

Bulletin de l'APHCQ

ASSOCIATION DES PROFESSEURES ET DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DES COLLÈGES DU QUÉBEC
VOL. 4 NO 1 / SEPTEMBRE 1997



Les institutions de la république romaine

Pages 15 à 17

Le congrès
de l'APHCQ
(juin 1997)

Pages 12 à 14

Le concours
François-Xavier-
Garneau,
édition
1997-1998

Pages 18-19

L'APHCQ

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

POUR DEVENIR MEMBRE, il suffit d'envoyer ses coordonnées (Nom, adresse, institution s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, adresse électronique) et un chèque de 25\$ à l'ordre de l'APHCQ, à M. Gérard Turcotte, Collège Édouard-Montpetit, 945, Chemin Chambly, Longueuil (Québec) J4H 3M6.

POUR REJOINDRE L'ASSOCIATION, prière d'adresser toute correspondance à Madame Danielle Nepveu, collègue André-Laurendeau, 1111, rue Lapierre, LaSalle (Québec), H8N 2J4. Téléphone: (514) 364-3320, poste 658. Adresse électronique: aphcq@videotron.ca

POUR FAIRE PARAÎTRE UN ARTICLE, envoyer la documentation à M. Bernard Dionne, Collège Lionel-Groulx, 100, rue Duquet, Sainte-Thérèse (Québec) J7E 3G6. Téléphone: (514) 430-4120, poste 454. Télécopieur: (514) 971-7883. Courrier électronique: dionneb@delta.cgl.qc.ca.

EXÉCUTIF 1997-1998

Présidente: Danielle Nepveu
(André-Laurendeau)

Vice-président et secrétaire:
Luc Lefebvre
(Vieux-Montréal)

Trésorier:
Géraud Turcotte
(Édouard-Montpetit)

Responsable du Bulletin:
Bernard Dionne
(Lionel-Groulx)

Responsable du congrès:
Louise Lapicerella
(Édouard-Montpetit)

Appel à tous

Nous vous rappelons, chers membres, que vous pouvez en tout temps envoyer des articles, des nouvelles et des commentaires pour publication dans votre Bulletin. Vous pouvez le faire en contactant votre représentant régional.

Région 1:

Laurentides, Lanaudière, Mauricie, Bois-Francs;
Richard Lagrange, (514) 679-2630, poste 594

Région 2:

Montréal
François Robichaud, (514) 663-3765 ou 472-4462

Région 3:

Québec, Chaudière, Appalaches
Lucie Piché, (418) 683-6411 ou (514) 364-3320, poste 582

Région 4:

Estrie, Montérégie
Lorne Huston, (514) 679-2630, poste 620

Région 5:

Outaouais, Abitibi
François Larose, (514) 982-3437, poste 2248

Région 6:

Bas-du-Fleuve
Patrice Régimbald, (514) 982-3437, poste 2248

Région 7:

Saguenay-Lac-Saint-Jean
André Yelle, (514) 747-6521, poste 488

Région 8:

Côte-Nord
Bernard Dionne, 514-430-3120, poste 454

Illustration de la page couverture:

Rassemblement de sénateurs romains.
Ronald Sheridan, Ancient Art & Architecture collectione

Sommaire

À l'agenda	p. 3
Mot de la présidente	p. 4-5
La journée du 21 août 1997	p. 6-7
Didactique : entretien avec C. Laville	p. 8-11
Le congrès 1997	p. 12-14
La république romaine	p. 15-17
Le concours F.-X. Garneau	p. 18-19
Quelle histoire enseigner?	p. 20-21
Comptes rendus	p. 22-24
Revue des revues	p. 25-26
Page cliotronique	p. 27

Le Bulletin de l'APHCQ

Comité de rédaction

Bernard Dionne,
coordonnateur
(Lionel-Groulx)

Patrice Régimbald
(Vieux-Montréal)

Lorne Huston
(Édouard-Montpetit)

François Larose
(Conservatoire
Lassalle)

Mylène Desautels
(Conservatoire
Lassalle)

Richard Lagrange
(Édouard-Montpetit)

André Yelle
(Saint-Laurent)

François Robichaud

Page cliotronique
Francine Gélinas
(Montmorency)

Coordination technique

Bernard Dionne
Patrice Régimbald

Infographie

Normand Caron

Impression

**Regroupement
loisir Québec**

Publicité

Bernard Dionne
Tél. : (514) 430-3120,
poste 454

Veuillez envoyer vos textes sur disquettes 3.5 po. (format MAC ou IBM) ainsi qu'une version imprimée, à double interligne, en caractères Times 12 pts., à raison de 25 lignes par page, avec le moins de travail de mise en page possible.

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

ISSN 1203-6110

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

Prochaines publications

	Date de tombée	Date de publication
No 2	3 novembre	17 novembre
No 3	2 mars	16 mars
No 4	13 avril	27 avril





Des nouvelles de partout

• Le Bulletin de l'APHCQ souhaite une heureuse retraite à nos collègues

Louis Jarry (Rosemont)

Jean-Philippe Timan

(La Pocatière)

Serge Laurin (Saint-Jérôme)

Robert Lagassé

(Édouard-Montpetit)

Gilles Monette (Vieux-Montréal)

Lorraine Boivin (Rimouski)

Paul-Henri Croft (Chicoutimi)

et aux autres...

(faites-nous connaître les noms des autres retraités-es!)

• Le Bottin des ressources en histoire

Le projet va bon train, sous la supervision de Luc Lefebvre et Bernard Dionne. En effet, deux étudiants du cégep Lionel-Groulx, Dounia Viltofsky et Nancy Archambault, ont été embauchées par l'APHCQ l'été dernier afin de procéder à un premier dépouillement des sources. L'Association a bénéficié d'une subvention de 5400\$ du programme Placement-Carrière-été du gouvernement fédéral pour ce faire.

Nous avons donc contacté les organismes et dépouillé les répertoires de centres d'archives, de bibliothèques, de centres de recherche, d'associations, de musées et de divers types de centres d'interprétation. Nous avons constitué une liste de professeurs d'université, des chargés de cours et des étudiants au doctorat, en plus de refaire notre liste de professeurs du collégial. Cette collecte enrichira la liste des 125 sociétés d'histoire locale compilée par la Fédération des sociétés d'histoire au Québec (FSHQ) avec qui nous travaillons étroitement à la réalisation de ce projet.

Maintenant que la rentrée est derrière nous et que le concours F.-X.

Garneau est lancé, nous pourrions consacrer les énergies requises à la vérification du matériel et à la mise en page de ce dernier. Un bottin complet des ressources existantes en histoire au Québec devrait ainsi paraître vers la fin de 1997 ou, au plus tard, au début de 1998.

Si vous êtes professeur au collégial et que vous n'avez pas répondu aux deux (2) lettres que nous vous avons fait parvenir cet été, il est encore temps de nous faire parvenir vos coordonnées, à l'adresse habituelle, au cégep Lionel-Groulx (avant le 15 octobre). Nous vous tiendrons au courant des progrès du projet dans notre prochain numéro. **-B. Dionne**

• Lancement d'un ouvrage sur le patrimoine industriel à l'Écomusée du fier monde

Le Bulletin de l'APHCQ est partout, la preuve : nous étions au lancement de la brochure *Paysages industriels en mutation*, de l'historienne Joanne Burgess (UQAM), à l'Écomusée du fier monde. Signalons que l'Écomusée organise des visites qui peuvent s'avérer très stimulantes dans le cadre des cours d'Histoire du Québec et d'Histoire de la civilisation occidentale sur l'industrialisation de Montréal. Pour se procurer cette brochure de 88 pages abondamment illustrée ou planifier une visite, contacter Lucie Bonnier au (514) 528-8444.



Bernard Dionne, Joanne Burgess (Uqam) et René Binette (Écomusée).

• Organisez-vous des activités en dehors des heures de cours pédagogiques?

Le comité de rédaction souhaite recevoir le compte rendu d'expériences pédagogiques nouvelles: club d'histoire, journal, revue, expédition, voyage, conférence, colloque, etc., tout ce qui se fait en dehors des heures de classe, quoi! Faites parvenir le tout à Richard Lagrange, au collège Édouard-Montpetit, 945 Chemin Chambly, Longueuil, Qc., J4H 3M6 ou téléphonez-lui au (514) 679-2630, poste 594.

• P.S.

N'oubliez pas de nous faire parvenir la référence complète de toute publication, conférence, site internet ou autre production de votre part: nous nous ferons un plaisir de l'annoncer dans le Bulletin.



À l'agenda

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

Quand: 24 et 25 octobre 1997

Où: à Montréal, Hôtel du Parc, 3625 avenue du Parc

Thème: *Les pratiques de l'histoire de l'Amérique française depuis 50 ans*

Coût: 40 \$ (le banquet, en sus, coûte également 40 \$)

L'IHAF fait les choses en grand pour son 50^e congrès annuel: en effet, ce dernier cherchera à susciter une réflexion globale sur notre discipline. Ce sera l'occasion de réfléchir à l'évolution de celle-ci depuis 50 ans et à sa place dans notre société. Le programme complet est disponible dans le numéro du printemps 1997 de la *RHAF* et on note des conférences de notre collègue Patrice Régimbald (la construction de l'histoire comme discipline au Canada français, 1930-1950); d'André Champagne et de quelques autres sur les publics de l'histoire; un atelier sur les objets nouveaux/et renouvelés de l'histoire (le politique, l'histoire des sciences, l'histoire culturelle, celle des femmes et l'historiographie religieuse); Gérard Bouchard et Nathalie Tousignant (Université de Louvain) sur la famille; l'histoire et les technologies nouvelles; la transformation des pratiques de recherche; l'histoire et l'interdisciplinarité; et bien d'autres, en tout, une cinquantaine de communications! Pour information, Lise McNicoll, (514) 278-2232.

• Colloque sur le droit romain

Quand: 30 octobre,

1^{er} novembre 1997

Où: à l'Université Laval,

Au département d'histoire

Thème: *Perceptions historiques et historiographiques de la question agraire à Rome: le droit romain et la propriété*

Coût: nil

Pour informations, contacter Ella Hermon, (418) 656-2131, poste 2509.



Mot de la présidente

Une Association en santé, un congrès stimulant, un colloque sur la réforme de l'enseignement de l'histoire, notre site internet qui sera mis à jour, un Bottin des ressources, un Bulletin qui se professionnalise, des énergies à canaliser: voilà le programme 1997-1998!

Il me fait plaisir de m'adresser à vous de nouveau afin de vous faire part des dossiers de l'APHCQ qui marqueront l'année 1997-98. Mais, avant toute chose, je tiens à remercier l'exécutif sortant pour le travail accompli au cours de la dernière année. Deux membres de l'exécutif nous ont quittés; il s'agit d'**Eric Douville** qui a agi comme secrétaire depuis les deux dernières années et de **Louis Lafrenière** qui assumait le rôle de trésorier depuis les débuts de l'Association. Je les remercie chaleureusement au nom de l'APHCQ pour les longues heures de travail qu'ils ont accomplies dans leurs tâches respectives. À l'assemblée générale de juin dernier, un nouvel exécutif a été élu. J'assumerai pour une deuxième année la fonction de présidente tandis que **Luc Lefebvre** (Vieux-Montréal) devient secrétaire et vice-président; **Bernard Dionne** (Lionel-Groulx) poursuit son travail comme responsable du bul-



Danielle Nepveu, présidente de l'APHCQ

letin alors que **Géraud Turcotte** (Edouard-Montpetit) assume la fonction de trésorier. Finalement, c'est **Louise Lapicerella** (Edouard-Montpetit) qui sera responsable du congrès. Vous comprenez donc que le congrès de 1998 se tiendra au cégep Edouard-Montpetit en juin prochain. Nous remercions également **Jean Boismenu** (Bois-de-Boulogne) qui a gentiment accepté de jouer le rôle de Vérificateur depuis deux ans. **Louis Lafrenière** lui succèdera.



De gauche à droite: Géraud Turcotte, Louis Lafrenière, Danielle Nepveu, Luc Lefebvre et Bernard Dionne. Louise Lapicerella, absente au moment de prendre la photo, siègera à l'exécutif 1997-1998, tandis que L. Lafrenière a tiré sa révérence après 3 ans de service comme trésorier.

Le congrès de juin 1997 a été un succès dans la digne tradition des congrès de l'APHCQ depuis son existence. Les organisateurs, **Luc Lefebvre**, **Gilles Laporte** et **Patrice Régimbald** ont déployé une énergie extraordinaire et un excellent sens de l'organisation afin de nous offrir un congrès où tout s'est bien marié: conférences, ateliers, cocktail, souper... Tout le personnel du Vieux-Montréal impliqué dans l'événement a d'ailleurs fait preuve d'une extrême gentillesse dans son accueil.

Une Association en santé

Après trois ans d'existence, il est intéressant de constater à quel point l'APHCQ attire de plus en plus de gens intéressés à s'impliquer et à faire de celle-ci une association dynamique. Au tout début de notre existence, nous étions quelques personnes à mettre en place les rouages de notre association, en s'inspirant de ce qui se faisait dans d'autres disciplines. Aujourd'hui, le dynamisme de l'APHCQ a dépassé nos attentes. L'exécutif se renouvelle progressivement de manière à assurer un suivi dans les dossiers et à injecter également du « sang neuf »; le bulletin a pris une forme de plus en plus professionnelle et est alimenté par une quantité impressionnante d'articles venant du milieu collégial. Le comité de rédaction du bulletin compte cette année 8 membres, ce qui est sans égal depuis le début de notre existence. Nos finances se portent bien quoique il importe de demeurer vigilant à ce chapitre, nos revenus étant passablement limités.

Autre élément fondamental: l'APHCQ est devenue incontournable pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire au collégial. Le travail de l'exécutif a, en ce sens, porté fruit; nous travaillons de concert avec les départements d'histoire des universités québécoises, la Fédération des sociétés d'histoire, l'Institut d'Histoire de l'Amérique française et nous envisageons d'entamer une collaboration avec la SPHQ. J'ai rencontré le président de celle-ci qui m'a fait part de son désir de créer des liens avec notre association, ce qui me semble effectivement très intéressant. Outre ces contacts, nous échangeons notre bulletin avec celui d'autres organismes intéressés à l'histoire (médiévistes, études anciennes etc.) et tout dernièrement, nous avons établi un contact avec des représentants de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, en France. Nous entendons correspondre par courrier électronique et nous vous tiendrons informés des sites Internet liés à leurs activités.



Pierre Godin, Luc Lefebvre et Jocelyne Chabot à l'atelier sur la biographie.

Le forum pour la réforme de l'histoire

D'autre part, j'ai participé le 21 août dernier à un forum sur l'enseignement de l'histoire à l'Université de Montréal. L'idée de cette journée était venue d'une rencontre entre **Christian Laville** (Université Laval), **René Durocher** (Université de Montréal), **Brian Young, Desmond Morton** (Université McGill) et moi-même, en avril dernier. Par la suite, **José Igartua** (UQAM) s'est joint à notre groupe et nous avons organisé une demi-journée de sensibilisation aux problèmes que pose l'enseignement de l'histoire au Québec à la lumière des recommandations du rapport Inchauspé et du rapport Lacoursière. Vous trouverez dans ce numéro un compte rendu des ateliers.

Je tiens à préciser cependant quelques éléments. Il est certain que d'un point de vue strictement médiatique, ce genre d'événement ne fait pas courir les foules et les journalistes. Par contre, la présence de **cent cinquante personnes** à ce forum démontre qu'il existe une volonté réelle chez les historiens et historiennes de faire valoir la place de l'histoire dans les programmes d'études. Cette concertation nouvelle avec les universités tant francophones qu'anglophones, la présence côte à côte de l'APHCQ, de la SPHQ, de l'IHAF, des membres du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et de monsieur Inchauspé, tout cela exprime clairement cette cohésion autour d'un objectif commun. De plus, il faut penser à tous les nouveaux contacts qui se créent lors de ce genre de manifestation et qui permettent par la suite d'autres actions concertées.

Une présence dynamique de l'APHCQ

Lors du congrès de juin dernier, nous avons créé un **comité de stratégie** afin de déterminer des moyens d'action pour faire valoir l'importance de l'enseignement de l'histoire au collégial. Depuis juin, j'ai travaillé en grande partie à l'organisation de la journée du 21 août avec mes collègues des universités. La prochaine étape sera de réunir le comité de stratégie et de réfléchir ensemble aux actions à entreprendre. Outre ce dossier, je continue à travailler en étroite collaboration avec la Fédération des sociétés d'histoire pour l'organisation du **concours François-Xavier Garneau**. Les vacances de chacun n'ayant pas eu lieu au même moment, il nous a été impossible de vous faire parvenir la documentation pour le début de la session. Cependant, dans la lettre que je vous faisais parvenir en juillet dernier je vous annonçais le thème choisi. Les règlements restant sensiblement les mêmes, il est possible que les étudiants commencent à travailler. Les informations pertinentes arriveront dans les collèges le plus rapidement possible.

Autre dossier important, celui du **botin des ressources en histoire** que nous réalisons également avec la Fédération des sociétés d'histoire. **Bernard Dionne** et **Luc Lefebvre** en assument la coordination. Deux étudiantes ont travaillé au cours de l'été à recueillir les informations pertinentes à la réalisation de ce projet. Nous poursuivrons le travail tout au long de l'année qui vient. N'oublions pas l'organisation du prochain congrès, dont vous nous parlerez régulièrement pendant l'année qui vient. Enfin, le **comité Internet**, formé au dernier congrès,

travaillera à rendre notre site plus attrayant et nous «branchera» davantage sur les ressources disponibles en histoire.

Bref, du pain sur la planche pour l'année 1997-98! L'abondance de collaborateurs et de collaboratrices et leur grande énergie rendront cette tâche possible. Je vous remercie de cette implication et vous souhaite une excellente session. N'hésitez pas à communiquer vos suggestions, vos commentaires par le courrier électronique ou, tout simplement, par téléphone... Bonne session!

Danielle Nepveu

Guy de Grosbois
LIBRAIRE

LIVRES
ANCIENS et
MODERNES

arts de la scène
beaux-arts
décoration
histoire
littérature
reliure d'art



ACHAT
VENTE
CATALOGUE

1220, ave Bernard, n° 15
Outremont (Québec)
H2V 1V6

Téléphone: 490-0170



150 personnes ont participé au Forum pour la réforme de l'enseignement de l'histoire

aux minorités ethniques. Affirmant qu'il n'y a aucune contradiction à traiter des minorités dans un cours d'histoire nationale, M. Jedwab croit qu'il faut parler des minorités ethniques dans la mesure de leur incidence sur notre histoire nationale. Dans son exposé, M. Linteau a exprimé une opinion compatible, à plusieurs égards, avec celle de M. Jedwab, encore que, de toute évidence, la définition que les deux intervenants donnent à «l'histoire nationale» n'est pas tout à fait la même... Autre sujet qui ne manquera pas de susciter les débats: comment mesure-t-on l'importance d'une minorité donnée sur le développement de l'histoire du Québec? Par ailleurs, M. Linteau croit qu'une connaissance minimale de l'his-

Le 21 août dernier, à l'Université de Montréal, se tenait le *Forum pour la réforme de l'enseignement de l'histoire*, organisé par René Durocher (U. de M.), Brian Young (McGill), José Igartua (UQAM), Desmond Morton (McGill), Danielle Nepveu (André-Laurendeau) et Christian Laville (U. Laval). Le but de cette rencontre était de faire le point sur les progrès accomplis à ce jour et de poursuivre le travail et la réflexion entrepris par les auteurs des rapports Lacoursière et Inchauspé. À maints égards, ce colloque fut considéré comme une grande réussite, compte tenu que l'événement a eu lieu avant même le début de la session. L'affluence inespérée (entre 130 et 150 personnes) à cette époque de l'année et les très nombreux échanges de cartes d'affaire laissent croire que le dossier de l'enseignement de l'histoire a légèrement progressé ce jour-là.

Les rapports Lacoursière et Inchauspé

L'après-midi a commencé par une table ronde regroupant Messieurs Jacques Lacoursière, Paul Inchauspé et Christian Laville. Les trois auteurs ont fait un rappel des développements du dossier de l'enseignement de l'histoire depuis 1995. Il a surtout été question de ce qu'il est advenu des rapports Lacoursière et Inchauspé depuis que le ministère de l'Éducation a daigné reconnaître l'histoire comme une matière importante. Si de grandes victoires ont



Une partie de l'assemblée. À l'avant-plan, Brian Young, Danielle Nepveu et José Igartua.

été remportées aux niveaux primaire et secondaire, le succès ne semble pas complet et, aux dires de M. Inchauspé, «la bataille du collégial est perdue», du moins pour l'instant. Cette déclaration coup de poing n'a évidemment pas manqué de susciter l'émoi chez plusieurs de nos collègues, mais, comme on allait le voir en fin d'après-midi, il n'est pas question de jeter l'éponge alors qu'on n'a jamais autant parlé d'histoire qu'actuellement.

Histoire et pluralisme

Le deuxième atelier a porté sur *L'enseignement de l'histoire et le pluralisme de la société québécoise*, et regroupait Jack Jedwab, du Congrès juif canadien, et Paul-André Linteau, professeur d'histoire à l'UQAM. M. Jedwab a réclamé que les professeurs d'histoire de tous les niveaux accordent une place plus grande

toire du ROC (*Rest of Canada*) est nécessaire à la compréhension de l'histoire québécoise. L'historien rejette cependant tout à fait l'idée répandue au Canada anglais selon laquelle le Canada est une mosaïque et que le Québec ne serait qu'une des régions parmi tant d'autres de l'État canadien. Selon M. Linteau, il existe certes des similitudes entre les régions du Canada, mais ces points communs ne sont ni strictement canadiens, ni même nord-américains, mais universels.

Et les cégeps?

La troisième partie du colloque concernait plus directement encore nos lecteurs puisqu'il était question de *L'histoire au cégep: l'oubliée*, avec Danielle Nepveu de l'APHCQ, Pierre Lamy de la compagnie Domtar et Philippe Leclerc de la Fédération étudiante collégiale du Québec.

Danielle Nepveu a lancé la discussion en faisant remarquer que même s'il avait été dit plus tôt que la bataille semblait perdue sur le front de l'enseignement collégial, il était important de persévérer. En effet, encore aujourd'hui, malgré l'introduction en 1991 d'un cours d'histoire obligatoire pour les élèves de sciences humaines, plus des trois quarts des finissants du collégial n'ont toujours pas à suivre de cours d'histoire pour obtenir leur diplôme. De plus, la présence envahissante, dans la grille horaire, de cours complémentaires d'un intérêt discutable est également un obstacle de taille. D. Nepveu a fait remarquer en terminant son exposé que si la réforme a fait prendre conscience aux autorités que l'histoire est une matière importante aux niveaux primaire et secondaire, il est temps qu'on reconnaisse que cette discipline est tout aussi primordiale au niveau collégial.

Dans le même sens, Philippe Leclerc a rappelé qu'à l'heure actuelle, pour une majorité d'étudiants, la seule matière qui dispense à l'ensemble de la population étudiante des notions minimales d'histoire est le cours de français. Or, les professeurs de français ont déjà fort à faire sans avoir, en plus, à s'improviser professeurs d'histoire. Par ailleurs, Philippe Leclerc a fait remarquer que, bien que le cours obligatoire d'histoire de la civilisation occidentale soit quasi absurde par le nombre de période et de sujets abordés en seulement quarante-cinq heures, il est néanmoins nécessaire. Pourtant, à l'intérieur même des programmes de sciences humaines, certains étudiants sont défavorisés. Ceux qui choisissent de suivre un profil avec mathématiques ont parfois moins de

cours d'histoire que leurs collègues qui étudient en sciences humaines sans mathématiques.

Dans son intervention, Pierre Lamy a donné son appui aux professeurs d'histoire du collégial. D'un point de vue économique, M. Lamy trouve inquiétante la situation actuelle car, dans tous les secteurs économiques, y compris dans le domaine privé, le manque de jugement et de conscience historique peuvent avoir des conséquences funestes. La méthodologie, l'analyse et la maîtrise des concepts que procure une formation historique de niveau collégial sont autant d'habiletés nécessaires à la bonne santé d'une entreprise. Pour illustrer son affirmation, M. Lamy a fourni quelques exemples de compagnies qui, de très prospères, ont décliné à la suite d'erreurs de jugement qui peuvent avoir pour raison un manque de mise en perspective, de conscience historique. Comme l'instantané et l'éphémère dominent le monde d'aujourd'hui, il est grand temps que notre société se redonne les moyens de mettre les choses en perspective en inculquant à un maximum de personnes des connaissances historiques minimales.

Vif débat sur la formation des maîtres

La quatrième table ronde réunissait **Claude Lessard**, du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, **Véronique Patry**, étudiante du nouveau Baccalauréat en enseignement des sciences humaines (BESH), et **José Igartua**, du département d'his-

toire de l'UQAM. M. Lessard a débuté la discussion en faisant un court rappel historique de la formation des maîtres, rappelant que, au moment de la récente réforme des baccalauréats en enseignement, ce dossier n'avait presque pas bougé depuis le rapport Parent. M. Lessard croit que la nouvelle formation des maîtres est mieux adaptée aux réalités actuelles de l'enseignement mais qu'il reste encore fort à faire. Pour sa part, et au contraire de son prédécesseur, Véronique Patry n'a pas manqué l'occasion de tirer à boulets rouges sur le nouveau programme de formation des maîtres. Déplorant le manque de place accordée aux matières que les futurs professeurs sont appelés à enseigner (histoire, géographie), l'étudiante a également dénoncé la trop grande place accordée à la psycho-pédagogie, un domaine où les recoupements – voire les redondances – sont monnaie courante. En concluant, Mme Patry a rappelé que l'enseignement ne doit pas se contenter d'être une coquille vide, que l'histoire, comme les autres matières, ne peut pas être enseignée n'importe comment, par n'importe qui. Quant à M. Igartua, il a affirmé que ce n'est pas «de gaieté de cœur» que l'instauration du BESH s'est faite dans le milieu universitaire. Le ministère a en effet imposé aux universités l'instauration de ce nouveau programme, souvent au détriment des départements d'histoire, de même qu'à celui des étudiants. Ceux-ci, en effet, ne disposent maintenant que de trois crédits pour élargir leur formation en suivant d'autres cours que ceux dispensés par le tronc commun.

Pour la suite du monde

Les interventions de l'assistance qui ont suivi ce quatrième atelier, ainsi que les précédentes, ont souvent tourné autour de la nécessité d'agir le plus tôt possible. D'autre part, Mme Micheline Dumont a rappelé que tant que le débat n'aura pas lieu sur la place publique, le dossier ne pourra pas avancer, le premier obstacle à abattre étant les résistances administratives au ministère de l'Éducation. Il importe donc de sensibiliser l'opinion publique à cette question, notamment par la voie des médias, dont quelques représentants étaient d'ailleurs présents tout au long du Forum. M. **René Durocher**, en conclusion, a clairement laissé entendre que le *Forum sur la réforme de l'enseignement de l'histoire* aurait des suites dans un avenir rapproché.

François Robichaud



Monsieur Pierre Lamy, membre du conseil d'administration de Domtar, a donné son appui aux professeurs du collégial.



Entretien avec Christian Laville

M. Christian Laville, professeur à l'Université Laval et membre du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (rapport Lacoursière) a bien voulu répondre à nos questions et nous suggérer quelques pistes bibliographiques: nous le remercions chaleureusement de son aimable collaboration.

Propos recueillis par :

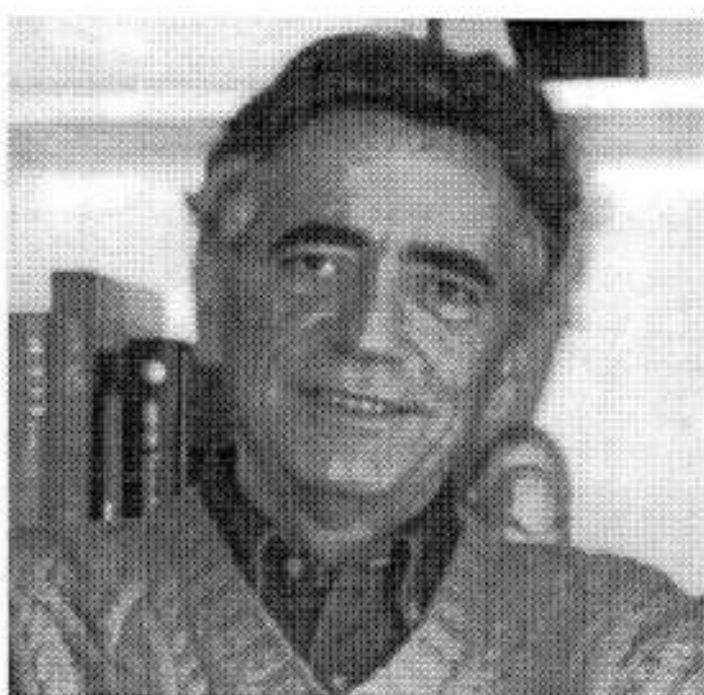
Bernard Dionne (Lionel-Groulx)

Lorne Huston (Édouard-Montpetit)

Y a-t-il une réflexion spécifique en cours sur la didactique en histoire pour l'ordre collégial? Comment conçoit-on la spécificité de la didactique au collégial par rapport aux autres ordres d'enseignement, notamment par rapport à la place qu'il faut accorder à l'enseignement de l'historiographie?

«Y a-t-il une réflexion spécifique...»? De mon point d'observation, à l'université, je n'en vois pas des tonnes. Du moins pas dans la communauté des didacticiens de l'histoire. Par contre, au hasard de ma fréquentation des professeurs de cégep, il me semble avoir vu se développer dans les collèges une préoccupation accrue pour les questions de didactique, dont on peut penser qu'elle est amenée, entre autres, par la généralisation des manuels, le réaménagement de la concentration en sciences humaines, et peut-être aussi par le débat autour des compétences.

Dans les universités québécoises, la suppression des programmes de CEC (certificat d'enseignement collégial) a freiné l'intérêt pour la didactique de l'histoire au collégial. Ainsi, à l'Université Laval, depuis quelques années les étudiants d'histoire inscrits au CEC sont envoyés dans les cours de didactique de l'histoire du secondaire — ce



dont d'ailleurs ils se sont plaints plusieurs fois, entre autres dans le mémoire qu'ils ont présenté l'an dernier au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire qu'avait formé le ministre de l'Éducation. À l'Université Laval, toutefois, il est en projet de ranimer le CEC en septembre 1998 et cela devrait amener un renouveau d'attention pour les didactiques de niveau collégial, dont celle de l'histoire.

Il reste que la situation particulière du cégep, à cheval sur ce qui ailleurs est la fin du secondaire et le début de l'université, a peu favorisé le développement d'une didactique spécifique. De fait, c'est pour le primaire et surtout pour le secondaire que la didactique de l'histoire s'est développée. Il n'y a pas à s'en étonner, cela correspond à la période de la scolarisation obligatoire et les enjeux, notamment ceux de formation du citoyen, y sont grands. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y aurait pas d'inspiration à puiser pour le collégial dans les didactiques de ces niveaux, dans celles du secondaire notamment. Pensons que l'historien bien connu de UCLA, Edward Berenson, rappelait récemment à ses pairs dans *Perspectives*, le

néraire, tirerait plus de profit encore des didactiques des premières années universitaires (le niveau «college» des anglo-saxons). Là, une fois les éléments de base de la formation acquis au secondaire, on peut mieux cultiver les vertus didactiques propres de la discipline historique, aborder l'histoire pour ce qu'elle est en tant que mode de constitution d'un savoir particulier, et approfondir à la fois le sens et l'usage de ce savoir. On peut alors s'ouvrir plus à l'historiographie. Je reviendrai sur ce point.

Également, plus tard, je donnerai quelques éléments bibliographiques établis en fonction de ce qui précède.

Comment concilier l'objectif de favoriser l'appropriation d'une culture historique commune de la part de l'ensemble des élèves tout en favorisant le développement d'un esprit critique par rapport à cette culture? Autrement dit, dans quelle mesure peut-on aider les élèves à faire la critique d'une culture «dominante» qu'ils ne connaissent pas? Le caractère «dominant» de cette histoire peut être défini de plusieurs façons: en termes de classes sociales, de sexe, de race, etc.

Qu'est-ce que la culture historique? Pour plusieurs, c'est simplement des connaissances: plus on en aurait, plus on serait cultivé (le discours public et les médias paraissent hantés par cette conception). Pour d'autres, dont je suis, c'est plutôt savoir disposer des connaissances en sachant leur nature et leur mode de production. Si la première forme de culture historique est principalement composée de connaissances factuelles et d'interprétations toutes faites, la seconde est plutôt composée de perspectives, de concepts et de méthode.

On sait tous que l'histoire est un discours sur le réel, inspiré du réel, construit par des gens qui dans ce réel occupent des places différentes. Un discours qui alors varie,

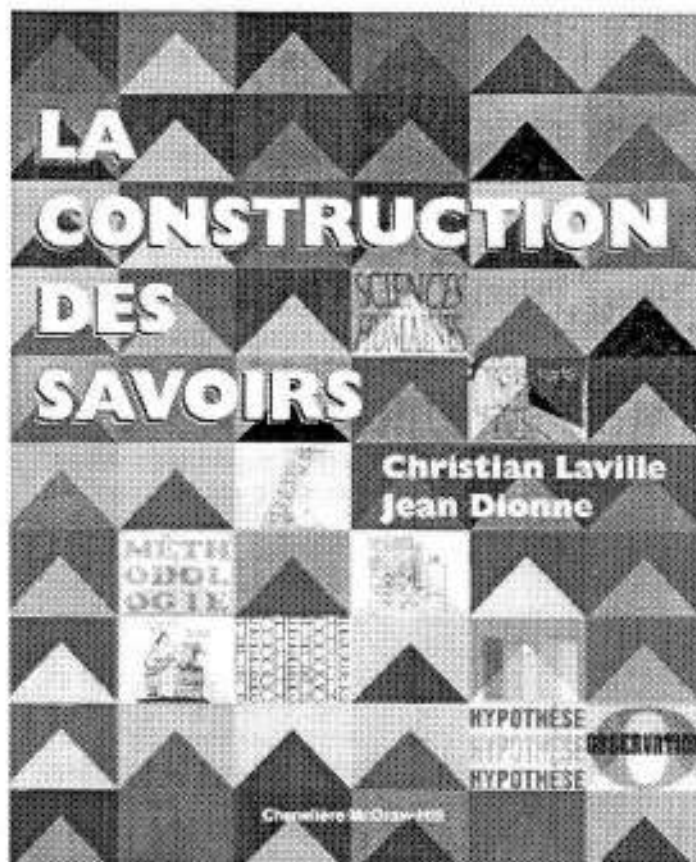
bulletin de l'American Historical Association, que l'essentiel de ce qui lui était utile en pédagogie pour son enseignement universitaire, il l'avait appris d'enseignants du primaire et du secondaire ("Active learning in the University Classroom, or what I learned from Elementary School Teachers", mai-juin 1996, p. 17-18).

Mais il se pourrait que le cégep, lieu de poursuite volontaire des études et du libre choix de son iti-

selon l'époque, les préconceptions et les préoccupations de ceux qui le produisent. Si l'esprit de celui qui reçoit ce discours n'a pas acquis la culture historique sous sa seconde forme, celle qui rend apte à recevoir les discours historiques en sachant leur principe et leur mode de construction, c'est alors que, discours exclusif, il se trouve à porter une culture dominante. Cela, quel que soit le discours. S'il est un antidote au discours d'une culture « dominante », comme dit la question posée, c'est probablement dans la seconde forme de la culture historique qu'elle réside.

Il ne faudrait pas oublier, par ailleurs, que les savoirs historiques sont datés, que ceux d'aujourd'hui, que l'on offrirait aux élèves comme culture historique commune, ne sont pas plus que des savoirs d'aujourd'hui. Or, notre élève a une espérance de vie d'au moins 60 ans encore, et notre enseignement de l'histoire, qui est censé le former pour la vie, sera probablement le dernier enseignement formel de l'histoire qu'il recevra. Qui peut dire de quelle valeur, de quel intérêt seraient pour lui dans 10 ans, dans 20, dans 40... les savoirs historiques d'aujourd'hui? Une culture historique commune comprise sous l'angle de l'accession au discours historique sera sans nul doute de plus d'usage qu'un assemblage de connaissances inscrites dans un moment donné.

C'est là qu'on revient à l'historiographie comme mode d'apprentissage du discours historique. Mieux que tout autre apprentissage, son emploi peut montrer aux élèves le caractère relatif et changeant des savoirs historiques. Pourtant, personnellement, je suis porté à me méfier un peu de notre goût pour l'usage scolaire de l'historiographie. Professeurs de cégep, nous sommes aussi, par notre formation, historiens à des degrés divers. Comme historiens, souvent, notre formation nous permet de l'aborder avec aisance et de tirer



M. Laville a publié ce manuel de méthodologie des sciences humaines, en collaboration avec M. Jean Dionne. La méthode historique y est certainement à l'honneur.

profit de ses enseignements : certains débats historiographiques, parfois, nous passionnent. Mais comme enseignants, pour nos élèves, qui ne deviendront pas des historiens ? Choisir pour eux des morceaux d'historiographie dont ils puissent tirer un réel bénéfice de formation, dans un bon rapport coût/bénéfice, comme disent les marchands, n'est pas simple. Et il est par ailleurs bien d'autres discours, historiques ou même empruntés aux circonstances ordinaires de la vie (ce qui ne les empêche pas d'être historiques), qui peuvent servir pour l'apprentissage des principes d'interprétation historique, avec l'avantage d'être plus près des formes de discours que les élèves rencontreront dans leur vie. Ceci pour dire que si l'historiographie est un bon moyen, à nos yeux d'historiens, d'introduire aux coordonnées sociales et épistémologiques du discours sur le social, nos yeux d'enseignants ne devraient pas ignorer qu'il en existe d'autres.

Mais revenons à la culture historique commune. Comme il reste la nécessité de l'alphabétisation historique, elle ne peut être formée que d'habitus intellectuels. En effet, on peut difficilement imaginer vivre dans une société comme la nôtre sans disposer d'un certain nombre de référents historiques. Peut-on ignorer la Confédération de 1867, la Deuxième Guerre mondiale, par exemple ? D'où finalement, me semble-t-il, l'obligation de faire se conjuguer dans l'enseignement de l'histoire au cégep, à la fois une culture historique composée de connaissances factuelles, et celle qui permet de mesurer de façon autonome la valeur des connaissances, d'en disposer à sa guise, tout au long de sa vie, de les renouveler lorsque cela devient nécessaire ou simplement utile.

La didactique d'un cours comme civilisation occidentale serait-elle différente de celle des cours

sur le Québec et le XX^e siècle ? Y aurait-il une pédagogie particulière à adopter pour un cours qui se veut une grande synthèse pour les étudiants de première année du collégial qui serait différente pour les élèves qui ont déjà suivi un cours au collégial ? En particulier, l'importance accordée à l'enseignement de la chronologie serait-elle différente dans un cours qui s'étend sur 25 siècles plutôt que sur 1 ou 4 ?

Je ne sais pas. De fait, encore là, tout me semble dépendre de ce que l'on vise. Si au cœur de nos objectifs est cette formation intellectuelle critique évoquée plus tôt, on peut penser que tous les contenus historiques peuvent s'y prêter. Acquis sur un contenu donnée, elle serait transférable à d'autres contenus. C'est affaire d'intention et de pédagogie, et quel que soit le cours, on disposera d'un ample réservoir de connaissances à employer.

Il reste que le cours de civilisation occidentale, par son contenu et la durée couverte, offre certainement plus la tentation d'un enseignement factuel que méthodologique. Sous certains angles, ce pourrait être un avantage. Ainsi, pour les apprentissages conceptuels : les concepts, pour être réemployables, ont intérêt à être aussi universels que possible, et pour cela à être appris avec une certaine distance. Des concepts, comme par exemple ceux de peuple, de nation, de droits fondamentaux, de souveraineté, s'acquerraient probablement mieux pour eux-mêmes quand ils jouissent d'une certaine distance par rapport à nos préoccupations immédiates. Cela leur permet plus d'ampleur et d'autonomie ; il en va de même pour des grands principes, tel celui du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Et leur apprentissage peut être renforcé, et alors doublé d'apprentissages méthodologiques, lorsque des cours comme *Québec ou XX^e siècle* sont suivis ultérieurement.

Dans cette veine, trois autres remarques :

a) Le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir*, proposaient que tous reçoivent, au cégep, un cours de formation générale en histoire mondiale, qui débiterait avec les Temps modernes. Suivrait, pour les élèves du programme de sciences humaines, un cours d'histoire du Québec. Dans des durées temporelles semblables, donc, le premier situerait le cadre général dans lequel l'histoire du Québec s'inscrit, le second verrait l'histoire du Québec en rapport avec ce cadre d'histoire mondiale. Le premier aurait pu se centrer sur les grands principes et les concepts qui nous permettent de reconnaître notre civilisation, le second aurait pu en voir l'application, doublée d'apprentissages méthodologiques soutenus. Cela me paraissait fort censé.

b) À l'heure de la «mondialisation» — que l'on peut critiquer mais dont il est difficile de nier l'importance —, tient-on beaucoup à préserver dans l'enseignement au collégial, comme cours de base du programme de sciences humaines, le cours de civilisation occidentale ? Ce cours, dans notre espace nord-américain, est devenu un peu partout un cours d'histoire mondiale. Aux États-Unis, par exemple, c'est avec le cours d'histoire américaine un des deux cours de base dont le projet des *National Standards* demande l'enseignement pour tous (il est vrai que Newt Gingrich et un noyau d'ultra-conservateurs estiment qu'il met en danger la civilisation américaine !). À notre époque, pour une formation moderne des cégépiens, peut-on faire l'économie d'un cours d'histoire ouvert à l'ensemble du monde ?

c) La chronologie, finalement. Par l'importance que nous lui accordons parfois, il est à se demander si nous ne nous ressentons pas encore de la conception positiviste de l'histoire. Pour les positivistes, l'histoire, c'était retrouver la longue chaîne des événements qui, de

cause en conséquence, conduisaient au présent. La chronologie, unique et achevée, en était la colonne vertébrale et son expression essentielle. Mais aujourd'hui, alors que notre discipline repose sur l'idée d'histoire-problème, et que chaque problème, pour son explication, peut amener à sa propre chronologie, qu'en outre nous avons développé l'idée que l'explication historique repose sur les rythmes variable de la durée, du temps court de l'événement au temps long des structures, l'acquisition de la chronologie traditionnelle peut-elle rester, pour l'enseignement de l'histoire, l'objectif central qu'elle a été ? Ne faudrait-il pas plutôt se préoccuper d'initier plus les élèves au mode de constitution de ces explications reposant sur la perspective temporelle, de sorte qu'ils apprennent mieux à distinguer le durable de l'éphémère, le superficiel de ce qui marque vraiment la vie des communautés. L'apprentissage de la chronologie dans sa nature et sa fonction gagnerait là, pour les élèves de cégep, une capacité formatrice bien supérieure au simple apprentissage d'une chronologie figée, prise come un en soi.

Y a-t-il une réflexion entamée ou des recherches en cours sur la façon de rendre actif l'apprentissage de l'histoire dans un contexte où les professeurs sont convaincus que l'assimilation des repères essentiels fait défaut ? Soyons clairs. La tentation au collégial est de favoriser l'assimilation de connaissances précises et la reproduction de réponses standardisées par la lecture du manuel et par l'écoute des cours magistraux. La place accordée à la production de connaissances par les élèves est limitée en grande partie par le temps, en partie également par la charge de travail des enseignants qui rend prohibitif des travaux de correction trop lourds.

À quel point les professeurs sont-ils convaincus que «l'assimilation des repères essentiels fait défaut» ? Une telle conviction, quand

on y pense, n'est pas sans danger : celui de toujours remettre à plus tard l'apprentissage réel de l'histoire, qui est mode de pensée. Avec un semblable raisonnement, on voit des enseignants du secondaire qui, estimant qu'au primaire les élèves n'ont pas acquis assez de repères, consacrent leur enseignement à l'acquisition de ces repères, repoussant au stade suivant l'initiation à la nature et à la méthode de l'histoire que prévoient les programmes. Arrivé au collège, l'élève risque de rencontrer d'autres enseignants qui, estimant à leur tour que les dits repères n'ont pas été assez acquis au secondaire, feraient de même. Puis à l'université, même en histoire, ce pourrait être pareil. Quand alors l'élève apprendra-t-il à penser en histoire, quand aura-t-il acquis assez de ces fameux repères — surtout que, on le sait, l'élève les oublie vite une fois sorti des cours, tant des repères appris pour eux-mêmes, sans être inscrits dans une situation qui leur donne sens, offrent peu de raison d'être conservés.

N'est-ce pas ça, d'ailleurs, qu'on devrait se rappeler avant tout : que les connaissances prennent du sens lorsqu'inscrites dans un schéma de signification, et que c'est alors que l'esprit humain les juge dignes d'être conservées ? Si ce schéma de signification, les élèves le construisent eux-mêmes, lors d'opérations de production de connaissances, comme le suggère la question posée, on peut croire qu'ils acquerront à la fois la démarche intellectuelle et les «repères», la manière et la matière, tant l'une ne peut se passer de l'autre.

Il reste que dans la réalité de l'enseignement collégial, une telle perspective n'est certainement pas de pratique aisée. Devant 120 ou 150 travaux d'élèves centrés sur la pratique de la démarche historique et la production de connaissances, et donc de lourds travaux à suivre et à corriger, on ne sait trop que faire. Cela même si on est convaincu qu'on n'apprend pas à

jouer du violon en contemplant un violoniste, et que pour acquérir la pensée historique il faut, par analogie, la pratiquer.

Éléments de bibliographie

Ici, quelques éléments de bibliographie, hors les publications québécoises, déjà connues de tous.

En langue française, il existe relativement peu de choses qui pourraient intéresser l'enseignement de l'histoire au cégep, comme d'ailleurs la didactique de l'histoire en général. Dans un article intitulé «Impossible serait-il français ? Réflexions sur l'infortune de la didactique de l'histoire en France» (*Cahiers de Clio*, 1985, p. 161-170), le Français Henri Moniot le signalait il y a quelque temps. Le même Moniot a cependant publié, plus récemment, ce qui est probablement le meilleur essai de didactique de l'histoire en langue française : *Didactique de l'histoire* (Paris, Nathan, 1993).

On trouvera aussi de l'intérêt à consulter les **actes des colloques** organisés, de façon irrégulière, par la section didactique de l'histoire et des sciences sociales de l'Institut national de recherche pédagogique (*Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, Paris, INRP). Publiés sous la direction de François Audigier (antérieurement de Lucile Marbeau et François Audigier), une demi-douzaine de ces actes sont parus depuis 1986. On y trouve à la fois des textes théoriques et pratiques, plusieurs relatifs au niveau collégial d'enseignement de l'histoire. Le même Audigier a également dirigé un numéro spécial de la *Revue française de pédagogie* (no 106, jan.-fév.-mars 1994) consacré à la recherche française en didactique de l'histoire et de la géographie. De son côté, la revue *Historiens et Géographes*, publiée par l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, a maintenant une chronique régulière en

didactique. Quant à la revue belge *Cahiers de Clio*, qui fut un temps la meilleure revue de didactique de l'histoire en langue française, elle a été reprise par une équipe d'historiens et s'est tournée de plus en plus vers l'histoire aux dépens de la didactique.

On trouvera plus à s'alimenter dans la vaste production anglo-saxonne et principalement américaine. Ainsi, on pourrait lire le livre de Peter Stearns, *Meaning over Memory: Recasting the teaching of culture and history* (Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1993), qui a connu un succès notable dans le milieu de l'enseignement de l'histoire il y a peu et qui fait une bonne part à l'enseignement de niveau collège. Pour le même niveau et l'université, Robert Blackey a compilé, sous le titre *History Anew: Innovations in the Teaching of History Today* (Long Beach, The University Press, California State University, 1993), une trentaine des courts articles de pédagogie de l'histoire que l'American Historical Association publie régulièrement dans son bulletin *Perspectives*. Devraient également intéresser, les deux rapports sur les *National Standards* publiés en 1994 par le National Center for History in the Schools de University of California à Los Angeles. Portant l'un sur l'histoire du monde, l'autre sur l'histoire des États-Unis, ils présentent une vision à la fois moderne et réaliste de l'enseignement de l'histoire jusqu'au niveau cégep, avec un bon équilibre entre les contenus et les apprentissages, ceux-ci classés en *historical understanding* et *historical thinking*.

La revue américaine qui se consacre le plus à l'enseignement de l'histoire de niveau collège est probablement *The History Teacher*. Publiée à l'origine par University of Notre Dame, maintenant par California State University à Long Beach, on y conserve

une préoccupation particulière pour l'enseignement de l'histoire au collège. Aussi, intéressée à la fois par le secondaire et le collégial, la revue *Teaching History. A Journal of Methods*, publiée à Emporia State University. Une

catégorie importante aux États-Unis sont centrées sur le secondaire, et font parfois plus de place au primaire qu'au collégial, mais sans ignorer celui-ci. Ainsi, l'influente *Social Education*, la principale revue du National Council

certain Québécois francophones, tant ils auront l'impression qu'elle dérive...). Au Canada, plusieurs associations provinciales d'enseignants d'histoire et de *social studies* publient aussi des revues professionnelles. Mentionnons *Horizon* (Colombie-Britannique), *One World* (Alberta), *Perspectives* (Saskatchewan), *Manitoba Social Science Teacher*, *Rapport* (Ontario), *Focus* (Nouveau-Brunswick), mais elles sont généralement plus préoccupées du secondaire, du primaire à l'occasion, que du collégial. Pour le niveau collégial et universitaire, un comité de la Société historique du Canada s'occupe actuellement d'animation et de publications didactiques et patronne la collection *Teaching History / Enseigner l'histoire* dans laquelle deux titres sont actuellement parus : Bettina Bradbury et al., *L'enseignement de l'histoire des femmes : défis et solutions*; Ronald Graham Haycock et Serge Bernier, *Clio et Mars au Canada : l'enseignement de l'histoire militaire* (tous deux à Athabasca University Educational Enterprises, 1995). Un site WEB est en perspective. Mais le manque de ressources paraît freiner l'entreprise.

Finalement, toujours en langue anglaise mais en Angleterre cette fois, signalons *Teaching History*, la revue pédagogique de la British Historical Association. Une excellente petite revue professionnelle, à laquelle les vifs débats sur l'enseignement de l'histoire que la Grande-Bretagne a connus ces dernières années ont donné un renouveau de vigueur, mais qui, encore, s'intéresse plus au secondaire et au primaire qu'au collégial, sans totalement ignorer celui-ci toutefois.



Gravure de la révolution française sur Clio, muse de l'histoire.

autre revue, consacrée à la recherche sur l'enseignement des sciences sociales, contient régulièrement des articles sur des questions de didactique de l'histoire. C'est *Theory and Research in Social Education*, qui est la revue de recherche de l'association des professeurs d'histoire et de sciences sociales des collèges et universités américains (CUFA), section du National Council for the Social Studies. Les autres publi-

for the Social Studies plus tôt mentionné.

Le cousin canadien de *Social Education*, serait *Canadian Social Studies*. La revue a pris il y a quelques années la succession de l'excellente *The History and Social Science Teacher*, mais ne paraît pas arriver à en retrouver le niveau (une de ses chroniques régulières, intitulée «Quebec Report», agacera probablement



Vie de l'association

LE CONGRÈS DE JUIN 1997
AU VIEUX-MONTRÉAL

Un autre succès de l'APHCQ

Encore une fois, plus de 70 membres de l'APHCQ se sont donnés rendez-vous, cette fois au cégep du Vieux-Montréal les 11, 12 et 13 juin dernier, pour échanger sur leur pratique professionnelle. Et, encore une fois, ce fut un franc succès grâce au travail des organisateurs **Luc Lefebvre**, **Patrice Régimbald** et **Gilles Laporte**, appuyés par leurs collègues **Gilles Monette**, **Lucie Auger** et **Christiane Fréchette-Zombecki**.

Une conférence inaugurale qui a donné le ton

C'est Madame **Micheline Dumont**, présidente de l'Institut d'Histoire de l'Amérique française, qui a prononcé la conférence inaugurale du congrès, y alliant d'un vibrant plaidoyer pour un enseignement obligatoire de l'histoire au niveau collégial. Madame Dumont nous a recommandé d'adopter une stratégie diversifiée pour parvenir à nos fins, suggérant même de sensibiliser nos directeurs de collèges à cette cause.

Des ateliers stimulants

Le Congrès était structuré de telle sorte que les communications portent sur les trois principaux cours d'histoire dispensés dans les collèges du Québec: *Histoire de la civilisation occidentale*, *Fondements historiques du Québec contemporain* et *Histoire du Temps présent: le XX^e siècle*.

En civilisation occidentale, les ateliers de **Patrice Charron** (république romaine), de **Sami Aoun** (conquête arabe), de **Louis Rousseau** (christianisme) et de **André Leblanc** (histoire de l'Art) en ont comblé plus d'un.

Pour l'histoire du Québec, **Marcel Jean** (cinéma), **Jocelyn Létourneau** (réécrire l'histoire du Québec), **Pierre Trudel** (Autochtones) et **Béatrice Richard** (Canadiens français et Seconde Guerre mondiale) ont suscité bien des discussions parmi nos confrères.

Enfin, **Denyse Baillargeon** (histoire des femmes), **Charles-Philippe David** (Guerre froide) et les participants à la table ronde sur le Tiers-monde, **Paule Mauffette**, **Vincent Coulibaly**, **José del Pozo**, **François Carrier** (animateur) et **Basile Khoury** ont apporté des contributions pertinentes pour le cours d'histoire du XX^e siècle.

Un atelier de **Paul Legault**, «Internet ou cédérom? L'enjeu dans le milieu éducationnel», a poursuivi la tradition des activités reliées aux nouvelles technologies des congrès de l'APHCQ, tandis qu'une table ronde fort animée, en compagnie du journaliste **Pierre Godin** et de notre collègue **Jocelyne Chabot**, a soulevé toutes les questions relatives à la biographie et à son usage dans notre enseignement.

Au total, donc, une vingtaine de conférenciers et conférencières sont venus enrichir notre pratique professionnelle: qu'ils soient tous et toutes chaleureusement remerciés ici.

L'Assemblée générale et la plénière

L'exécutif sortant de l'APHCQ, formé de **Danielle Nepveu**, **Louis Lafrenière**, **Luc Lefebvre**, **Éric Douville** et **Bernard Dionne**, a fait rapport des activités de l'année 1996-1997. Au chapitre des réalisations, mentionnons la participation de l'APHCQ à la Coalition pour la promotion de l'histoire au Québec, qui nous a permis d'établir une foule de contacts et de faire connaître notre niveau d'enseignement spécifique; cependant, la participation de la présidente à plusieurs rencontres avec les départements d'histoire des universités du Québec marque sans doute un recentrement de nos efforts pour l'avenir. L'APHCQ s'est dotée d'un site internet qui sera amélioré et un projet de Bottin des ressources en histoire a vu le jour, coordonné par **Luc Lefebvre** et **Bernard Dionne**, en

collaboration avec la Fédération des sociétés d'histoire du Québec.

Le **Bulletin** de l'APHCQ est paru à quatre reprises au cours de l'année 1996-1997, permettant à plus de 25 auteurs différents, dont 22 du collégial, de s'exprimer sur des sujets reliés à l'enseignement de l'histoire au niveau collégial. Le comité de rédaction est passé à 6 membres et l'assemblée a remercié les **Paul Dauphinais**, **Éric Douville** et **Daniel Massicotte**, qui ne renouvellent pas leur mandat pour l'an prochain, de même que **Lorne Huston**, **Patrice Régimbald** et **Bernard Dionne**, qui continueront en 1997-1998. Signalons la contribution régulière de **Francine Gélinas** (page électronique) et les efforts appréciés de nos correspondants régionaux, notamment **Lucie Piché**, **Marc Desgagnés**, **Pierre Frenette**, et tous les autres. Le Bulletin, comme chacun le sait maintenant, est désormais imprimé par le Regroupement Loisir-Québec et les revenus publicitaires permettent de faire paraître un produit de qualité. Pour 1997-1998, **François Robichaud**, **Richard Lagrange**, **Myliène Desautels**, **André Yelle** et **François Larose** se joignent aux trois autres membres de l'équipe.

Les finances de l'Association sont bonnes, nous possédons un fonds de quelques milliers de dollars et la cotisation ne sera pas haussée pour une quatrième année de suite. Cependant, la marge de manœuvre est mince et notre trésorier sortant, **Louis Lafrenière**, a bien averti l'assemblée qu'il faudrait peut-être revoir cette question au prochain congrès, puisque nous devons maintenant assumer complètement les coûts d'impression du Bulletin. D'ailleurs, l'Assemblée a voté une résolution afin de permettre à l'exécutif de hausser légèrement la cotisation (maximum 10 \$) si nécessaire pour l'année 1998-1999.

Enfin, l'APHCQ a inauguré le **concours F.-X.-Garneau**, de concert avec la FSHQ et la compagnie Domtar. Les premiers prix seront décernés au cours du congrès et tout annonce que la deuxième année du concours connaîtra un succès accru. Des remerciements vont aux membres du jury, **Louise Lacour** et **Yves Tessier** (qui a dû, cependant, se désister à la toute fin). Une discussion a permis de faire ressortir de nombreuses suggestions, notamment quant au thème de l'année 1997-1998, mais la proposition d'élargir le cadre du concours au cours d'histoire de la civilisation occidentale a été écartée, notre commanditaire n'appuyant qu'un concours d'histoire du Québec. Déjà, **Line Cliche** (région de l'Amiante) a accepté d'être membre du jury l'an prochain: la présidente



Luc Lebevre et Danielle Nepveu ouvrent le congrès.

verra à réunir un jury complet de concert avec les représentants de la FSHQ.

La plénière du 13 juin

Une plénière a permis un échange de points de vue sur la question d'un cours obligatoire d'histoire au niveau collégial. La pertinence de soutenir la proposition d'un tel cours dans le rapport Lacoursière a fait l'unanimité, même si les modalités concrètes de cet appui ont fait l'objet de vives discussions.

Plusieurs **moyens d'action** ont été proposés: des lettres à la ministre, des contacts avec la SPHQ, la construction d'un dossier sur le cours *Histoire de la civilisation occidentale*: (évaluation du cours, sondage, etc.), la formation d'un comité de stratégie, qui soutiendrait l'exécutif et la présidente. L'annonce, par la présidente, de la tenue d'une activité publique, cet automne, avec les professeurs d'histoire des universités, a ravi l'auditoire (voir l'article sur la journée du 21 août).

Un **comité de stratégie** a été formé des membres suivants: François Robichaud, Louise Lacour (Édouard-Montpetit), Jacques Pincince (Rosemont), Paul Dauphinais (Montmorency), Lucie Auger (Vieux-Montréal), Jean Boismenu (Bois-de-Boulogne), Paul Vachon (Amiante) et, bien entendu, Danielle Nepveu (André-Laurendeau, présidente de l'APHQ).

Le banquet

Les congressistes ont festoyé à l'Institut de Tourisme et d'Hôtellerie de la rue Saint-Denis, en présence de l'auteure **Micheline Lachance** et du journaliste **Pierre Godin**, invités d'honneur. Notre collègue **Gilles Laporte** a bien déridé les participants et une danse endiablée a clôturé le tout. Nous ne dirons rien des congressistes qui ont pris d'assaut les bars et les discothèques du centre-ville...



Gilles Laporte

La remise des prix du concours François-Xavier Garneau

Un moment émouvant est venu clore ce congrès: la remise des premiers prix du concours F.-X.-Garneau. Quel bonheur, pour des professeurs, de couronner les réalisations de trois élèves brillants à la suite d'un concours qui a vu plus de 23 travaux être présentés au jury. Comme on le sait, une pré-sélection de trois travaux au plus par collège avait été faite précédemment. Le premier prix a été remporté par un étudiant du cégep François-Xavier Garneau, **Nicolas Bélanger**, et c'est Monsieur **Pierre Lamy**, membre du conseil d'administration de Dmtar, qui lui a remis le chèque de 1500 \$. Monsieur **Gilles Boileau**, président de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, a remis un chèque de 1000 \$ à **Clairandrée Cauchy**, étudiante au cégep du Vieux-Montréal, tandis que **Danielle Nepveu**, présidente de l'APHQ, a remis le troisième prix, d'une valeur de 500 \$, à **France Bertrand**, du cégep de Maisonneuve.

Le congrès de 1998

Il aura donc lieu au cégep Édouard-Montpetit, probablement au début de juin et le comité organisateur, présidé par Louise Lapicerella, tiendra sans doute compte des suggestions telles que la tenue d'ateliers de trois heures, permettant d'approfondir des sujets comme l'intégration du christianisme, de l'histoire de l'art, de la musique ou de l'histoire des sciences à un cours comme le 910. C'est un rendez-vous à ne pas manquer!

Bernard Dionne
Cégep Lionel-Groulx



Patrice Régimbald

DE BONS SOUVENIRS



Paul Gareau scrute une production historique...



Robert Arcand, Benoît Chouinard et Sonia Grenon.



Micheline Dumont, présidente de l'IHAF, a livré la communication inaugurale.



François Carrier, Vincent Coulibaly, Paule Mauffette, José Del Pozo et Basile Khoury à l'atelier sur le tiers-monde.



Un Salon des exposants fort animé... le dernier de notre confrère retraité Gilles Monette?

Kevin Henley et Jean Boismenu à l'assemblée.



Pierre Godin et Micheline Lachance.



Les institutions de la république romaine (509-27 av. J.-C.)

par Patrice Charron

M. Patrice Charron, chargé de cours à l'UQAM, a prononcé une conférence sur le thème des institutions de la république romaine lors du congrès de l'APHCO, qui s'est tenu en juin dernier au cégep du Vieux-Montréal. Il a bien voulu nous faire parvenir le texte écrit de sa conférence, que nous publions maintenant, de même qu'une série de tableaux chronologiques sur Rome, que nous rendrons accessibles sur le site internet de l'APHCO.

(NDLR)

1. Le conflit des ordres (509-287 av. J.-C.)

Les Romains n'ont jamais rédigé de Constitution, comme le feront plus tard les Américains et les Français. Les institutions de la République romaine se sont constituées graduellement, de façon empirique. En 509^e, l'expulsion des rois étrusques laissait en place un sénat patricien et deux assemblées populaires: les comices curiates et centuriates. Il fut donc nécessaire de créer des magistratures se partageant la partie des pouvoirs royaux qui n'était plus assumée. Dès le départ, les patriciens vont monopoliser ces magistratures à mesure qu'elles seront instituées: le consulat (509), la questure (?), la dictature (501), la censure (443), la préture et l'édilité (366). Cette confiscation du pouvoir par quelques grandes familles patriciennes déclencha le conflit des ordres, patriciat contre plèbe, qui domina la politique intérieure romaine pour les deux premiers siècles de la République. Car c'est en réaction contre cette injustice que la plèbe se constitua en regroupant tous les exclus du nouveau régime, soit la très grande majorité du peuple romain. Elle se dota d'un concile dirigé par deux tribuns, assisté par deux édiles (493, 471). Par ses menaces de sécession et ses «grèves de l'armée», elle arracha graduellement d'autres concessions aux patriciens. En 450-449 notamment, elle obtint la loi des XII tables, la première à être votée (*lex rogata*) et publiée par écrit à Rome; l'élection des magistrats et le droit d'appel au peuple pour toutes peines capitales. Entre 367 et 300, les plébéiens

conquirent l'accès à toutes les magistratures et au sénat. La loi Hortensia de 287 vint clore définitivement le conflit des ordres en statuant que les plébiscites votés au concile de la plèbe auront désormais force de loi. Par conséquent, le concile plébéien devint la principale assemblée législative de la République. C'est la victoire de la plèbe, mais plus précisément celle de quelques riches familles plébéiennes qui vont fusionner avec une partie des familles patriciennes pour former une nouvelle aristocratie qu'on appellera la noblesse (*nobilitas*). Sans être institutionnalisée ou définie juridiquement, cette noblesse n'en sera pas moins très influente, voire dominante dans les faits. Elle permettra à ces institutions républicaines relativement incohérentes de fonctionner avec la souplesse nécessaire à la conquête de l'Italie et de la Méditerranée.

2. Les institutions républicaines (III^e-II^e siècles av. J.-C.)

Notre meilleure source est Polybe (*Histoires* VI, 11-18) qui décrit les institutions républicaines vers 200 av. J.-C., à l'époque où elles fonctionnent le plus rondement. Il y vante les mérites de la Constitution mixte romaine partagée entre des organes de pouvoirs de type monarchique (magistrats, surtout les consuls), oligarchique (sénat) et démocratique (comices et concile). Il serait vain et anachronique, pour nous, de rechercher une division moderne à la Montesquieu, entre le législatif, l'exécutif et le judiciaire. Abordons plutôt la notion de citoyenneté qui constitue le premier niveau du partage du

pouvoir politique dans la cité romaine. L'enfant né de père citoyen se verra conférer, à sa majorité, des droits civils (propriété, mariage, agir en justice) et politiques (vote, être élu, appel au peuple dans les procès criminels). En contrepartie, il se voit dans l'obligation de se présenter au recensement afin de fixer l'impôt à payer (*tributum*) et le service aux armées. Rome fit preuve d'une très grande ouverture sur le plan de l'accès à la citoyenneté, particulièrement si on la compare aux cités grecques qui en étaient très avares. Elle permettait même à un ancien esclave de devenir citoyen romain dès son affranchissement, incorporant progressivement les vaincus jusqu'au fameux édit de Caracalla proclamant l'universalité de la citoyenneté (212 ap. J.-C.). Le nombre de citoyens pouvant porter les armes se maintint autour de 300 000 au II^e siècle, et à près d'un million au I^{er}, alors qu'Athènes ne dépassait pas 50 000 citoyens à l'époque de Périclès. Cependant, il faut souligner que la citoyenneté romaine est davantage axée sur la protection juridique, car la participation politique réelle du commun des citoyens est amoindrie par le nombre, l'éloignement géographique et le caractère ploutocratique des institutions.

Le citoyen romain vit en démocratie directe. Il vote les lois, élit les magistrats et juge les causes criminelles, à l'intérieur de quatre assemblées populaires: les comices curiates, centuriates, tributes, et le concile de la plèbe. Chaque assemblée regroupe le peuple romain en entier, mais réparti selon des critères différents qui déterminent les unités de vote: la naissance (30 curies), la fortune (193 centuries) et le domicile (35 tribus). Les comices curiates ne sont plus qu'un vestige périmé de l'époque royale; un organe de ratification pour l'investiture des magistrats, certaines causes d'adoption et de testaments. Les comices centuriates s'occupent principalement de l'élection des magistrats supérieurs (consuls, préteurs, censeurs) et des accusations capitales (*provocatio ad populum*). Avant 287, elle constituait le principal organe législatif de l'État, mais la loi Hortensia, qui conférait à un plébiscite la validité d'une loi, transféra la majorité du programme législatif au concile de la plèbe, au fonctionnement plus souple. Les comices centuriates constituent effectivement un outil très lourd à manier. Elles sont divisées en 5 classes censitaires, subdivisées en 193 centuries puis entre *juniores* et *seniores*. C'est un cadre de répartition militaire et fiscal basé sur le principe ploutocratique: les droits politiques sont proportionnels à la contribution militaire et financière (tribut, équipement, campagnes). Chaque centurie correspond à une unité de vote et contribue également, faisant en sorte que la I^{re}

classe des plus riches compte 98 centuries possédant à elle seule la majorité des voix (98/193) tandis que les plus pauvres sont regroupés à l'intérieur de l'unique centurie des prolétaires, mêmes s'ils sont aussi nombreux que la 1^{re} classe à l'époque de Cicéron. Pour sa part, le concile de la plèbe se caractérise par l'exclusion des patriciens et par la présidence d'un tribun de la plèbe, alors que les comices sont présidées par un consul ou un préteur possédant l'*imperium*. Le concile plébéien élit dix tribuns et deux édiles, concentre la plus grande partie de l'activité législative et juge les crimes d'État passibles d'une amende. Son fonctionnement très simple, répartissant les citoyens en 35 tribus votant à la majorité de 18, favorisa la création, au IV^e siècle av. J.-C., des comices tributes fonctionnant de façon identique, tout en étant présidées par un consul ou un préteur. Elles élisent les magistrats inférieurs (édiles curules, questeurs, etc.) et passe des législations diverses mais non déterminantes, laissant le monopole de l'innovation au concile plébéien. Bien qu'en théorie les pouvoirs de ces assemblées fassent une large place à la démocratie, la réalité impose ses limites. Les magistrats qui président les assemblées populaires jouissent d'un grand pouvoir sur elles: ils les convoquent à leur gré, proposent une liste de candidats aux élections et ne demandent qu'une simple réponse aux projets de lois proposés: oui ou non. Le peuple ne peut discuter ou amender un projet de loi. De plus, le pouvoir des riches patrons sur leur clientèle compromet fortement l'intégrité du processus démocratique et l'institution de tribunaux permanents (à partir de 149), dont les jurys sont sénateurs ou chevaliers, va progressivement soustraire aux assemblées populaires une partie importante de ses pouvoirs judiciaires.

Les magistratures romaines possèdent certaines caractéristiques venant répartir le pouvoir politique dans le but d'éviter le retour à la monarchie. Elles sont généralement électives, annuelles, collégiales, spécialisées et hiérarchisées. En 180 av. J.-C., la loi *Villia Annalis* vint même imposer des conditions formelles d'âge et de qualification pour chaque magistrature. À 30 ans (minimum), le noble romain commence par occuper une des dix questures (gestion du Trésor, comptabilité financière, archives), puis l'édilité curule ou plébéienne à 36 ans (ordre public: surveillance des marchés, voirie, approvisionnement de Rome, organisation des Jeux). Il est ensuite prêt à briguer les magistratures supérieures pourvues du pouvoir de commander aux armées et d'agir avec la plèbe et le sénat (*imperium domi & militiae*), occupe d'abord une des six prétures à 39 ans (justice, gouverneur de province), et enfin un des deux

consulats à 42 ans, soit la magistrature suprême de l'État. Quelques carrières sont couronnées par la censure qui ne vient qu'aux cinq ans. Ces deux censeurs effectuent le recensement, complètent le sénat et gèrent le patrimoine de l'État (contrats d'entretien et de construction des équipements publics, fournitures aux armées, ferme des impôts et autres revenus de l'État). Notons que la dictature est pratiquement inutilisée à cette époque (III^e-II^e s.). Beaucoup plus déterminant s'avère le pouvoir des 10 tribuns de la plèbe, légèrement en marge du *cursus honorum* mais dotés d'un pouvoir d'opposition extraordinaire: ils sont sacro-saints et peuvent opposer leur veto à tout acte d'un magistrat et même aux sénatus-consultes issus du sénat. De plus, ils ont le droit d'agir avec la plèbe et le sénat, à travers le concile de la plèbe où ils présentent la majorité des projets de loi de l'État. Étant les plus jeunes magistrats à 27 ans, leurs projets de lois sont plus nombreux, innovateurs, voire révolutionnaires que ceux présentés dans les comices présidées par des consuls plus âgés et conservateurs.

Hormis les principes d'élection, d'annualité et de collégialité, d'autres facteurs viennent limiter la puissance des magistrats. L'expansion de la cité, par la conquête, fait en sorte que la trentaine de magistrats ne peut s'occuper de toutes les affaires de l'État. Les vides qui en découlent sont assumés par le sénat. Ce conseil aristocratique de 300 membres est composé d'anciens magistrats sortis de charge. En théorie, il n'est qu'une assemblée émettant des conseils (sénatus-consultes) aux magistrats qui le demandent. Mais en présentant son projet de loi devant cette prestigieuse assemblée, peuplée d'anciens magistrats souvent plus âgés et glorieux que lui, le magistrat en poste est généralement dominé par l'autorité (*avtoritas*) qui émane d'elle et les conseils du sénat sont toujours suivis, à quelques exceptions près. Par ailleurs, le sénat a la main haute sur les finances de l'État. Par un sénatus-consulte, il autorise toutes les affaires relevant de la gestion des propriétés de l'État, des impôts, des droits de douanes et même le budget des consuls en campagne militaire. En ce qui a trait à la politique extérieure, c'est lui qui s'occupe de la diplomatie en Italie et en Méditerranée. Il alloue les zones d'opération aux consuls, souvent absents pour commander les légions, et rédige la loi (*lex data*) qui établit le statut du territoire conquis. Néanmoins, le sénat n'est pas tout puissant, ni homogène. Il est hiérarchisé et dominé par la noblesse (*nobilitas*) que constitue les quelques dizaines de familles qui monopolisent, au fil des siècles, les hautes magistratures, en particulier le consulat. C'est

un groupe informel, sans existence juridique, mais non moins puissant et cohérent dans les faits. Ces familles possèdent une fortune considérable, le prestige de plusieurs triomphes et de vastes clientèles pour appuyer leurs ambitions. Elles monopolisent les magistratures supérieures, dominent le sénat et les assemblées populaires. Pourtant, ses jours sont comptés. Le choc en retour des conquêtes va générer des ambitions, une avidité de richesse et de pouvoir chez plusieurs membres de la noblesse, ce qui provoquera la scission de cette caste entre les *optimates* conservateurs et les *populares* favorables au peuple. Ces affrontements aboutiront à l'effondrement de la République à travers une crise qui durera 100 ans (135-31 av. J.-C.), pavant la voie à l'Empire romain.

3. La crise des institutions républicaines (135-31 av. J.-C.)

Nous savons que Rome a graduellement conquis l'Italie (400-265) et la Méditerranée (265-30). Ce qu'il nous arrive de sous-estimer ce sont les formidables conséquences des Conquêtes, leur impact sur l'économie et la société romaine qui se communiquera au domaine politique. Les conquêtes vont drainer un énorme quantité de métaux précieux vers Rome (butins, tributs, douanes, mines, etc.), y semant l'inflation, le goût du luxe et l'évolution des mœurs. Les importations massives de blés réquisitionnés en province (Sicile, Sardaigne, Afrique) et vendus à Rome à bas prix, engendrent une compétition injuste pour le petit paysan romain qui cherche à vendre ses surplus. Au bout du compte, il est souvent obligé de se départir de sa terre à vil prix pour ensuite venir grossir la plèbe urbaine. L'afflux prodigieux d'esclaves augmente le chômage pour la plèbe urbaine, tout en contribuant à l'hellénisation de la civilisation romaine. De ces facteurs économiques et sociaux jailliront quatre conflits meurtriers: les Guerres serviles (135-70), la Crise agraire (133-121), la Guerre sociale (91-88) et les Guerres civiles (88-31).

Les Guerres serviles font référence à trois grandes révoltes causées par les abus des grands propriétaires terriens et la concentration excessive d'esclaves dans certaines régions. Les deux premières prirent place en Sicile (135-132; 104-101) et celle de Spartacus menaça directement Rome car les insurgés se déplaçaient dans la péninsule italienne en la saccageant (73-70). La Crise agraire fut déclenchée par les Gracques, deux jeunes nobles attristés par l'extinction progressive des petits

propriétaires terriens, morts à l'armée ou privés de leur champ. Dans le but de restaurer cette classe moyenne des soldats-paysans, le tribun de la plèbe Tibérius Gracchus fit voter un projet de loi sur la redistribution des terres publiques. Il faut comprendre que depuis une cinquantaine d'années, la noblesse refusait égoïstement de distribuer aux citoyens les terres conquises (*ager publicus*), sous forme de colonies ou de lots individuels, préférant les laisser théoriquement libres à tous mais l'occupant (*occupatio*) dans les faits grâce à leurs capitaux et leur main-d'œuvre abondante. C'est pourquoi les aristocrates assassinèrent les Gracques. Cette crise marque le début de la multiplication des entorses aux institutions républicaines. C'est ainsi que Tibérius Gracchus obtient un second tribunat, brisant l'annualité de cette puissante magistrature. Il fait également déposer le tribun Octavius, à la solde du sénat, qui s'opposait au projet de loi agraire, initiant la responsabilité des magistrats devant l'assemblée; ce qui rendra le contrôle du concile plébéien plus ardu aux nobles qui y faisaient toujours élire un ou deux de leurs partisans pour faire obstruction ou simplement proposer des lois à leur convenance. Quant à Caius Gracchus, il inaugure une série de lois empiétant sur les prérogatives du sénat, notamment la gestion des provinces. Finalement, le fameux *sénatus-consulte ultime* viole la sacro-sainteté des tribuns de la plèbe et suspend le droit d'appel au peuple pour les peines capitales en conférant des pouvoirs dictatoriaux aux consuls dans un but de répression des mouvements populaires. C'est ainsi que la noblesse introduisit la violence dans le fonctionnement quotidien des institutions politiques romaines, ce qui se retournera contre elle éventuellement. Quelques années plus tard, la Guerre sociale ravagera l'Italie. Il s'agit de la révolte des alliés italiens (*socii*) contre Rome, liés à elle par des traités inégaux. Ceux-ci sont trois fois plus nombreux que les citoyens romains, ce qui ne les soustrait pas à un lourd service armé et à l'impôt, sans bénéficier de la protection juridique, des lots agraires et des distributions de blés réservés aux citoyens romains. Cette guerre est terrible car Rome fait face à un ennemi supérieur en nombre et rompu à la même discipline militaire. Elle gagne les batailles mais doit céder la citoyenneté complète à tous les Italiens de la péninsule pour éviter la destruction. Cet élargissement considérable du corps civique rendra les structures municipales de l'État romain encore plus inadéquates au gouvernement d'un si vaste territoire.

Les Guerres civiles ne constituent pas un accident de parcours mais la conséquence

inéluçtable des conquêtes. Afin de pallier à la multiplication des commandements militaires et des provinces à gouverner, Rome institua la prorogation qui consiste à allouer une province aux préteurs (propréteur) et consuls (proconsul) sortis de charge. Les périls extérieurs inhérents à la conquête et au maintien de l'Empire sont formidables et terrifiants. Ils nécessitent fréquemment le recours aux mêmes généraux les plus compétents (Marius, Sylla, Pompée, César, etc.) que l'on dote de pouvoirs extraordinaires en violant les mécanismes institutionnels mis en place pour éviter l'avènement d'un pouvoir monarchique. Campagnes après campagnes, les *imperatores* (généraux victorieux) en vinrent à concentrer entre leurs mains la richesse des butins, la gloire des triomphes et la popularité auprès des clientèles. Les Guerres civiles vont établir une situation favorable à la décomposition des institutions républicaines. Nous voyons d'abord apparaître le vote secret aux assemblées qui enlève aux nobles une certaine prise sur leur clientèle [139-115]. Ces assemblées pourront ainsi conférer à Marius, un chef des *populares*, six consulats successifs [107-101] brisant la règle de réitération au consulat. La réforme militaire de Marius [107] aura un impact considérable car il procède à l'enrôlement sans tenir compte des classes censitaires, engageant tous les volontaires, en majorité des prolétaires moins sensibles à leurs devoirs civiques qu'aux perspectives de butin. Ces «soldats-mercenaires» seront intégrés dans la clientèle des généraux charismatiques et généreux, n'ayant pas de scrupules à tourner leurs armes contre leurs concitoyens. Sylla le démontre en faisant entrer deux fois son armée dans Rome [88, 82], violant ainsi le *pomerium* (limite sacrée de la ville). Désormais, la possession d'une armée constitue le meilleur argument politique. Sylla institue une dictature illimitée ayant pour objet spécifique la réforme des institutions en faveur de l'aristocratie (*optimates*). Il ne craint pas de recourir aux proscriptions meurtrières qui suspendent le droit d'appel au peuple. Pompée était l'un de ses généraux. Simple citoyen avec *imperium* [75], il commande les légions d'Espagne pour ensuite obtenir le consulat [70] à sa première magistrature avant l'âge requis: en violation flagrante du *cursus honorum*. Pour mettre fin au problème de la piraterie, la loi Gabinia [-67] lui accorde un *imperium proconsulaire* supérieur de trois ans sur toute la Méditerranée et

à 70 km. à l'intérieur des côtes, ce qui inclut Rome, en plus du choix de ses 25 légats. L'année suivante, la loi Manilia lui confère l'*imperium* sur toute l'Asie, augmenté du droit souverain de décider de la paix et de la guerre, et de signer des traités au nom du peuple romain. Ces pouvoirs, soutirés aux comices et au sénat, seront repris par les empereurs presque intégralement. Déjà en 60 av. J.-C., le triumvirat (César, Crassus, Pompée) constitue une véritable monarchie à trois têtes parce que les triumvirs font voter les lois, les magistratures et les commandements qu'ils veulent. César complètera l'assiette des pouvoirs impériaux: dictature à vie, inviolabilité personnelle (pouvoir permanent d'un tribun de la plèbe, mais à l'abri du veto d'un collègue), tous les commandements militaires qu'il donne aux légats de son choix [49-44].

À la mort de César les jeux sont faits, si ce n'est que deux candidats, Antoine et Octave, sont en liste pour un héritage indivisible: l'Empire. Les institutions municipales de la République n'étaient pas faites pour gérer un si vaste territoire. La venue de l'Empire fut bien accueillie par la très grande majorité des gens, particulièrement le petit peuple et les provinciaux. Les auteurs qui se sont lamentés sur la perte des libertés républicaines pleuraient en fait ces privilèges dont jouissaient une poignée de nobles, de piller allégrement les provinces et d'en faire à leur tête. Octave-Auguste a réussi à implanter le régime impérial parce que tous aspiraient à la paix après un siècle de guerres civiles. Il n'eut qu'à respecter les formes républicaines pour ménager les susceptibilités, tout en ébauchant l'administration impériale qui faisait si cruellement défaut aux provinces.

¹ Toutes les dates sont av. J.-C., sauf mention spécifique.



Couple romain, 1^{er} s. av. J.-C. Coll. du Vatican



La 2^e édition du concours François-Xavier-Garneau est en marche

Thématique 1998: *Maurice Duplessis et la grande noirceur: mythe ou réalité?*

Le thème qui a été retenu pour l'année 1998 porte sur une période importante de l'histoire du Québec, celle où Maurice Duplessis en a dirigé la destinée. Traditionnellement, les années 1940 et 1950 ont été présentées comme une période de «grande noirceur» de laquelle serait sorti le Québec lors de la Révolution tranquille. Le thème du concours questionne donc cette vision des choses en posant la question suivante : le gouvernement Duplessis a-t-il favorisé ou non le développement du Québec? Les travaux pourront donc porter tout autant sur le développement économique du Québec que sur l'évolution politique ou sociale de celui-ci pendant l'ère duplessiste. Ils pourront aborder des sujets aussi variés que les relations du gouvernement Duplessis avec le clergé, les syndicats, les intellectuels voire les artistes ou se pencher sur un conflit majeur comme la grève de l'amiante, par exemple.

Règlements du concours François-Xavier-Garneau

1. Ce concours s'adresse aux étudiantes et étudiants d'une institution collégiale publique ou privée du Québec.
2. Le jury n'acceptera que les travaux de dix [10] à quinze [15] pages rédigés en français et dactylographiés à double interligne, présentés selon les règles de rédaction courantes, à savoir : pagination, police de caractères en douze [12] points, marges de 3,5 cm à gauche et 2,5 cm en haut, à droite et en bas, table des matières, références précises en bas de page ou à la fin du travail, bibliographie complète. L'ordre de présentation du travail devra être le suivant :

- la page de titre conforme aux règlements ;
- le résumé du travail en une demi-page ;
- la table des matières ;
- l'introduction ;
- le développement en un maximum de trois [3] chapitres ;
- la conclusion ;
- la bibliographie ;
- les notes si elles ne se retrouvent pas au bas de chaque page ;
- les annexes au besoin.

3. Dans un premier temps, le travail doit être remis à un professeur d'histoire d'un collège public ou privé du Québec.
4. Chaque collège peut faire parvenir au jury trois [3] travaux, en cinq [5] exemplaires chacun. Il revient aux professeurs de chaque collège de faire la sélection des meilleurs travaux.

**MAURICE
DUPLISSIS
ET LA GRANDE NOIRCEUR :
MYTHE OU RÉALITÉ**

DOMTAR
PRÉSENTE

LE CONCOURS FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

LE CONCOURS D'HISTOIRE NATIONAL DESTINÉ AUX
ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DES COLLÈGES DU QUÉBEC

1^{er} PRIX : 1 500 \$; 2^e PRIX : 1 000 \$; 3^e PRIX : 500 \$

DATE LIMITE DE REMISE DES TRAVAUX : 17 AVRIL 1998 - DATE LIMITE D'ARRIVÉE DES TRAVAUX : 1er MAI 1998
Règlements du concours et modalités de participation disponibles auprès de votre professeur d'histoire.

APHCO
Association
des professeurs
d'histoire
du Québec

Fédération
des collèges
du Québec

5. Une fois la sélection effectuée par les professeurs de chaque collège, la page de titre d'un travail devra uniquement mentionner le titre du travail, la date de remise et le nom du concours. Ni le nom de l'étudiant ni celui du collège ne doivent apparaître sur cette page.

Le nom de l'étudiant, le nom du collège ainsi que le nom du professeur qui a reçu le travail doivent apparaître sur une fiche de 10 cm par 15 cm placée dans une enveloppe scellée qui accompagne le travail. Les informations inscrites en page de titre doivent se retrouver au recto de l'enveloppe.

6. Les travaux soumis au jury doivent parvenir au plus tard le 1^{er} mai 1998, le sceau de la poste faisant foi, à l'adresse qui suit. Les travaux remis après cette date ne seront pas acceptés.

CONCOURS FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

a/s du Secrétariat de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec
4545, avenue Pierre-De Coubertin
Casier postal 1000, succursale M
Montréal (Québec) H1V 3R2

7. Un jury de trois à cinq membres évaluera tous les travaux qui lui seront remis à la date prescrite (1^{er} mai) à l'aide des critères suivants :

- originalité du propos
- rigueur de l'argumentation



Louise Lacour, présidente du jury 1886-1997.

- précision des informations
- variété des sources consultées
- pertinence du texte en regard du thème choisi
- qualité de la langue [style, syntaxe, orthographe]
- respect des normes méthodologiques

Le jury se réserve le droit d'inviter les trois premiers finalistes à venir défendre leur travail de vive voix.

8. La décision du jury est finale et sans appel.

9. Le **Concours François-Xavier-Garneau** est accompagné des bourses **Domtar**. Une bourse de 1 500 \$ couronnera l'auteur du meilleur texte. Le deuxième finaliste recevra une bourse de 1 000 \$ et le troisième, une bourse de 500 \$.

10. L'annonce des gagnants sera faite lors du congrès de l'Association des professeurs et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) en juin 1998, en présence des représentants de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec et de la compagnie Domtar, respectivement parrain et commanditaire du concours.

11. Les travaux des gagnants seront publiés par la Fédération des sociétés d'histoire et l'Association des professeurs et professeurs d'histoire des collèges du Québec.



M. Mario Boucher, directeur de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, a dirigé la cérémonie avec humour et élégance.



1^{er} prix : M. Pierre Lamy (Domtar) remet le chèque de 1 500 \$ à Nicolas Bélanger (François-Xavier-Garneau).



2^e prix : Gilles Boileau (FSHQ) remet le chèque de 1000\$ à Clairandree Cauchy (Maisonneuve).



3^e prix : Danielle Nepveu (APHCQ) présente le chèque de 500\$ à France Bertrand (Maisonneuve).



Enseigner quelle histoire?

par Kevin Henley, Cégep de Saint-Laurent

Presque tous les manuels que j'ai lus ou consultés dans la préparation du cours d'*Histoire de la civilisation occidentale*, tentent de définir quatre ou cinq caractéristiques de cette civilisation que leurs auteurs jugent «fondamentales». Ainsi, plusieurs pensent que l'individualisme, la démocratie, et le développement des droits de l'homme sont des caractéristiques qui distinguent cette civilisation de toutes les autres.

Dans la même veine, quand ils décrivent le régime nazi en Allemagne, entre 1933 et 1945, beaucoup de ces mêmes auteurs ajoutent que les Nazis ont renié la civilisation occidentale, rejetant ainsi la plupart des caractéristiques que cette civilisation a développées au moins depuis la Renaissance, sinon depuis toujours. Pour ces auteurs, le génocide, la répression systématique, la dictature militaire, le racisme à outrance, ne sont pas des caractéristiques fondamentales de la civilisation occidentale.

Les auteurs des manuels sur l'histoire du XX^e siècle abondent souvent dans le même sens. Même si, théoriquement, ce cours est censé traiter de l'évolution récente de l'ensemble des civilisations qui existent actuellement, plusieurs auteurs traitent ce cours comme un prolongement de l'histoire de la civilisation occidentale et ils répètent leurs mêmes interprétations concernant le caractère présumément spécial de l'histoire nazie.

Ma lecture de l'histoire de notre civilisation m'amène à des conclusions plutôt contraires à ces dernières. Je pense qu'il est entièrement possible de trouver, dans toutes les périodes de la civilisation occidentale, des racines de ce que les Nazis allemands ont fait, tout comme il est possible de trouver les racines de l'individualisme, de la démocratie, des droits de l'homme, etc., dans cette même histoire.

Je n'embarquerai pas ici dans une longue description des tentatives de génocide du passé occidental lointain, ni dans une liste accablante de «preuves» concernant le racisme ou la répression militaire de la Grèce ancienne, de Rome, du catholicisme, du protestantisme, de la formation des empires coloniaux, etc. Je pense tout simplement que les professeurs d'histoire au Québec, en 1997, devraient s'interroger sur le genre d'histoire qu'ils sont en train d'enseigner.

Normalement, dans la plupart de nos manuels, nous pouvons facilement trouver des descriptions très honnêtes et très complètes des grandes atrocités commises par les Nazis. Parfois, on nous renseigne aussi sur le fait que la tentation fasciste existait aussi dans plusieurs autres pays occidentaux, pas seulement en Italie, mais aussi en France, en Grande-Bretagne, aux États-Unis, au Canada, etc., et que plusieurs millions de citoyens de ces pays participaient aux atrocités fascistes de cette

époque, quoiqu'à un moindre degré.

Plusieurs auteurs parlent aussi du caractère également négatif des régimes communistes, de l'URSS (1922-1991) et de tous les autres pays sous le contrôle étatique de cette idéologie. Bien sûr, plusieurs régimes communistes n'appartiennent pas à la civilisation occidentale, même si les fondateurs (Marx, Engels, Lénine, etc.) ont cette origine en commun. (Ceci, toutefois, s'applique aussi à l'idéologie fasciste.) D'ailleurs, que Mao ait réussi à tuer davantage d'êtres humains que Lénine ou Staline ne devrait pas nous disculper de notre obligation de décrire la vérité au meilleur de nos capacités. Les auteurs des manuels publiés récemment sont plus clairs là-dessus que les auteurs d'autrefois, qui avaient souvent tendance à décrire les atrocités communistes comme étant «meilleures» que celles des fascistes.

Je pense que nous devrions accepter que l'histoire récente de l'Occident comprend l'histoire de l'Allemagne nazie, de l'Italie fasciste, des autres régimes et partis fascistes ailleurs en Occident, ainsi que l'histoire d'une grande partie de l'Union soviétique et des régimes communistes en Europe orientale, à Cuba et ailleurs dans le monde occidental. **De plus, nous devrions accepter que toutes les atrocités abominables commises par chacun de ces régimes et organisations font autant partie de notre histoire que toutes les découvertes scientifiques, les œuvres de la Renaissance et le développement des droits de l'homme et de la démocratie.**

Ceci, bien sûr, s'applique avec autant de force, sinon plus, à toutes les autres civilisations de la planète. Je ne suis pas du tout parmi ces relativistes culturels qui blâment l'Occident pour tous les maux possibles, tout en disculpant leurs propres ancêtres, ou contemporains, des mêmes genres de crimes contre l'humanité commis

par certains Occidentaux. Aucune civilisation urbaine, aucune société néolithique, n'est à l'abri des atrocités et des tentatives de génocide. Si certains régimes occidentaux, surtout récents, ont tué davantage d'innocents que d'autres régimes non-occidentaux, ce n'est qu'en fonction des plus grandes capacités technologiques de ces régimes.

En dépit de tout, cette réflexion sur l'histoire occidentale devrait quand même nous ouvrir les yeux concernant la partie accablante de l'histoire de nos régimes et de nos organisations libérales et démocratiques. Très souvent dans nos manuels les auteurs passent sous silence ou sous-estiment plusieurs phénomènes mal connus, ainsi que plusieurs événements qui sont difficiles à cerner. Je parle par exemple de l'*«invention»* du camp de concentration par l'armée britannique pendant la Guerre des Boers (1899-1902), où 50 000 civils furent tués. Ce n'est rien à côté des millions de Juifs, de Slaves et des Tsiganes tués dans les camps allemands, mais je pense que la perception de l'histoire par nos étudiants changerait si on introduisait des faits réels de ce genre dans nos récits.

D'autres événements sont plus difficiles à cerner. Ainsi, quelques auteurs marginaux nous parlent d'une grande famine en 1943, dans la section bengale des Indes britanniques, qui a tué plusieurs millions de personnes. Or, il semble que le contrôle britannique des chemins de fer, restant sous commandement militaire en préparation à une invasion japonaise, fit en sorte qu'on laissa ces gens mourir plutôt que de leur venir en aide. En même temps, il semble que le dirigeant bengal du Parti du Congrès, Chandra Bose, ait été un allié des Japonais qui organisa la participation de 6000 soldats indiens à la force d'invasion japonaise de Bengale en 1943-1944. Est-ce possible que l'armée britannique avait des raisons supplémentaires pour laisser périr ces paysans?

À l'heure actuelle, bien sûr, personne ne semble en mesure de prouver que ces morts font partie des atrocités de guerre à ajouter à la liste des horreurs commises par les alliés occidentaux pendant la Deuxième Guerre mondiale. La seule question à poser, c'est de savoir si, en tant que professeurs d'histoire, des histoires de ce genre devraient nécessairement être incluses dans nos cours, dans le but de fournir aux étudiants une compréhension équilibrée de la réalité. Doit-on laisser tomber l'«incident» bengal parce qu'on ne peut pas le prouver? Doit-on inclure dans nos cours uniquement des atrocités fascistes et communistes, tel que plusieurs auteurs de manuels le font? Doit-on manipuler l'histoire, dans une direction ou dans une autre, dans le but d'inculquer tel ou tel comportement de «bon citoyen démocratique»?

A-t-on le droit d'enseigner l'histoire des 60 000 civils britanniques tués par les bombardements allemands pendant la Deuxième

Guerre mondiale, sans mentionner le 1 000 000 de civils allemands tués par les bombardements britanniques et américains? Doit-on mentionner les atrocités commises par les militaristes japonais en Chine (six millions de morts) et en Asie du sud-est sans mentionner le million de civils japonais tués par les bombardements américains? Doit-on ajouter que la bombe atomique fut lâchée sur Hiroshima et Nagasaki surtout dans le but de faire en sorte que les États-Unis n'aient pas à partager l'occupation du Japon avec l'URSS? (À travers les années de lecture, j'ai ramassé des dizaines de questions de ce genre.)

Je ne pose pas de questions pareilles pour des raisons strictement rhétoriques. Le danger est réel qu'en insistant sur autant d'atrocités commises par les forces dites libérales et démocratiques, nous amenons les étudiants à sous-estimer des horreurs autrement plus graves commises par les totalitaires. Mon but n'est pas du tout de faire de l'his-

toire «révisionniste», en soulignant que tout le monde a été également coupable.

En réalité, certains sont beaucoup plus coupables que d'autres. Si nous ne regardons que l'histoire du XX^e siècle, en n'incluant que tous les civils tués de façon plus ou moins délibérée par tous les régimes du monde, en Europe aussi bien qu'au Tiers-monde, nous arrivons quand même à des conclusions plutôt troublantes. Le régime le plus meurtrier pourrait facilement être celui de Mao Zedong en Chine, avec celui de Hitler en Allemagne peut-être en deuxième place. C'est possible aussi que la deuxième place soit prise par le régime de Staline en URSS, tandis que la quatrième place serait celle du régime militariste au Japon (1931-1945).

Pour la cinquième et la sixième places, les paris sont ouverts. Plusieurs possibilités existent, mais je pense qu'en restant honnêtes, nous devrions inclure les démocraties américaine (les Philippines en 1902, la Deuxième

Guerre mondiale, la guerre du Vietnam, etc.), britannique (l'Inde, les guerres mondiales, etc.) et française (l'Indochine, l'Algérie, etc.) dans cette liste. En termes du nombre de civils tués, même Pol Pot au Kampuchéa ne peut battre nos démocraties, surtout parce que ses tueries furent contenues dans une si petite période de domination (1975-1979) en comparaison avec toutes les «occasions» qui se présentent à une grande puissance mondiale pendant 97 ans d'histoire...

Que faire donc dans nos cours d'histoire? Doit-on n'enseigner que ce qui est écrit dans nos manuels? Que ces histoires que «tout le monde» accepte (en autant que cela soit possible)? Que ce qu'il faut pour former des bons citoyens démocratiques et néolibéraux? Peut-on espérer que les professeurs d'histoire vont au moins répondre de plusieurs façons différentes à ces questions?

NDLR : les caractères gras sont de la rédaction.

COLLECTION POUR RÉUSSIR



Conçue et rédigée par des auteurs d'expérience, la collection *Pour réussir* s'adresse aux étudiants et aux étudiantes qui veulent se préparer adéquatement aux examens de fins de session.

- Une révision complète et originale de la matière.
- Les auteurs suivent pas à pas les étapes du programme et en dégagent l'essentiel qu'ils présentent sous forme de questions et réponses.
- Un outil précieux pour tous ceux et celles qui veulent se préparer aux examens et les réussir.

Pour réussir, une collection qui a fait ses preuves!

2-89219-726-1	Pour réussir Histoire 330-910	12,95 \$
2-89219-726-1	Pour réussir Histoire 330-961	12,95 \$

ÉDITIONS DU TRÉCARRÉ

LA COLLECTION
POUR RÉUSSIR,
C'EST...



... UNE BOUÉE
POUR NE PAS
COULER



... UNE ÉCHELLE
POUR MONTER



Comptes rendu

David Jonah Goldhagen.
Les bourreaux volontaires de Hitler, Les Allemands ordinaires et l'Holocauste,
 Paris, Éditions du Seuil, 1997, 578 p.



Dès la parution de l'ouvrage en allemand et en anglais à l'automne 1996, le sociologue de trente-six ans, assistant professeur à Harvard, David Jonah Goldhagen soulève une nouvelle polémique chez les historiens de l'Holocauste et suscite immédiatement un grand intérêt chez le public. Il affirme avoir trouvé une nouvelle thèse terrifiante en répondant à la question: pourquoi l'ordre de l'Holocauste avait-il été exécuté? Ce fils d'un rescapé du drame croit que l'intérêt accordé dans les études des camps de concentration comme structure masque la figure des bourreaux du judéocide.

Goldhagen se situe dans la continuité de la «Querelle des historiens» de 1986 et réplique ainsi à l'historien Ernst Nolte de l'école fonctionnaliste¹. Goldhagen, fondamentalement intentionnaliste, ira même plus loin que les tenants de cette école qui font remonter le

projet d'extermination à 1920, personnifié par Hitler. Auparavant, en 1994, Christopher Browning avait étudié le même aspect de l'Holocauste que Goldhagen. Il concluait que l'antisémitisme n'expliquait pas tout en faisant allusion aux gestes perpétrés par les Allemands ordinaires².

Par rapport au monde académique, la thèse de Goldhagen a été critiquée puis rejetée tant en Europe qu'aux États-Unis. Il fut accusé d'un flagrant manque d'imagination, n'apportant rien de nouveau au débat historiographique et effectuant ainsi une recherche démontrant sa méconnaissance des sources. Dans un article paru dans la revue *Foreign Affairs*, Fritz Stern affirme sur la thèse de Goldhagen «qu'on en apprend plus sur notre culture présente que sur les horreurs du passé»³.

Pour Goldhagen, on doit cependant remettre les pendules à l'heure. Pour les Allemands, les juifs n'étaient pas des hommes et cette démonisation remonte au début du christianisme au Moyen Âge et se poursuit, en passant par Luther, jusqu'aux Temps modernes. La fusion de l'antisémitisme populaire avec les élites se matérialise sous Hitler sans qu'il ait à les persuader. Ainsi, l'antisémitisme éliminationniste latent devient un choix volontaire et même plus, un projet national⁴.

Le rôle des Allemands ordinaires.

Ressortant la thèse de la culpabilité collective de l'après-guerre (selon Goldhagen, il s'agit d'une responsabilité individuelle), l'auteur qualifie les tueurs d'agents de l'Holocauste, et les évalue entre 100 000 et 500 000. Ceux-ci sont responsables des marches de la

mort tuant 500 000 juifs entre 1939 et 1945. Ils constituent les 38 bataillons de police qui, entre 1941 et 1943, ont fait plus de 1 300 000 morts. Ces Allemands ordinaires ne voulaient pas dire non, ils ont tué de bon gré et avec enthousiasme. Goldhagen rejette du revers de la main toutes les études antérieures et affirme qu'il s'agit de «la seule et définitive explication» de l'Holocauste. Tous les Allemands sans exception étaient des bourreaux volontaires.

On constate que Goldhagen a la particularité de remettre favorablement l'homme au centre du débat, point qui avait été délaissé pour les structures du nazisme et pour la spécificité des camps de concentration. Il soulève des questions intéressantes, apportant des éclairages précis sur les bataillons de police et sur les marches de la mort. Ses analyses de la cruauté démontrent bien que les tueurs ont agi en bonne conscience. L'heuristique est rigoureuse et les photos sont saisissantes, particulièrement celle où un soldat tire à bout portant sur une mère tenant son enfant. Il apporte une réponse simple à une question complexe. De plus, ses talents de communicateur lui ont permis de raviver les discussions sur l'Holocauste dans ses rencontres avec le public tant en Europe qu'en Amérique.

Par contre, son analyse du XIX^e siècle ne rend pas justice à l'antisémitisme allemand en omettant l'émancipation juive, en oubliant, par exemple, le rôle des juifs dans l'entourage de Bismarck et en classant tous les libéraux dans la même catégorie⁵. Son chapitre sur l'antisémitisme sert évidemment sa cause mais la démonstration est sommaire quant à l'importance de cette partie du sujet. Goldhagen ne souligne pas non plus la participation des autres pays à l'Holocauste, celle des collaborateurs est-européens et celle des autres bataillons de police comme en Lituanie. Avaient-ils tous la même motivation? De même, son argument selon lequel

l'antisémitisme est propre à l'Allemagne dans le contexte de la «voie particulière» est révolu.

Également, selon Hans Mommsen, les antisémites radicaux et actifs, contrairement à ce que maintient Goldhagen, ne représentaient qu'une minorité (10%) au sein du parti nazi⁶. Qu'en est-il des autres groupes ayant été éliminés en Allemagne dont, entre autres, les Tziganes et les malades mentaux qui n'entrent pas dans le cadre de la démonstration de Goldhagen. On peut même évoquer le contexte extraordinaire de la Deuxième Guerre mondiale et la résistance allemande à Hitler comme argument pouvant expliquer la Shoah⁷. Cette argumentation d'une seule cause par une explication purement idéologique nie la complexité du fait et les multiples facettes pouvant l'expliquer.

Goldhagen aurait pu retenir certains éléments pour faire la lumière sur l'Holocauste comme les lointaines conséquences au niveau de l'identité nationale résultant de la Guerre de Trente Ans, le romantisme allemand, la défaite de 1918, l'opposition des partis extrémistes à la République de Weimar, la peur des communistes, les conséquences socio-économiques de la Crise de 1929, la personnalité même de Hitler, la question de l'hygiène raciale et la brutalité dans les comportements de la guerre⁸.

Sans pour autant négliger l'importance et la particularité de l'Holocauste que nous lui reconnaissons, Goldhagen, pour sa part, en le qualifiant d'exceptionnel, considère-il comme des génocides plus conventionnels les autres génocides du XX^e siècle, notamment les cas de l'Arménie de 1915, du Cambodge des années 1970, de la Bosnie et du Rwanda des années 1990?

L'ouvrage de Goldhagen remporte, sans contredit, un succès monstrueux auprès du public et a eu l'effet d'une bombe dans le monde occi-

dental parce que le cas allemand est l'exemple typique d'entre tous les génocides de notre civilisation et parce qu'il est survenu dans un pays ayant pourtant atteint un très haut niveau de culture à cette période.

Début d'une nouvelle génération historiographique

Les petits-enfants de l'Holocauste éprouvent une nouvelle sensibilité par rapport à cet événement et il ont besoin de savoir pourquoi. De plus, il existe certainement un décalage par rapport au sujet entre la recherche scientifique et la vulgarisation historique. Le manque d'interactions entre les historiens et le public devant cette question explique la popularité de ce volume et a ouvert toute grande à l'auteur la porte de la célébrité.

Ce réexamen de l'Holocauste après cinquante ans est aujourd'hui ressenti comme une nouvelle libération pour l'Allemagne et comme un pas de plus vers la compréhension. Sans être «l'explication définitive» comme il le prétend, il faut évidemment admettre qu'il a ravivé et même relancé le débat. Sans pour autant négliger l'importance primordiale de l'étude historique et surtout de celle des conjonctures, nous croyons que seule une étude multidisciplinaire dans toutes ses dimensions pourrait permettre une meilleure compréhension d'un phénomène aussi complexe.

Jacques Pincince
Collège de Rosemont

Notes

¹ Note affirmant que la Solution finale ne fut retenue qu'à partir de 1941 lorsque l'armée allemande se retrouva en difficulté sur le front russe. Voir le chapitre 9 : « Vivre avec le passé nazi : La « Querelle des historiens » et après », dans KERSHAW, I., *Qu'est-ce que le nazisme? Problèmes et perspectives d'interprétations*, Paris, Gallimard, 1992.

² BROWNING, C., *Des hommes ordinaires*, Paris, Les Belles Lettres, 1994.

³ STERN, F., « The Goldhagen Controversy, One Nation, One People, One theory? », *Foreign Affairs*, Vol. 75, #6, novembre-décembre 1996, p.128-138.

⁴ Goldhagen s'inspire de P.L. Rose qui traite de cette question en le qualifiant de « l'antisémitisme de destruction ». Voir ROSE, P.L., *Revolutionary Antisemitism in Germany From Kant to Wagner*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

⁵ Pour la période bismarckienne, voir STERN, F., *Gold and Iron, Bismarck, Bleichröder, and the Building of the German Empire*, New York, Vintage Books, 1977.

⁶ MOMMSEN, H., « Je récusé les thèses de Goldhagen », *Nouvel Observateur*, 28 novembre- 4 décembre 1996.

⁷ Voir HAMEROW, T.S., *On the Road to the Wolf's Lair: German Resistance to Hitler*, New York, Belknap Press, 1997 et HOFFMAN, P., *German Resistance to Hitler*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1988.

⁸ Voir WEISS, J., *Ideology of Death: Why the Holocaust Happened in Germany*, New York, Ivan R. Dee, 1996 et KERSHAW, I., *Hitler, Essai sur le charisme en politique*, Paris, Gallimard, 1995.

Marc TURCOTTE,
Histoire de la civilisation occidentale,
Montréal, Décarie,
1996, 448 p. +16 p.
planches en couleurs.



Voilà un an déjà que le manuel de Marc Turcotte, professeur au collège Saint-Laurent, est sorti des presses des éditions Décarie. Un livre imposant, tant par son format que par son contenu qu'il faut dé-

guster, savourer et digérer. Il se distingue nettement des autres manuels disponibles pour ce cours par son style personnel, à la fois passionné et, par moments, lyrique. Ainsi, y lira-t-on phrases comme celle-ci, pour introduire les arts de la Grèce antique :

«Le rocher sacré de l'Acropole surplombe la ville de Péniclé. Il est ceint d'une couronne de sanctuaires comme aucune autre cité n'en possède. Le Parthénon en constitue le joyau. «Poème du chiffre mis en marbre» selon la belle expression de Bonnard, ce temple, écrit «avec le sang des hommes asservis», éclate d'une beauté éblouissante sous la lumineuse clarté de l'Attique.» (p. 67.)

Foin de la neutralité timide! Place au verbe truculent! D'aucuns trouveront le texte alourdi, partial, mais à travers cette écriture imagée on sent l'enthousiasme d'un historien pour sa matière. Et c'est là sa plus grande qualité. L'étudiant découvre une histoire qui soulève des passions, qui ne se laisse pas ensevelir sous une avalanche de faits, d'événements et de dates.

Le professeur peut parfois s'irriter d'un parti pris trop flagrant (sur la révolution française par exemple) ou d'un raccourci trop élégant (sur la fin de l'Empire romain d'Occident), mais n'est-ce pas aussi l'occasion de souligner devant les étudiants la nécessité de lire toute histoire comme une construction? Ceci est d'autant plus facile à faire que l'auteur ne se cache pas derrière un langage neutre et autoritaire; il propose et provoque sans cesse.

Une autre grande qualité de ce livre est la place qu'il accorde à la culture comme élément constitutif de la civilisation occidentale. Les mythes grecs, l'évolution de la musique, les techniques architecturales, les arts de la Renaissance, du baroque et du classicisme, le théâtre des temps modernes sont palpés, décortiqués, recons-

titués dans leur contexte d'une manière qui fait exception dans les manuels de civilisation occidentale que l'on connaît jusqu'à maintenant. Parfois, il est vrai, on peut se perdre dans des digressions trop techniques sur l'architecture des cathédrales ou des partitions musicales. La synthèse fait défaut. Tout aussi sensible que l'on puisse être à ces préoccupations, on se demande bien ce que l'étudiant est censé retenir de la présentation du baroque musical, par exemple (p. 284-287).

L'importance accordée à la culture se traduit aussi dans la mise en page: la couverture elle-même est dramatique et dynamique avec une magnifique reproduction de *Les Sabines* de Jacques-Louis David et, de façon générale, le livre est bien et abondamment illustré. Ce qui fait encore plus plaisir, c'est le supplément culturel à la fin de chacun des douze chapitres qui identifie des œuvres littéraires, musicales, théâtrales et cinématographiques traitant de la période. On imagine bien des collègues qui disposent d'un club vidéo s'inspirer de la liste des films fourni par Turcotte pour compléter leur collection et l'usage que pourraient en faire des élèves et leurs professeurs pour compléter ce cours.

De telles qualités s'accompagnent inévitablement de défauts. L'histoire des sciences ne reçoit pas du tout un traitement comparable à la culture. La christianisation de la société romaine, pourtant l'un des principaux processus fondateurs de la civilisation occidentale, est traitée de façon extrêmement schématique, mais c'est surtout la période contemporaine qui souffre d'une faiblesse évidente. L'écriture soignée des premiers chapitres cède la place à un foisonnement d'encadrés et de tableaux qui étouffent la présentation des idées. L'impression qui se dégage est surtout celle d'un essoufflement, ce qui ne fait rien pour encourager des étudiants en fin de session.

suite à la page suivante

De façon générale aussi, les préoccupations strictement pédagogiques de manuel sont reléguées aux oubliettes. L'éditeur offre un jeu d'acétates des cartes historiques mais sinon l'appareillage pédagogique est inexistant. Il n'y a pas de questions de révision à la fin des chapitres, pas d'exercices de synthèse proposés. Tout se passe comme si le souffle de l'auteur devait à lui-même suffire à motiver l'assimilation des connaissances, la synthèse des idées maîtresses et la réflexion critique. Si l'auteur s'adresse à l'intelligence des élèves comme des professeurs d'une manière qui le distingue, on ne voit pas en quoi cela devrait le dispenser d'un effort aussi puissant sur le plan pédagogique. On imagine bien que l'auteur sait susciter ces habiletés chez ses élèves en salle de cours. Il est donc d'autant plus dommage que cette édition n'en fasse pas une plus grande part. On nous promet une deuxième édition bientôt. Souhaitons que l'on fasse une priorité aux préoccupations pédagogiques sans pour autant sacrifier le côté personnel et original de l'ouvrage présenté ici.

Lorne Huston
Collège Édouard-Montpetit

**Lahontan:
histoire et fiction**
Réal Ouellet,
L'Aventurier du hasard:
le baron de Lahontan,
Sillery, Septentrion,
1996, 436 p.

Critique et historien des lettres, Réal Ouellet s'est consacré depuis bientôt 35 ans à des recherches des plus variées allant des oeuvres de Saint-Exupéry aux écrits du régime français. On lui doit aussi un célèbre livre sur *L'Univers du roman* (écrit en collaboration avec Roland Bourneuf) qui allait faire date et consacrer - ici comme ailleurs - sa maîtrise de la forme romanesque. Passionné par l'histoire de la Nouvelle-France, Réal Ouellet se lance,



avec *L'Aventurier du hasard*, dans une véritable entreprise de résurrection en publiant cette année un roman consacré à la vie et à l'oeuvre du baron de Lahontan (1666-1715?). Formé pour l'essentiel d'éléments fictifs mais néanmoins plausibles, le roman tente, à travers la vie d'un personnage historique méconnu, de faire voir au grand public la vie (quotidienne) d'une époque dont on ne retient trop souvent que les grandes dates, les grandes lignes, les grands personnages.

Le baron de Lahontan, aristocrate déshérité, arriva en Amérique à la fin du XVII^e siècle, âgé de seulement 17 ans. Il sillonna le nouveau continent durant quelques années, y rencontrant habitants, soldats, coureurs de bois et Amérindiens, avec qui il put apprendre les différents modes de vie en vigueur dans la colonie. Après une dizaine d'années en Nouvelle-France, il s'embarqua à nouveau pour l'Europe où il voyagea d'une cour à l'autre, au gré des présomées trahisons et des revirements politiques de cette époque trouble. Au tournant du XVIII^e siècle, il s'établit aux Pays-Bas où il publia deux ouvrages traitant de l'Amérique du Nord, terre qu'il avait connue alors qu'il était encore très jeune. Ses *Voyages et ses Dialogues avec un sauvage*, formés en partie des souvenirs de l'ancien militaire, connurent du succès, insuffisant toutefois pour que se perpétue chez nous - sauf dans la mémoire des érudits, des historiens et des littéraires - le souvenir de cet aventurier hors du

commun. Il est pourtant établi que Lahontan influença grandement les Swift, Diderot, Rousseau et autres libres penseurs qui lui succéderont.

Fortement marqué par la littérature antique, le baron de Lahontan aura été à sa façon un Hérodote des temps modernes, tantôt ethnologue, tantôt enquêteur, tantôt conteur. Ayant parcouru de nombreuses régions, le découvreur en rapporta des souvenirs et des anecdotes (ainsi que quelques épisodes sans doute forgés par lui de toutes pièces) qu'il fit connaître à ses contemporains européens, se faisant ainsi le digne émule du «Père de l'histoire» - et peut-être davantage encore celui de Lucien de Samosate, dont il était un lecteur assidu. Mais Lahontan sera surtout connu comme un important précurseur des philosophes des Lumières.

De fait, il y a en lui une estime du «bon sauvage» que Réal Ouellet semble lui-même partager, du moins si l'on en juge par les propos - quasi «bien pensants» et à la limite de l'anachronisme - que tiennent certains personnages. Ainsi en témoignent les réunions de «la petite académie» qu'imagine et met en scène l'auteur. Ces rencontres des grands esprits de la colonie regroupent Lahontan, Frontenac, Kondiaronk, Clara Dumais et le père Germain (respectivement: «bon blanc», «mauvais blanc», «bon sauvage», «féministe» et bien sûr... jésuite). Les soupers de «l'académie» servent de prétexte à de véritables dissertations sur la société de l'époque et surtout sur la rencontre entre Européens et Amérindiens - et, forcément, sur les dommages que provoquèrent les premiers sur le monde des seconds. L'exercice est intéressant, l'essentiel de la thématique d'identité-altérité étant ici assez bien traité, mais la volonté moralisatrice de l'auteur reste trop évidente.

Par ailleurs, en publiant ce roman, Réal Ouellet tente non seulement

de nous rappeler, ou du moins d'imaginer, quel était le personnage de Lahontan, mais il veut également, et surtout, imprimer à son livre une facture «éducative» en intégrant à l'intrigue force détails sur les us et coutumes en vigueur à l'époque moderne, tant en Europe qu'en Amérique. Un nombre impressionnant d'informations est ainsi distillé de chapitre en chapitre, à tel point qu'il n'est pas une seule page qui ne fasse sentir son côté instructif. On en vient à croire que chaque phrase, ou du moins chaque paragraphe, «sert» à enseigner quelque chose aux lecteurs. L'intention est des plus nobles et n'est pas sans rappeler certains romans d'aventure du siècle dernier. Ceux qui cherchent une alternative à des livres plus sérieux, mais souvent plus rebutants, apprécieront le talent de communicateur, le travail rigoureux et les grandes connaissances de l'auteur. En revanche, un tel type d'écriture pourra agacer les lecteurs qui n'apprécient pas les ouvrages trop pédagogiques.

Quoi qu'il en soit, *L'Aventurier du hasard* est fort bien écrit, fort bien documenté et pourra plaire aux jeunes adultes - dont on ne cesse de déplorer l'inculture historique - comme aux plus vieux - qui rafraîchiront ainsi leur mémoire tout en faisant de nouvelles découvertes. Pour ceux qui, d'ailleurs, voudront aller plus loin, Réal Ouellet a publié, il y a quelques années, les *Oeuvres complètes* de Lahontan (Bibliothèque du Nouveau Monde, 1990).

François Robichaud



Israël, terre promise et convoitée: de Moïse aux Accords d'Oslo
L'Histoire,
numéro spécial (212),
juillet-août 1997.



L'histoire d'Israël et de son peuple n'est jamais un sujet simple à aborder; entre l'aventure de Moïse et les tentatives récentes de paix au Moyen-Orient, le parcours est long, sinueux et souvent difficile à suivre. Le numéro spécial de la revue *L'Histoire* (212), *Israël, terre promise et convoitée: de Moïse aux accords d'Oslo*, se propose néanmoins de conduire ses lecteurs à travers près de 4000 ans d'histoire juive. Plusieurs spécialistes de la question ont collaboré à cette édition spéciale afin de rédiger quelque 29 articles sur différents aspects d'une histoire riche et complexe. L'historien Élie Barnavi, pour ne nommer que lui, a signé deux articles, dont un fort créatif où il refait l'histoire du Proche-Orient depuis 1948 sans la présence d'Israël. La majorité des articles revêt cependant un caractère plus sérieux: à travers les époques, de l'Antiquité à l'ère contemporaine, la situation des Juifs est retracée, toujours en relation avec le contexte d'alors.

Les articles portant sur le temps des Grecs et sur le monde romain, par exemple, indiquent bien la place de la culture hébraïque à cette époque, tout en exposant l'intéressant mélange des cultures qui s'y opérait. Dans un temps bien plus rapproché, les articles portant sur la naissance de l'État d'Israël rappellent le contexte historique précis qui a mené à l'aboutissement du projet sioniste. Mais les articles ne sont pas restreints à l'histoire politique; quelques-uns abordent, à travers des thèmes fort variés, allant de la renaissance de l'hébreu au XIX^e siècle au cinéma des années 1950 et 1960, des volets plus culturels. La mosaïque des populations juives est également présentée dans quelques articles, permettant ainsi de bien saisir la complexité d'un peuple qui a vécu - et qui vit encore - la diaspora pendant plus de deux mille ans.

Cette collection d'articles offre donc un bon panorama de la question juive, en parcourant chronologiquement la longue vie de ce peuple. Aussi faut-il mentionner que le dossier est complété par des instruments fort utiles qui permettent aux personnes s'initiant à ce sujet de se retrouver dans le dédale de termes techniques et de changements géopolitiques: cartes, glossaire, chronologies etc. Ainsi le dossier revêt également un intérêt pédagogique non négligeable: quoi de mieux qu'une telle synthèse pour retracer l'apport de la culture hébraïque à la civilisation occidentale, de la préhistoire à nos jours.

Mylène Desautels
Conservatoire Lassalle

Proche-Orient: la paix introuvable 1967-1997
Le Monde diplomatique,
Manière de voir n° 34
(Mai 1997).



Le 5 juin 1967, Israël attaque l'Égypte et la Syrie. En six jours, les forces armées israéliennes remportent d'éclatantes victoires et occupent la Cisjordanie, Gaza, Jérusalem-Est, le Sinaï et le Golan. Par ailleurs, après de longues négociations, le 22 novembre 1967 le Conseil de sécurité de l'ONU adopte la résolution 242, qui prévoit l'évacuation par Israël «de» - selon la version anglaise de la résolution - ou «des» - selon la version française - territoires occupés, en échange de la reconnaissance de tous les États de la région. Trente ans plus tard, cette résolution qui fixait les principes d'un règlement politique est restée lettre morte malgré les accords de Camp David (1978) et ceux d'Oslo (1993). Dans le but de commémorer ces dates charnières dans l'évolution du conflit au Proche-Orient, *Le Monde diplomatique*, dans son trimestriel «Manière de voir», trace un bilan des principaux événements qui ont marqué l'histoire de ces trente années. Comme à l'habitude, presque tous les articles publiés dans la brochure sont déjà parus dans les numéros réguliers du *Monde diplomatique*. Cela nous donne l'occasion de relire l'analyse prophétique réalisée par Claude

Julien lors de la guerre d'octobre 1973 ou encore celle de Micheline Paunet rédigée en juillet 1967 sur le sort des réfugiés palestiniens. Cependant, la majorité de la vingtaine d'articles publiés sont de rédaction plus récente: novembre 1993 à octobre 1996. Ces articles témoignent de la vague d'espoir qu'ont suscité les Accords d'Oslo de 1993 mais surtout de la lente détérioration des conditions politiques favorables à la paix dans les principaux pays concernés (Israël, l'enclave autonome palestinienne, la Syrie, le Liban, la Jordanie). De plus, plusieurs articles traitent de la situation dans la région du Golfe (Irak, Kurdistan, Arabie saoudite, Koweït) suite au conflit de 1990 et de l'influence majeure et fréquemment néfaste qu'exercent les États-Unis au Proche-Orient.

Deux articles inédits et plus récents tentent de rassembler cette mosaïque en un tout cohérent: *La poudre du monde* de toujours percutant Ignacio Ramonet et *Les rendez-vous manqués* d'Alain Gresh. Ces articles témoignent de la qualité journalistique de la brochure surtout quand on considère qu'ils ont été rédigés juste avant les récents attentats meurtriers et la réaction israélienne qui a suivi. De plus, certaines des cartes intégrées aux textes sont éloquentes particulièrement celle de la Cisjordanie et de Gaza dépecés, véritable gruyère sanglant. Bien que passionnant à plusieurs points de vue, il se dégage cependant de cet ensemble d'articles un manque de profondeur historique. L'analyse demeure dans les limites imposées par le contexte dans lequel la plupart de ces articles ont été rédigés. Trente ans c'est bien court lorsque l'on traite des rapports entre des groupes humains qui coexistent depuis plus d'un millénaire. C'est d'ailleurs à cette lacune que peut répondre le numéro spécial (212) de la revue *L'Histoire*, *Israël, terre promise et convoitée: de Moïse aux accords d'Oslo*, paru en juillet-août 1997.

François Larose
Conservatoire Lassalle

Le Québec se souvient-il ?
 Conserver la mémoire,
 la tradition, le geste.
Cap-aux-Diamants,
 n° 50, été 1997.



La revue culturelle *Cap-aux-Diamants* célèbre la parution de son cinquantième numéro. Iconographie riche et abondante et qualité d'impression excellente ont toujours caractérisé la revue depuis sa naissance. De nombreuses rubriques sur des sujets très particuliers parsèment le dernier numéro. Par exemple, l'article de Lise Fournier sur la tradition fromagère à Saint-Prime au Lac Saint-Jean, nous révèle la présence de quatre générations de fromagers qui se sont transmis les secrets de fabrication d'une recette de cheddar depuis 1895. La rubrique *Dans les archives* nous dévoile les secrets entourant le drame du manoir Taché qui a servi de toile de fond au roman *Kamouraska* d'Anne Hébert avec, en prime, les références d'archives correspondantes. Grâce à son contenu diversifié, *Cap-aux-Diamants* réussit à stimuler chez ses lecteurs et lectrices ce que l'historienne Arlette Farge appelle avec élégance «le goût de l'archive».

François Larose
 Conservatoire Lassalle



La page cliotronique

Nouvelles en bref

Sondage:

Un petit sondage auprès de 155 étudiants inscrits dans le cours de civilisation occidentale à la session d'automne 1997 au collège Édouard-Montpetit :

- 86% ont accès à un ordinateur chez eux
- 53% ont un ordinateur équipé d'un lecteur de CD-ROM
- 31% sont reliés à l'Internet

Dans quelle mesure s'agit-il là d'un portrait typique. Y a-t-il d'autres profs qui ont taté le terrain à ce sujet? Faites nous le savoir.

Communications électroniques entre profs d'histoire

L'association pour les Applications Pédagogiques sur Ordinateurs au Post-Sécondaire (APOP) est encore en train de peaufiner son site qui vise à favoriser les échanges entre professeurs. Il s'agit de la **Salle des profs**, un concept original par rapport à ce qui se fait aux États-Unis et ailleurs. Le projet est exposé au site de l'APOP. Les artisans y travaillent fort et sollicitent les commentaires des intéressés.¹ La personne responsable pour la discipline d'histoire est, bien sûr, notre collaboratrice habituelle, **Francine Gélinas**.² N'oubliez pas non plus que vous pouvez toujours laisser vos commentaires sur le **Bulletin** ou sur tout autre sujet qui pourrait intéresser les professeurs d'histoire au collégial à l'adresse électronique de l'**APHCQ**.³

Un exemple américain de collaboration électronique (histoire religieuse)

On retrouvera un bel exemple des possibilités de l'Internet avec un projet consacré au développement d'une encyclopédie interactive sur l'histoire de l'église avant 1500. Le site **ECOLE**, qui malgré son acronyme à consonance française est uniquement en anglais (**Early Church On Line Encyclopedia**), fournit un accès aux images, à un glossaire, aux bibliographies, aux textes de sources primaires disponibles sur support électronique et à des articles académiques récents en version intégrale. En plus, et parmi les facettes les plus intéressantes, on retrouve un projet (fort avancé) d'encyclopédie chronologique et interactive. Dirigé par des professeurs de l'Université de Evansville

(collège privé protestant dans le Middle West) ce site a su susciter des collaborations de spécialistes partout aux États-Unis et en Angleterre.⁴

Documents à venir sur le site de l'APHCQ

Certains documents plus approfondis qui font suite au Congrès récent de l'APHCQ seront accessibles à la fois par notre site et celle de la Salle des profs de l'APOP. On peut parler, notamment, d'un tableau chronologique de l'Antiquité élaboré par Patrice Charron et par Alain Renaud. Les résultats d'un sondage maison sur les connaissances et repères historiques et géographiques par les étudiants du collégial seront également disponibles.

Lorne Huston
 Collège Édouard-Montpetit

Notes

- ¹ http://www.vitrine.collegebdeb.qc.ca/apop/nouveau/salle_prof.htm
- ² fge@videotron.ca
- ³ aphcq@videotron.ca
- ⁴ <http://www.evansville.edu/~ecoleweb/index.html>

Site internet de l'APHCQ :
<http://omega.clionelgroulx.qc.ca/aphcq/>

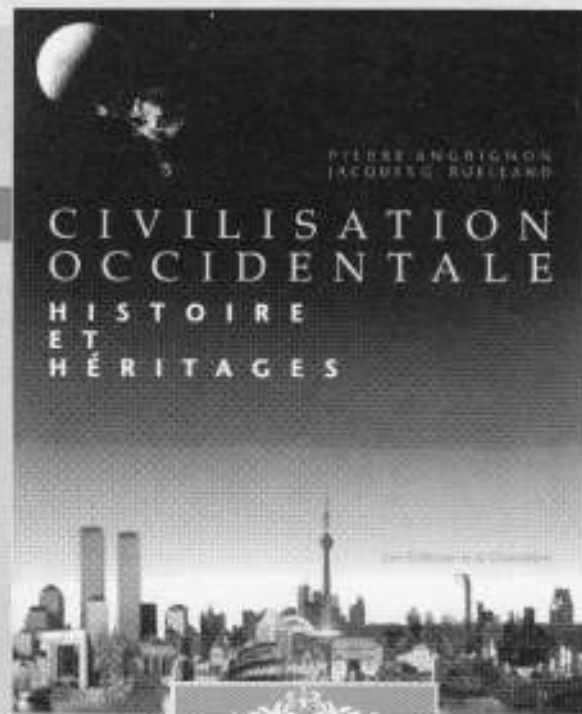


VOTRE PARTENAIRE EN ÉDUCATION

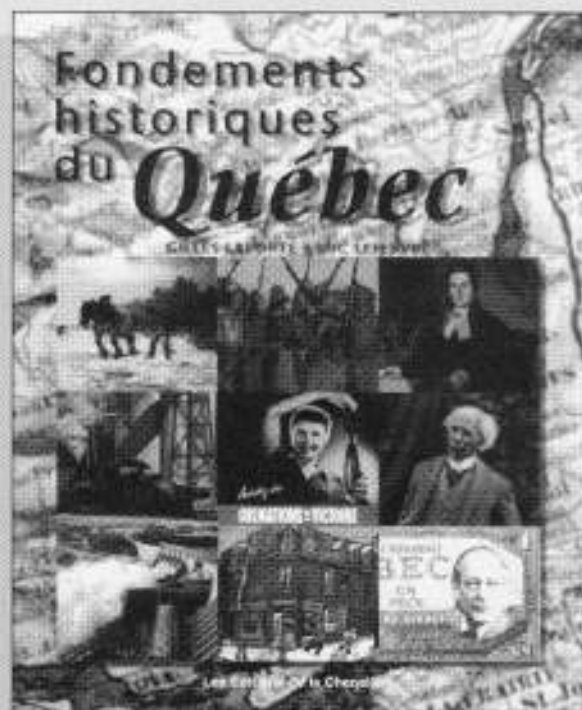
L'Histoire, on en parle...

L'Histoire, on l'écrit...

Chenelière/McGraw-Hill
la publie



Prix du Ministre 1995
Mention et Prix spécial
de français



Marc Simard
avec la
collaboration de
Alain Roy et Simon Roy

Chenelière/McGraw-Hill



Chenelière McGraw-Hill

7001, boul. Saint-Laurent, Montréal (Québec) Canada H2S 3E3
Téléphone: (514) 273-1066 Service à la clientèle: (514) 273-8055
Télécopieur: (514) 276-0324 ou sans frais 1 800 814-0324
chene@dlcmcgrawhill.ca

Amenez la visite!

Devenez membre des Amis de
Pointe-à-Callière et recevez deux
billets gratuits pour faire
découvrir le Musée à la parenté.

Vous profitez déjà de l'environnement du Vieux-Montréal. En devenant Ami(e) de
Pointe-à-Callière, vous profiterez de nombreux autres privilèges à longueur d'année :

- admission gratuite au Musée et aux expositions
- invitation aux inaugurations
- abonnement au bulletin La Recrue
- rabais de 10 % à la boutique et au restaurant l'Arrivage
- fête annuelle des Amis et activités spéciales
- possibilité de faire du bénévolat

Pour joindre les Amis de Pointe-à-Callière, appelez dès aujourd'hui au
(514) 872-4643 ou retournez-nous le formulaire d'adhésion.

Veuillez retourner votre paiement à l'ordre de *La Fondation Pointe-à-Callière*

Je demande une adhésion comme :

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|-------|
| • membre individuel | <input type="checkbox"/> | 40 \$ |
| • étudiant(e)* - 60 ans et plus* | <input type="checkbox"/> | 25 \$ |
| • jeune ami(e)* (12 à 17 ans) | <input type="checkbox"/> | 15 \$ |
| • famille | <input type="checkbox"/> | 65 \$ |

*Joindre preuve d'âge ou de condition

S.V.P. faites parvenir les documents à l'attention de :

Nom

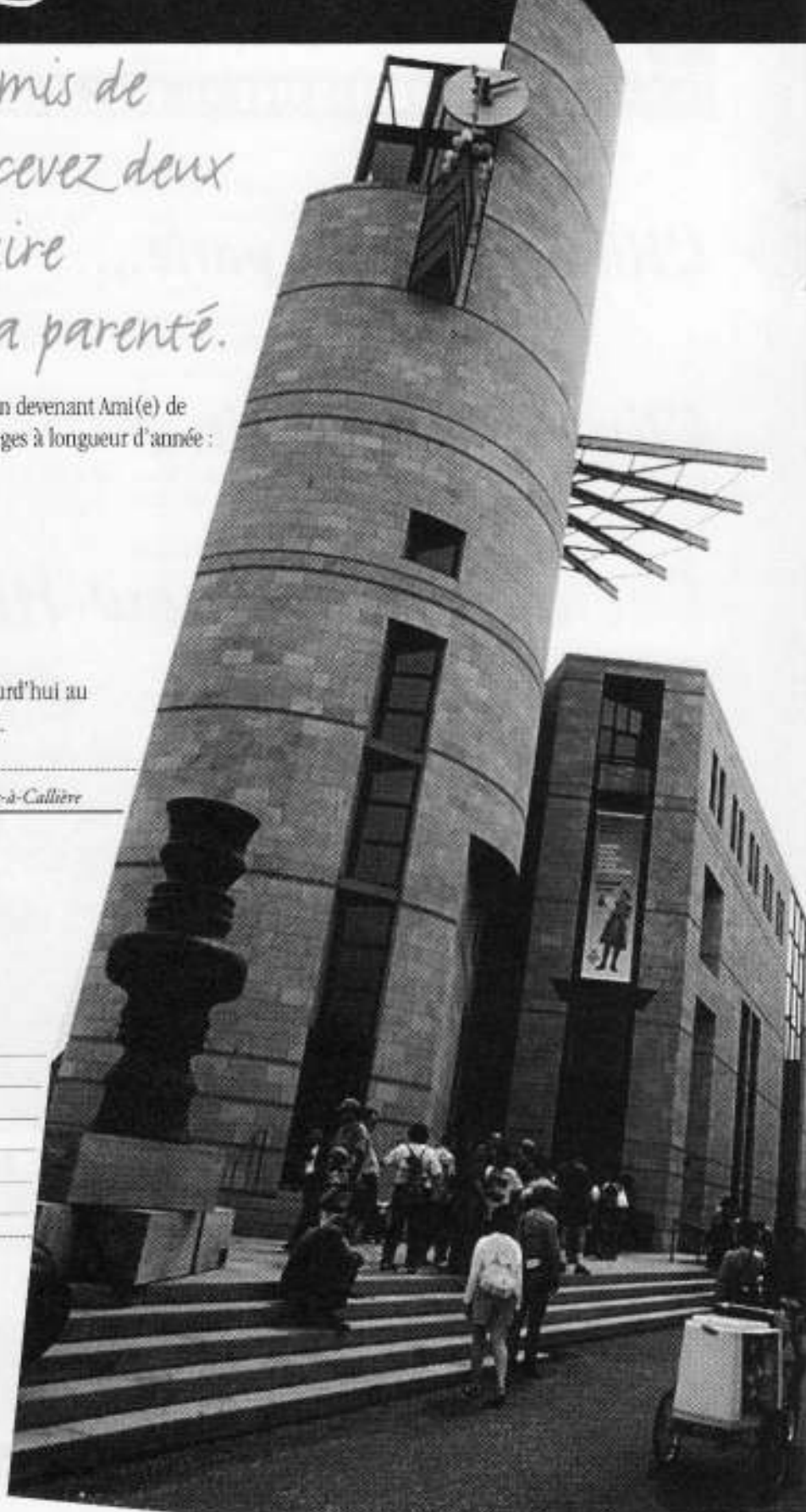
Adresse

Ville

Code postal

Téléphone

Membres famille (vivant sous le même toit) :



**Musée d'archéologie
et d'histoire de Montréal**

350, place Royale
Angle de la commune
Vieux-Montréal (Québec)
H2Y 3Y5

POINTE-À-CALLIÈRE