d'un climat de méfiance à l'égard des immigrants canadiens-français que plusieurs jugent inassimilables, voire dangereux pour l'intégrité religieuse, culturelle et ethnique du pays<sup>12</sup>. De plus, l'apprentissage de l'anglais et l'adhésion au mode de vie américain sont synonymes d'ascension sociale pour beaucoup d'immigrants et d'enfants d'immigrants canadiens-français de la classe ouvrière. L'américanisation et l'assimilation sont de moins en moins perçues comme des fatalités malgré les mises en garde de leurs élites dévouées à y résister par tous les moyens.

Dans tous les cas, que ce soit pour les défenseurs de la survivance, généralement issues du clergé et de la petite bourgeoisie, ou pour les ouvriers, la recherche d'une légitimité associée à la rencontre de leur univers culturel avec le mode de vie, les valeurs et les institutions américaines, les amène à se redéfinir. De cette redéfinition émerge une identité franco-américaine distincte qui, tout en restant attachée à la langue française et au catholicisme, s'efforce de légitimer la place du groupe au sein du pays d'accueil. Cette nouvelle dénomination (Franco-Américains) illustre bien cette recherche de légitimité, qui passe par la promotion de l'histoire et du rôle de la France dans l'exploration du continent américain et la fondation des États-Unis. Des intellectuels, des membres du clergé et des militants de la survivance insistent sur leur appartenance à une « race française » dont l'histoire est intimement liée à celle des États-Unis. Ceux-ci ont investi les différentes institutions, tels que les sociétés de secours mutuels, les paroisses, les écoles et les centaines de journaux afin de promouvoir et défendre cette identité franco-américaine. En 1937, Joseph Lussier, rédacteur de *La Justice* de Holyoke, au Massachusetts l'affirme : « Avec la paroisse, l'école et les sociétés mutuelles, la presse constitue le rempart qui a sauvé de l'avalanche assimilatrice notre âme nationale aux États-Unis<sup>13</sup>. »

## Un lieu de préservation et d'étude

Cet article s'intéresse à une source conservée à l'Institut français, un établissement qui fait partie de l'*Assumption University*, une université catholique privée fondée par des frères assumptionnistes français en 1904 et située à Worcester, MA. Si celle-ci n'est plus dédiée à l'instruction bilingue des jeunes franco-américains qui habitent l'agglomération de Worcester au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>14</sup>, elle reste un lieu de conservation de la mémoire franco-américaine dans la région grâce à son Institut français. De nos jours, l'université a toujours un programme de français de bonne réputation, mais depuis 1960, le français n'est plus un cursus obligatoire et l'enseignement général se fait en anglais. Toutefois, la tradition fondatrice de promotion de la culture francophone en Nouvelle-Angleterre se développe toujours à travers son Institut, fondé par le père Wilfrid-J. Dufault, ancien chancelier émérite du collège, et par la professeure Claire Quintal, l'ancienne directrice fondatrice<sup>15</sup>. Lorsque les visiteurs entrent sur le campus de l'Assumption University, ils sont accueillis par le bâtiment qui loge l'Institut et ses nombreuses collections : la maison française. Aujourd'hui, l'établissement est dirigé par la Pr Leslie Choquette et les archives sont entre les mains de Kate Bradley, une archiviste passionnée. Il s'agit à la fois d'un lieu de recherches universitaires et d'un centre d'activités culturelles francophones, l'endroit est donc un incontournable pour celles et ceux qui s'intéressent à l'histoire de ces centaines de milliers de Canadiens français qui s'installent dans la région aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. C'est donc dans ses archives que se trouve la source que cet article veut présenter, soit le *Catéchisme d'histoire franco-américaine*<sup>16</sup>.

<sup>10</sup> Les évêques irlandais considèrent que l'arrivée massive de catholiques francophones est un frein à l'acceptation du catholicisme par la société américaine en plus de poser une menace à leur domination dans les instances de l'Église catholique. Voir : Patrick Lacroix. « A Church of Two Steeples: Catholicism, Labor, and Ethnicity in Industrial New England, 1869-90 », *The Catholic Historical Review*, 102 (4), 2016, p. 746-770.

<sup>11</sup> Gilles Paquet. « L'émigration des Canadiens français vers la Nouvelle-Angleterre, 1870-1910 : prises de vue quantitatives », *Recherches sociographiques*, 5 (3), 1964, p. 322.

<sup>12</sup> Roby, *op. cit.*

<sup>13</sup> Quintal, *loc. cit.*, p.68.

<sup>14</sup> Leslie Choquette. « L'Institut français (Assumption College, Worcester) », *Rabaska: Revue d'ethnologie de l'Amérique française*, 2, 2004, p. 327-328.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 328.

<sup>16</sup> Josaphat Benoit. *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, Boston : Société historique franco-américaine, 1938, 55 p.

## Un manuel didactique et doctrinal

C'est en ces mots que l'historien Yves Frenette qualifie le *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, un petit livre destiné aux jeunes écoliers franco-américains dans lequel l'auteur, Josaphat T. Benoit (1900-1976), offre sa lecture de l'histoire des Franco-Américains. Benoit est né en Montérégie avant d'immigrer en famille à Fitchburg au Massachusetts à l'âge de 7 ans. C'est toutefois dans la ville de Manchester au New Hampshire, où il emménage en 1937, qu'il se fait réellement connaître. Il prend la direction du journal local *L'Avenir National* en 1939, puis devient maire et délégué démocrate sous la présidence de Roosevelt durant les années 1940. Durant toute sa carrière, il reste un promoteur de la culture franco-américaine et garde des liens intellectuels forts avec la France et le Québec. En 1935, il publie une thèse à la Sorbonne et à l'Université de Montréal intitulée *L'âme franco-américaine*<sup>17</sup> et il reçoit des titres honorifiques tels que la médaille de l'Alliance française.

Le *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, publié en 1939 sous les auspices de la Société Historique franco-américaine, s'inscrit dans ses efforts de promotion et de conservatisme culturel. Le manuel scolaire est conservé aux archives de l'Institut français en format original.

Dans un format de 300 questions et réponses courtes, l'auteur cherche à convaincre la jeunesse de la nécessité de rester fidèle à ses origines françaises tout en étant fièrement américaine.

Il s'efforce aussi de rappeler le devoir qui incombe aux écoliers de rester bilingue et catholique, ce qui passe par une compréhension du rôle du fait français en Amérique du Nord dans une perspective historique.

En avant-propos, le président de la Société Historique franco-américaine, le Dr J-Ubalde Paquin, rappelle la leçon que les jeunes franco-américains doivent retenir de ce manuel : « La grande leçon qui se dégage de ce résumé court et pratique, c'est que les Franco-Américains n'ont rien à renier, que notre groupe et notre culture peuvent et doivent se développer tout à leur aide dans le grand cadre de la nation américaine<sup>18</sup>. » Il cite ensuite le journaliste canadien Omer Héroux pour qui il importe que « les Franco-Américains d'aujourd'hui apparaissent ce qu'ils sont réellement : les continuateurs du passé, les ouvriers actuels d'une œuvre plus de trois fois centenaire et dont ils ont le droit de se réclamer<sup>19</sup>. »

Plusieurs éléments du catéchisme apparaissent pertinents afin d'analyser la construction identitaire chez une communauté minoritaire aux États-Unis. L'historiographie s'est largement intéressée aux *white ethnics* qui découlent des différentes communautés immigrantes au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, particulièrement dans le nord-est des États-Unis. Mais si les immigrants et descendants d'immigrants canadiens-français

partagent l'espace des centres industriels et l'expérience immigrante avec les autres *white ethnics*, ils ne partagent pas toutes les caractéristiques des Irlandais, des Italiens ou des Polonais, pour ne nommer que ceux-ci. D'une part, ils ne proviennent pas de l'Europe, mais d'un pays frontalier avec lequel ils gardent des liens forts grâce à sa proximité géographique, de l'autre, ils considèrent les États-Unis comme un territoire que leurs ancêtres ont contribué à explorer, bâtir et développer depuis des siècles. En somme, selon ce discours qui met de l'avant un passé glorifié, les Franco-Américains ne sont pas vraiment des immigrants comme les autres, mais les héritiers d'une Amérique française qu'il faut redécouvrir. Il convient de rappeler cet héritage prestigieux à leurs concitoyens américains, mais également à la jeunesse franco-américaine qui doit y trouver de la fierté. Le *Catéchisme d'histoire franco-américaine* participe à cette mission ardemment menée par les tenants de la survivance comme Josaphat Benoit.

Nous avons décidé de retenir trois exemples de cette tentative de construction identitaire par l'entremise de ce que l'historien britannique Eric Hobsbawm définit comme des traditions inventées (*invented traditions*)<sup>20</sup>. Soit un ensemble de pratiques qui visent à instituer des valeurs et des normes sociales à une population à travers la répétition. Dans le premier chapitre, on retrouve la question suivante : « Y avait-il des Français parmi les premiers colons de la Nouvelle-Angleterre, connus sous le nom de *Pilgrims*? » En guise de réponse, l'auteur écrit : « Priscille Molines et Jean Altan, sous le nom de Priscilla Mullins et de John Alden, ont été choisis comme types de jeunes *Pilgrims* et immortalisés par Longfellow dans son fameux poème : *The Courtship of Myles Standish*<sup>21</sup>. » Josaphat Benoit cherche ainsi à associer des personnages français à l'un des mythes fondateurs des États-Unis, des personnages dans lesquels les jeunes Franco-américains doivent se reconnaître et qui servent à rappeler le rôle de leurs ancêtres dans la fondation de leur pays.

Mais le *Catéchisme* évoque aussi la culture populaire, consommée et appréciée par les plus jeunes, afin de mieux les rejoindre. Ainsi on y présente l'*alter ego* franco-américain d'un personnage américain mythique : « Quel est le Buffalo Bill franco-américain de l'Ouest? » demande-t-on aux écoliers. « François-Xavier Aubry, fondateur de Aubry, Arizona, tué

<sup>17</sup> Josaphat Benoit. *L'âme franco-américaine*, Montréal : Éditions Albert Lévesque, 1935.

<sup>18</sup> Benoit, *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, op. cit, p. 3.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> Eric Hobsbawm et Terence Ranger, dir. *The Invention of Tradition*, Cambridge : Cambridge University Press, 2012.

<sup>21</sup> Benoit, *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, op. cit, p. 10.

en 1854<sup>22</sup>. » répond l'auteur. On demande également de nommer un pionnier qui a participé à l'exploration et à la conquête de l'Ouest : « Nommez l'un des plus fameux trail blazers de l'Ouest américain? » Il s'agit du « capitaine Benjamin-Louis-Eulalie de Bonneville, de 1832 à 1835<sup>23</sup>. » Encore une fois, on inscrit les Franco-Américains dans la mythologie américaine et dans ses visées expansionnistes. Il est intéressant de rappeler qu'un demi-siècle auparavant, certaines élites canadiennes-françaises considèrent les migrants qui émigrent aux États-Unis comme les porteurs d'une mission civilisatrice au détriment de la société d'accueil. De « corps expéditionnaires lancés par la Providence à la conquête de tout l'ancien territoire découvert par nos pères et arrosé par le sang de nos martyrs<sup>24</sup> », les Franco-Américains font maintenant partie intégrante de la formation et de l'expansion des États-Unis.

Toutefois, Josaphat Benoit met aussi en garde les écoliers sur les risques de l'assimilation, car s'ils sont Américains, ils doivent également sauvegarder leur « âme franco-américaine ». Il pose la question : « Qu'entendez-vous par l'âme franco-américaine? » et répond : « L'âme franco-américaine est le principe de notre survivance, la détermination de garder notre esprit catholique et français, aux États-Unis<sup>25</sup>. » Un peu plus loin, il précise quelques dangers : « Indiquez les plus grands dangers qui menacent notre foi? » Ce sont les « lectures mauvaises, les mariages avec des personnes qui ne sont pas catholiques, le manque de fréquentation des sacrements, l'école neutre<sup>26</sup>. »

En 1939, le *Catéchisme d'histoire franco-américaine* apprend donc aux jeunes écoliers la manière de penser leur héritage, leurs traditions et leur avenir aux États-Unis à travers différentes leçons enseignées de manière didactique et doctrinale. En tant que source historique, il est aujourd'hui le témoin d'une vision de l'identité franco-américaine partagée dans les milieux intellectuels qui adhèrent à l'idéologie de la survivance. Une identité initialement canadienne-française, mais qui, à l'ombre des cheminées de briques rouges et des clochers des Petits-Canadas, devient franco-américaine.

**William Léveillé Lamoureux**

Université de Sherbrooke/Université Toulouse Jean Jaurès

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 35. Ce passage a déjà été souligné par Sylvie Beaudreau et Yves Frenette dans leur article « Historiographie et identité collective en Amérique française : le cas des élites francophones de la Nouvelle-Angleterre, 1872-1991 », *Les Presses de l'Université Laval*, 1995, p. 233-254. Nous l'avons réutilisé pour prolonger l'analyse.

<sup>23</sup> Benoit, *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, *op. cit.*, p. 34.

<sup>24</sup> Pierre Ph. Charette. *Noces d'or de la Saint-Jean-Baptiste*, Compte rendu officiel des fêtes de Montréal, Montréal : Typ. du journal le Monde, 1884, p. 335.

<sup>25</sup> Benoit, *Catéchisme d'histoire franco-américaine*, *op. cit.*, p. 45.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 46.

## Références

Anctil, Pierre. « La franco-américanie ou le Québec d'en bas », *Cahiers de géographie du Québec*, 23 (58), 1979, p. 39-52.

Benoit, Josaphat. *Catéchisme d'histoire franco-américaine*. Boston : Société historique franco-américaine, 1938.

Benoit, Josaphat. *L'âme franco-américaine*. Montréal, Éditions Albert Lévesque, 1935.

Charette, Pierre Ph. *Noces d'or de la Saint-Jean-Baptiste*. Montréal : Typ. du journal le Monde, 1884.

Choquette, Leslie. « L'institut français (Assumption College, Worcester) », Rabaska: *Revue d'ethnologie de l'Amérique française*, 2, 2004, p. 327.

Frenette, Yves et Yves Roby. « L'émigration canadienne-française vers la Nouvelle-Angleterre », Dans *La francophonie nord-américaine*, Québec : Presses de l'université Laval, 2012.

Hobsbawm, Eric et Terence Ranger, dir. *The Invention of Tradition*, s.l. : Cambridge University Press, 2012.

Lacroix, Patrick. « A Church of Two Steeples: Catholicism, Labor, and Ethnicity in Industrial New England, 1869-90 », *The Catholic Historical Review*, 102 (4), 2016, p. 746-770.

Paquet, Gilles. « L'émigration des Canadiens français vers la Nouvelle-Angleterre, 1870-1910 : prises de vue quantitatives », *Recherches sociographiques*, 5 (3), 1964, p. 319-370.

Pinette, Susan. « Un « étonnant mutisme » : l'invisibilité des Franco-américains aux États-Unis », Dans *La jeune francophonie américaine: Langue et culture chez les jeunes d'héritage francophone aux États-Unis d'Amérique*, vol. 1, Paris : L'Harmattan, 2018, p. 177-204.

Portes, Alejandro et Rubén G. Rumbaut. *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley : University of California Press, 2014.

Quintal, Claire. « Les institutions franco-américaines : pertes et progrès », Dans Dean R. Louder, dir. *Le Québec et les francophones de la Nouvelle-Angleterre*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval : CEFAN, 1991, p. 61-84.

Roby, Yves. *Histoire d'un rêve brisé? Les Canadiens français aux États-Unis*, Sillery : Québec, Septentrion, 2007.

# L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À LA FORMATION GÉNÉRALE? BREF HISTORIQUE.

Au dernier congrès de Sainte-Foy, tout comme à la journée d'étude, la question de la place de l'histoire à la formation générale s'est immiscée comme le sujet de l'heure à l'APHCQ. Le chamboulement provoqué par la nouvelle compétence en sciences humaines et sa nouvelle temporalité combinée à une série de polémiques dans l'espace public semble avoir donné un nouveau souffle à cette idée que certains (enseignants, politiciens, citoyens) considèrent maintenant comme une nécessité. Lors de l'assemblée extraordinaire à ce sujet le 11 janvier dernier, les membres ont même adopté une motion voulant que **l'APHCQ se prononce officiellement en faveur de la création d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale collégiale, mais aussi qu'elle fasse publiquement connaître sa position et fasse des représentations auprès de différents intervenants (ministère, partis politiques, syndicats, médias, etc.) afin d'expliquer et de promouvoir la création d'un tel cours après. La motion finale inclut également un amendement qui indique que l'APHCQ devra d'abord entreprendre de documenter et d'approfondir cet enjeu, mais aussi élaborer des scénarios de mise en œuvre, d'élaborer un plan d'action et de mobilisation en collaborant au besoin avec d'autres organismes intéressés par cette proposition.**

De fait, il importe de pouvoir présenter aux membres un résumé de ce qui a été discuté dans les dernières années, mais aussi des actions initiées par différents acteurs et groupes impliqués dans la cause d'un cours d'histoire à la formation générale collégiale. C'est donc sur la base de ces interventions, mais aussi de la documentation produite jusqu'à maintenant qu'est né ce texte. En guise de point de départ, je me servirai de la chronologie des « rendez-vous manqués » entre l'histoire et la formation générale collégiale présentée par l'enseignant retraité, historien et conférencier Gilles Laporte lors de la journée d'étude du 11 janvier au cégep Gérald Godin. Afin de compléter cette chronologie et ainsi mieux comprendre dans leurs contextes respectifs ces « rendez-vous manqués », je présenterai quatre périodes dans lesquelles les revendications et discussions sur la place de l'histoire à la formation générale peuvent être mises en relation avec les événements sociopolitiques de l'époque, mais également avec les débats et controverses qui animent l'enseignement de l'histoire au secondaire.

**La première période** concerne les débuts du monde collégial. Le rendez-vous manqué, c'est l'insistance marquée sur le rôle de l'histoire et sa fonction sociale dans le Rapport Parent pour finalement ne pas l'inclure à la formation générale des premiers cégeps en 1967. Mais pourquoi? Pour D'Arcy et Laporte dans leur rapport *Je ne me souviens plus, L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial québécois* (2010), ce passage du premier tome du rapport Parent est révélateur de la place que pourrait occuper la discipline à travers ses finalités :

Cette valeur humanisante de l'histoire, cette sagesse qu'on peut y puiser sont assez généralement reconnues. Mais on n'a pas toujours vu aussi clairement l'incomparable instrument de formation intellectuelle qu'on peut trouver dans cette discipline. La connaissance du passé habitue l'intelligence à saisir la notion de temps, de siècle, de génération, mais aussi la notion du temps historique, irréversible, continue, avec ses périodes et ses rythmes divers [...]¹.

<sup>1</sup> Fondation Lionel-Groulx (Gilles Laporte et Myriam D'Arcy), *Je ne me souviens plus. L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec* (Montréal : 2010), p.9, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2449085>.

Si l'histoire semble effectivement remplir une mission « humanisante » alors même qu'on cherche à incarner un nouvel humanisme à l'image des aspirations de la nation québécoise, c'est dans un article des sociologues Fernand Dumont et Guy Rocher que D'Arcy et Laporte semble trouver plus qu'un intérêt des auteurs envers les finalités de l'histoire, mais bien une forme de confirmation de son importance centrale pour la formation générale, passage obligé de la formation collégiale. Dans l'article des sociologues cité par D'Arcy et Laporte (2010), on identifie « quatre vertus cardinales qu'on devrait s'efforcer d'inculquer au jeune durant son passage au collégial » dont la première porte sur l'histoire :

L'histoire, le devenir collectif est devenu si incertain et si fluent, les [médias de masse] et les partis nous encombrant de tant de nouvelles et d'opinions, que [...] n'importe qui éprouve le besoin de prendre distance. De comprendre un peu d'où viennent ces débats de surface ; de retrouver des débats plus anciens qui font de sa société une collectivité déchirée. En ce sens, l'histoire – à la condition qu'elle ne soit pas le catéchisme de M. Léandre Bergeron – est un savoir fondamental<sup>2</sup>.

Dans le contexte des années 1960 et de la mise en place du réseau collégial, il semblerait toutefois que l'idée d'intégrer l'histoire à la formation générale à partir de 1967 ait été rejetée, D'Arcy et Laporte (2010) diront : « On tablera plutôt sur les vieux acquis des collègues classiques et sur le personnel déjà en place. C'est tout décidé, il y aura donc beaucoup de littérature et de philosophie, mais pas du tout d'histoire »<sup>3</sup>.

Jusqu'aux réformes des années 1990, ce sera le statu quo pour la formation générale et la place qu'occupe l'histoire dans la formation des étudiants est variable selon les collèges.

**Deuxième période :** C'est donc dans les années 1990, avec notamment la réforme de la formation générale que la question revient au goût du jour. Dans le document *Des priorités pour un renouveau de la formation collégiale* (1992), on constate notamment une opposition entre ceux qui considèrent que la formation dite fondamentale doit s'articuler autour de certaines matières (ou disciplines) particulières dont fait partie l'histoire, ou plutôt des habiletés intellectuelles qui pourraient se déployer à travers des cours à caractère multidisciplinaire (comme la philosophie et la littérature)<sup>4</sup>. De fait, la formation générale est modifiée ; on y diminue le nombre de cours d'éducation physique et de philosophie (tout en conservant le nombre d'heures contact) et on ajoute des cours d'anglais.

Plus tard, le ministre Jean Garon commande *Le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (aussi appelé Rapport Lacoursière) intitulé « se souvenir et devenir » (1996). Ce rapport avait pour objectif de détailler l'état de l'enseignement de l'histoire au Québec dans trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et collégial). De l'enseignement au collégial, le rapport ne consacre toutefois que trois pages. On y brosse à grand trait les éléments constitutifs de sa formation :

un élève inscrit dans un programme d'étude autre que celui de sciences humaines n'a pas de cours d'histoire sauf si, par chance, un cours d'histoire est disponible parmi l'offre de deux cours complémentaires dans son cégep.

2.

Notre histoire commune est au cœur de ce qui fait de nous des Québécois et Québécoises. Un enseignement plus poussé de l'histoire du Québec contemporain au cégep permettrait de développer un sentiment de fierté chez les jeunes adultes en plus d'approfondir leur compréhension des débats politiques actuels. Cela contribuerait à faire d'eux des citoyens plus engagés et enrichirait ainsi notre démocratie.

**Proposition 2 :**

**La Coalition Avenir Québec propose de créer un cours obligatoire d'histoire du Québec contemporain au tronc commun dans les cégeps.**

Proposée par la Commission politique, amendée par Lanaudière

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Conseil des collèges. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* (Québec, 1992), <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4157798>.

En sciences humaines, programme implanté en 1991, le cours d'introduction à l'histoire de la civilisation occidentale fait partie du tronc commun ministériel, il est donc obligatoire. Fait intéressant, on ajoute :

En principe, l'élève inscrit au programme de sciences humaines a accès à d'autres cours d'histoire non obligatoires, dont les suivants : Fondements historiques du Québec contemporain, Histoire du Canada, Histoire des États-Unis, Histoire du temps présent et Histoire du Tiers-monde. Cependant, dans certains petits collèges, l'offre de ces cours paraît en réduction ou inexistante<sup>5</sup>.

Cette affirmation sera corroborée dans l'étude de D'Arcy et Laporte puisque ceux-ci démontrent que le cours d'histoire occidentale représente, pour certains cégeps, le seul cours offert (2010).

**Troisième période :** Cette troisième période comprend la période 1996 à 2014, soit la crise identitaire post-référendaire qui marque la société québécoise de l'époque. Cette période se caractérise notamment par le renouvellement, dans la polémique, de l'enseignement au secondaire avec le programme très controversé de 2006. C'est notamment pour riposter au nouveau programme d'histoire qui répartit l'histoire du Québec-Canada de manière chronologique-thématique, mais aussi au déclin de l'objet Québec au collégial qu'est créée en 2009 la seconde coalition pour l'histoire. En 2011, on retrouve dans la plateforme électorale du Parti Québécois la promesse qu'un « [...] gouvernement du PQ ajoutera un cours obligatoire d'histoire du Québec dans la formation générale au collégial » (2011, p.10). À la suite de la victoire du parti en septembre 2012, le ministre de l'Enseignement supérieur Pierre Duchesne en fait sa priorité malgré certaines réticences chez les acteurs étudiants (FECQ), enseignants (FEQ) et syndicaux (FNÉEQ)<sup>6</sup>. En février, un projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales est déposé dans la Gazette officielle du Québec afin qu'un cours d'histoire du Québec de 2 unités à la formation générale<sup>7</sup>. Les événements vont ensuite se précipiter :

- Mars 2014 : Publication d'un avis de la Fédération des cégeps (2014) dans lequel on dénonce en somme que le processus est inhabituel, que les collèges ne seraient pas prêts pour septembre, que la démarche dépouillerait la formation complémentaire de son sens et qu'il faut attendre les résultats du nouveau programme d'histoire au secondaire (2013-2017)<sup>8</sup>.
- Avril 2014 : Défaite du parti québécois, le parti libéral de Philippe Couillard prend le pouvoir et son ministre de l'Éducation Yves Bolduc décide de reporter le cours obligatoire pour tous les cégepiens sur l'histoire du Québec le temps d'en évaluer la pertinence<sup>9</sup>.
- Mai 2014 : le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis contre l'introduction d'un cours d'histoire à

la formation générale. On y évoque notamment la diminution de l'offre de cours complémentaire. On suggère alors que l'offre de cours complémentaire, bien que restreinte, pourrait être « mise à profit » de manière coordonnée dans les différentes institutions collégiales afin de proposer davantage de cours sur l'histoire du Québec<sup>10</sup>. On suggère également que le renforcement de la compréhension des réalités québécoises soit discuté au sein même du programme des sciences humaines.

**Quatrième période :** Depuis la mise à mort du cours d'histoire au cégep par Yves Bolduc et les libéraux en 2014, que reste-t-il de cette idée? D'une part, l'idée a continué d'être portée dans les instances du Parti Québécois, mais aussi dans celles de la Coalition Avenir Québec puisqu'on retrouve le passage suivant dans le cahier de résolutions du parti en 2022 :

« La Coalition Avenir Québec propose de créer un cours obligatoire d'histoire du Québec contemporain au tronc commun dans les cégeps »<sup>11</sup>.

Toutefois, malgré le fait que le cours d'histoire au secondaire (réformée pour secondaire 3 et 4 selon une séquence

<sup>5</sup> Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *se souvenir et devenir : rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (Québec : ministère de l'Éducation, 1996), <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41824>.

<sup>6</sup> « L'enseignement de l'histoire au Québec revu et corrigé », *Radio-Canada*, 2 septembre 2013, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/630235/malavoy-duchesne-renforcement-histoire-quebec>.

<sup>7</sup> Gazette officielle du Québec. Partie 2 - Lois et règlements, No. 7 du 12-02-2014, Projets de règlement, Page 529. [https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf\\_encrypte/lois\\_reglements/2014F/60977.pdf](https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2014F/60977.pdf).

<sup>8</sup> Annie Mathieu, « La Fédération des cégeps met un frein au nouveau cours d'histoire », *Le Soleil*, 11 avril 2014, <https://www.lesoleil.com/2014/04/11/la-federation-des-cegeps-met-un-frein-au-nouveau-cours-dhistoire-21798ed16f6c404d01a4c3f488ce0789/>.

<sup>9</sup> Isabelle Mahier, « Le cours d'histoire du Québec n'est pas plus important que les autres cours, croit le président du Conseil supérieur de l'éducation », *Le Journal de Montréal*, 6 mai 2014, <https://www.journaldemontreal.com/2014/05/06/le-conseil-superieur-de-leducation-defavorable-a-limplantation-dun-cours-dhistoire-du-quebec-obligatoire-au-cegep>.

<sup>10</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial. Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales* (Québec : Gouvernement du Québec, 2014), <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/05/50-0484-AV-cours-histoire-collegial.pdf>.

<sup>11</sup> Coalition avenir Québec, *Cahier des résolutions printemps 2022*, <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2022/05/cahier-proposition-caq-avril-2022.pdf>.

chronologique) est maintenant implanté (en réponse aux considérations de 2014), mais aussi que la Coalition pour l'histoire continue de militer dans le sens d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale, le parti au pouvoir et ses ministres délégués n'ont toujours pas jugé bon de s'emparer directement de cette question, même si des actions ont été prises depuis pour renforcer la place de la culture québécoise en éducation (création du cours de CCQ) et de l'histoire au collégial (ajout de 15 heures d'enseignement au cours d'histoire du programme de sciences humaines).

## Conclusion

En résumé, les objets d'opposition à l'introduction d'un cours d'histoire à la formation générale se cristallisent autour d'une certaine rhétorique voulant que ce soient les compétences intellectuelles propres à l'histoire et non l'histoire comme matière scolaire (ou discipline) qui soit nécessaire à la formation générale. De fait, puisqu'on considère ces compétences comme des opportunités à s'ouvrir sur le monde plus que comme des contenus disciplinaires, ils peuvent donc être abordés dans une multitude de cours, notamment les cours de philosophie et de littérature. De plus, on mentionne souvent la crainte de réduire la quantité de cours complémentaires qui sert bien les programmes très « serrés » dans leur organisation puisque ces cours offrent la possibilité d'explorer d'autres domaines de formation. Finalement, on évoque également la redondance ou l'articulation avec les cours du secondaire ce qui, comme mentionné dans un texte précédent de ce numéro du

Bulletin, semble de courte vue puisque l'histoire du monde est elle-même abordée au secondaire. À la lumière de ces constats, il serait pertinent de faire valoir en quoi l'histoire **comme discipline** peut effectivement s'avérer essentielle pour bonifier la formation générale collégiale. Également, il importe de faire valoir en quoi un cours orienté sur l'objet de l'histoire du Québec pourrait permettre de ralentir la diminution de cet objet au sein des cours d'histoire dispensés tant en sciences humaines que dans l'offre de cours complémentaire des différents cégeps du Québec. Afin d'introduire un tel cours, il serait judicieux de miser sur l'arrimage avec les acquis du secondaire (et donc une bonne connaissance du curriculum dispensé), mais aussi sur l'aspect d'éducation à la citoyenneté que revêt la discipline au secondaire. Comme pour le cours d'histoire du monde, des éléments sont déjà abordés tant au premier qu'au deuxième cycle du secondaire ce qui n'empêche pas de les aborder à nouveau, cette fois dans la posture d'un jeune adulte en devenir et mis en contact avec différents domaines de formation (la philosophie, la littérature, son programme d'étude et la formation complémentaire). De plus, la présence d'un tel cours combiné à celui d'histoire du monde au programme de sciences humaines pourrait « dégager » la formation complémentaire du poids de devoir compenser une formation en histoire (en général et du Québec) parfois lacunaire et ainsi proposer des choix plus ciblés.

## Antoine Gauthier-Trépanier

Enseignant d'histoire au cégep de Saint-Hyacinthe

Étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke

## Références

Coalition avenir Québec. *Cahier des résolutions printemps 2022*, <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2022/05/cahier-proposition-caq-avril-2022.pdf>.

Conseil des collèges. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec, 1992. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4157798>.

Conseil supérieur de l'éducation. *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial. Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/05/50-0484-AV-cours-histoire-collegial.pdf>.

Fondation Lionel-Groulx (Gilles Laporte et Myriam D'Arcy). *Je ne me souviens plus. L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec*. Montréal : 2010. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2449085>.

Gazette officielle du Québec. Partie 2 - Lois et règlements, No. 7 du 12-02-2014, Projets de règlement, Page 529. [https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf\\_encrypte/lois\\_reglements/2014F/60977.pdf](https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2014F/60977.pdf).

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir : rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : ministère de l'Éducation, 1996. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41824>.

« L'enseignement de l'histoire au Québec revu et corrigé ». *Radio-Canada*, 2 septembre 2013. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/630235/malavoy-duchesne-renforcement-histoire-quebec>.

Maher, Isabelle. « Le cours d'histoire du Québec n'est pas plus important que les autres cours, croit le président du Conseil supérieur de l'éducation ». *Le Journal de Montréal*, 6 mai 2014. <https://www.journaldemontreal.com/2014/05/06/le-conseil-superieur-de-leducation-defavorable-a-limplantation-dun-cours-dhistoire-du-quebec-obligatoire-au-cegep>.

Mathieu, Annie. « La Fédération des cégeps met un frein au nouveau cours d'histoire ». *Le Soleil*, 11 avril 2014. <https://www.lesoleil.com/2014/04/11/la-federation-des-cegeps-met-un-frein-au-nouveau-cours-dhistoire-21798ed16f6c404d01a4c3f488ce0789/>.

RETOUR SUR  
LA JOURNÉE D'ÉTUDE

## APHCQ – COMPTE RENDU DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE DU 11 JANVIER 2025 AU CÉGEP GÉRALD-GODIN



Par un beau samedi enneigé, c'est 35 enseignants qui se sont rassemblés dans l'Ouest-de-l'île au Cégep Gérald Godin pour une journée d'étude sur le thème de l'histoire du Québec à la formation générale, mais également pour souligner les 25 ans de fondation du dernier cégep à ce jour fondé au Québec<sup>1</sup>.

À ce propos, les organisateurs de l'événement (les enseignants Nicolas Hugo Chebin, Michael Rutherford, Jérémy Tétrault-Farber et Christian Arcand avec l'appui de Guillaume Breault-Duncan) avaient concocté un programme qui permettait à la fois de s'immerger dans l'histoire des lieux, mais aussi de se familiariser avec les enjeux de langue et d'identité qui ont mené à la création du cégep GG. C'est d'abord à travers le visionnement du documentaire *25 ans d'éducation francophone dans l'Ouest-de-l'Île de Montréal* de Manuel Foglia que la discussion a été lancée. Dans le documentaire, le réalisateur convoque plusieurs acteurs et actrices à l'origine du cégep. Tous et toutes reviennent sur le climat politique de l'époque dans lequel plusieurs regroupements (notamment l'Association des francophones de l'Ouest-de-l'île) font pression pendant des années auprès du gouvernement pour combler le désert éducatif francophone de l'Ouest-de-l'île, où les étudiants francophones doivent faire plusieurs heures d'autobus par jour s'ils veulent se rendre dans un collège francophone ailleurs sur l'île. Aux yeux de l'association, cette situation représentait un écueil pour la scolarisation des francophones de l'Ouest-de-l'île qui représentent pourtant une masse critique justifiant la création d'un nouvel établissement. C'est finalement l'intervention de certaines personnalités politiques, notamment celle de Jacques Parizeau et de son ministre de l'Éducation Jean Garon qui fera en sorte que le projet d'un nouveau cégep francophone dans l'Ouest-de-l'île se concrétisera à partir de 1994 pour finalement ouvrir ses portes aux premières cohortes d'étudiants en août 1999.

Dans le documentaire, c'est notamment le sens de l'histoire dont les étudiants (actuels), les enseignants et membres du personnel interrogés font preuve qui frappe le spectateur (qui sont des enseignants d'histoire rappelons-le). Il s'agit vraisemblablement d'un petit cégep conscient de ce qu'il représente comme pilier pour la communauté francophone de l'Ouest-de-l'île, mais aussi un milieu profondément enraciné dans son histoire et celle des personnages historiques qui ont donné leurs noms à l'institution (Gérald Godin pour le cégep et Pauline Julien pour le centre culturel).



<sup>1</sup> Depuis, des antennes et CEC ont été créés.

Loin d'être anodin, le visionnement de ce documentaire cadre parfaitement avec la thématique de la journée d'étude qui invite les enseignants à réfléchir à la pertinence sociale d'ajouter un cours d'histoire du Québec à la formation générale et des moyens pour y arriver.

### Conférence de Julie Guyot

En remplacement de Dyala Hamzah qui devait nous entretenir au sujet des dynamiques de dominations et de résistances dans le monde arabe contemporain, c'est Julie Guyot, doctorante en histoire et enseignante au cégep Édouard-Montpetit, qui a plutôt présenté ses travaux portant sur les mouvements de rébellions du Bas-Canada et de l'Irlande.

Lors de sa conférence, Julie Guyot démontre la pertinence de comparer les luttes irlandaises et celles du Bas-Canada. Pour ce faire, elle met de l'avant les ressemblances et dissonances dans les combats respectifs de ces deux sociétés sous domination anglaise, elle compare leur situation démographique et leurs objectifs politiques particuliers. La conférencière met en parallèle les discours de meneurs importants, tel Louis Joseph Papineau, Theobald Wolfe Tone et Daniel O'Connell. Elle s'intéresse au déroulement de ces deux épisodes révolutionnaires ainsi qu'à leurs motifs. Sur ce dernier point, on revendique dans les deux cas l'égalité et la participation citoyenne à l'Empire britannique tout en adhérant à certains principes des Lumières : refus d'être dominé sur le plan collectif et individuel, fin du patronage et de la corruption,

séparation de l'Église et de l'État. Bref, on souhaite modifier constitutionnellement le lien colonial à l'Angleterre.

Si les deux mouvements ne sont pas tout à fait contemporains, on remarque toutefois des similitudes quant à leur « séquence » historique. D'abord des parlementaires tentent de faire entériner des projets de réformes constitutionnelles par le conseil privé de Londres. Des décennies de demandes infructueuses entraînent ensuite des rébellions. Enfin, les autorités britanniques répondent à ces soulèvements par une action constitutionnelle visant à réduire le poids politique des revendicateurs. La conférencière rappelle que cette séquence historique se situe autant dans le contexte du parlementarisme britannique que dans le cadre plus global des révolutions atlantiques.

Madame Guyot discute ensuite de la comparaison qui a souvent été faite entre l'Irlandais Daniel O'Connell et le Canadien français Louis-Joseph Papineau, deux politiciens contemporains.

L'historienne hésite toutefois à pousser trop loin la comparaison, puisqu'elle considère que Papineau est plus démocrate et moins élitiste que son homologue irlandais.

Comme Papineau, O'Connell est favorable à l'émancipation des Juifs et contre l'esclavage. Il reprend le discours de son prédécesseur Theobald Wolfe Tone, mais associe plus



directement la cause irlandaise à l'Église catholique. Il veut faire de l'Irlande une province de l'Empire alors que Papineau veut, à terme, l'émancipation totale du Bas-Canada. Finalement, la conférencière soutient aussi que, contrairement à O'Connell, Papineau est favorable aux chartistes.

Même si les deux hommes ne se sont jamais rencontrés, ils ont collaboré politiquement dans la mesure où O'Connell détient la balance du pouvoir à Westminster. Ainsi, il appuie le Bas-Canada pour les résolutions de 1834, mais il cesse toute collaboration en 1837, convaincu que Papineau encourage la violence armée. En 1840, il revient pourtant à la faveur du Bas-Canada et s'oppose à l'Acte d'Union imposé unilatéralement. En fait, la pensée politique d'O'Connell paraît pour le moins paradoxale puisqu'il dénonce la violence des rébellions au Canada, mais n'hésite pas lui-même à brandir la menace d'un soulèvement populaire pour servir la cause irlandaise au besoin. On saisit d'autant plus les limites de la comparaison Papineau-O'Connell en apprenant que, tout en condamnant le traitement tyrannique réservé aux Canadiens au moment de l'Union, les bons rapports qu'O'Connell entretient avec Durham lui font dire en chambre qu'il s'agit, après tout, d'une tyrannie acceptable!

#### **Table ronde :** **Gilles Laporte, Marc-André Éthier et Paul Zanazanian**

C'est pour l'après-midi que les organisateurs nous avaient réservé une table ronde abordant directement le sujet de notre journée d'étude : la place de l'histoire à la formation générale. Les trois invités sont Gilles Laporte, enseignant retraité du cégep du Vieux Montréal, historien et conférencier, Marc-André Éthier, professeur de didactique à l'Université de Montréal et Paul Zanazanian, professeur en éducation à l'Université McGill.

Gilles Laporte résume d'abord brièvement les « opportunités ratées » pour l'introduction de l'histoire à la formation générale depuis la création des cégeps en 1967, à l'ajout du cours de civilisation occidentale en 1991. À partir de ce moment, on assisterait à un effritement de l'objet de l'histoire du Québec au cégep puisque les enseignants doivent compenser la fin du cours de monde occidental qui aborde de manière superficielle l'histoire du XXe siècle et donc se rabattre sur des cours portant sur cette période. La chronologie présentée par Gilles Laporte est détaillée dans une autre section de ce bulletin.

Ensuite, le professeur Marc-André Éthier mentionne qu'environ 15% des élèves du secondaire suivent le cours d'histoire du XXe. Il fait ensuite un résumé des éléments théoriques propres aux cours de secondaire, mais aussi les limites de l'acquisition de ces concepts qui sont très (voir trop) nombreux. Par exemple, on parle trop de la période comprise entre 1750 et 1945. Toutefois, les écueils des programmes ne se trouvent pas seulement dans les contenus, mais également dans la « recette » employée. De fait, il souligne également que les écueils des élèves du secondaire se trouvent surtout



dans leur manque de familiarité avec la méthode historique, qu'on tente parfois maladroitement de mettre de l'avant dans les cours au secondaire. Selon son expérience en recherche, il avance qu'il faut partir des quelques acquis et savoirs que les élèves maîtrisent déjà avant d'aller plus loin. En somme, le professeur Ethier tente de fournir quelques pistes aux enseignants du cégep grâce à sa propre expérience et ses recherches en lien avec l'enseignement au secondaire.

Pour sa part, le professeur Paul Zanazanian souligne que ses études tendent à souligner que des enseignants sont capables de prendre une distance critique par rapport à leur matière, mais qu'ils choisissent parfois de ne pas le faire. Dans le contexte de l'idée de l'implantation d'un nouveau cours, il nous invite à nous demander si on aborde notre enseignement de manière réflexive ou plus idéologique. Il nous invite également, dans la perspective d'un futur cours du Québec, à faire plus de place à l'expérience des groupes minoritaires qui sont abordés surtout dans leurs moments plus négatifs (exemple des Irlandais et de la famine). Pour lui, l'histoire au secondaire est très politique, mais le cégep devrait être un espace dans lequel on pourrait tenter de diversifier la vision du passé des étudiants.

#### **Assemblée générale extraordinaire**

Lors de l'assemblée extraordinaire présidée par Geneviève Tremblay, c'est 33 membres qui étaient présents pour écouter et discuter de la motion présentée par l'exécutif. D'abord, Guillaume Breault Duncan présente la motion avancée par l'Exécutif et amène quelques précisions. La question de l'enseignement du Québec au collégial et dans la formation générale revient sans cesse depuis 2010; il s'agit donc d'un débat récurrent au sein de l'Association (10 des 15 dernières assemblées générales annuelles en font mention). De fait, puisque l'implantation du nouveau cours est relativement terminée, l'exécutif aimerait maintenant savoir où en sont les membres sur la question d'un cours à la formation générale. Jusqu'à maintenant, il s'agissait surtout de discussions informelles ou en vase clos qui ne prenaient pas de place dans l'espace public. En présentant la motion à l'ordre du jour, les membres de l'exécutif souhaitent donner une emprise plus concrète à cette idée.

Lors des discussions, on retient notamment les idées suivantes :

- Il serait important d’avoir une volonté politique derrière nos actions.
- Il faut se questionner sur le réalisme de confier cette question à des comités bénévoles. À cet égard, des groupes et associations peuvent fournir des ressources (notamment la coalition pour l’histoire et la fondation Lionel-Groulx).
- Il est important d’investir la place publique, c’est grâce aux nombreuses interventions médiatiques que la ministre a bonifié le cours d’histoire du monde de 15 heures.
- On rappelle l’importance de l’histoire pour la formation de citoyen.ennes engagé.es et la question sur la place du Québec en histoire est aussi une question abordée fréquemment à l’université. Ce cours au collégial aiderait également à contextualiser les étudiant.es étranger.ères lorsqu’ils.elles débutent leurs études au Cégep.
- À l’université, il y a de moins en moins de place à l’histoire du Québec, entre autres à cause d’un manque d’intérêt et d’un manque de débouchés; ce nouveau cours permettrait de revaloriser la profession enseignante.
- En vue des élections de 2026, le comité aurait environ 1 an pour mettre le tout en place. À ce moment-là, on se doit de rencontrer tous les partis politiques; il sera vital de rester apolitique. En effet, la neutralité politique permettra de ne pas alimenter l’argument de l’endoctrinement dans les cours d’histoire du Québec.

Au terme des discussions, la proposition suivante est adoptée à l’unanimité (après amendement) :

#### Il est proposé que :

- l’APHCQ se prononce officiellement en faveur de la création d’un cours d’histoire du Québec à la formation générale collégiale;
- l’exécutif de l’APHCQ fasse connaître publiquement cette position ;
- l’exécutif de l’APHCQ soit mandaté pour faire des représentations auprès de différents intervenants (ministère, partis politiques, syndicats, médias, etc.) afin d’expliquer et de promouvoir la création d’un tel cours;
- des comités de travail spécifiques à cette question soient créés afin de documenter cette position, d’élaborer des scénarios de mise en œuvre, d’élaborer un plan d’action et de mobilisation en collaborant au besoin avec d’autres organismes intéressés par cette proposition ;
- qu’un point statutaire soit prévu lors des assemblées générales annuelles (AGA) de l’association afin que le comité présente l’avancement de ses travaux.

#### Clôture de la journée d’étude

Au terme de la journée, du vin chaud a été servi aux participants avec une prestation de cornemuse en bonus!

#### **Antoine Gauthier-Trépanier**

Enseignant d’histoire au cégep de Saint-Hyacinthe

Étudiant au doctorat en éducation à l’Université de Sherbrooke

#### Références :

Foglia, Manuel. *Le Cégep Gérard-Godin: 25 ans d’éducation francophone dans l’Ouest-de-l’Île de Montréal*. 2024 ; Cégep Gérard- Godin. [En ligne]. [https://www.youtube.com/watch?v=DwitlzZANsc&ab\\_channel=C%C3%A9gepG%C3%A9rald-Godin](https://www.youtube.com/watch?v=DwitlzZANsc&ab_channel=C%C3%A9gepG%C3%A9rald-Godin).

Guyot, Julie. *Les insoumis de l’Empire. Refus de la domination coloniale au Bas-Canada et en Irlande*. Québec : Septentrion, 2016.

**Bulletin APHCQ**

volume 27 | numéro 1 | hiver 2025

