

>>>

Laïcisation
en France et en
Turquie

Cinéma, histoire
et pédagogie

École de fouilles
archéologiques

Rendez-vous
annuels

La laïcisation

exemples historiques



- 1** Mot du président
- 3** 1905 : Séparation des Églises et de l'État en France
Une loi de conciliation ?
- 7** 2014 : 90 ans de laïcité en Turquie ?
- PÉDAGOGIE
- 11** Histoire et civilisation Collège Laflèche –
École de fouilles archéologiques 2013
Monastère des Ursulines
- 15** Cinéma, histoire et pédagogie
À mélanger avec précaution
- 21** L'histoire au profit de l'ensemble des Québécois

Sommaire

Volume 20, numéro 1 – Hiver 2014

Comité de rédaction

Rémi Bourdeau
(Cégep Garneau)
J.-Louis Vallée
(Centre d'études collégiales de Montmagny)

Collaborateurs spéciaux

Vincent Duhaime, Christophe Hugon,
Marie-Odette Lachaine, Géraud Turcotte

Conception et infographie : Ocelot communication

Impression : CopieXPress

Pour faire paraître un article ou une publicité dans le bulletin ou pour contribuer à la banque de photos :

Rémi Bourdeau
tél. : (418) 688-8310 poste 3656
courriel : rbourdeau@cegepgarneau.ca

Prochaine publication : Printemps 2014

Date de tombée : 8 avril 2014

Thème : La Première Guerre mondiale

Tous les articles portant sur des problématiques historiques, sur l'enseignement au collégial ou sur des interventions professionnelles dans la communauté peuvent également être publiés.

Spécifications des textes et visuels à fournir

Un fichier texte produit sur MAC ou PC, sauvegardé en format Word ou RTF, saisi en Times ou Arial 12 points avec le moins de travail de mise en page possible.

Une version imprimée ou un PDF correspondant à la version finale du fichier, doit obligatoirement accompagner tout texte fourni sur disquette ou par courriel.

Les auteurs sont responsables de leurs textes. Si vous avez des visuels à proposer, faites-nous les parvenir (meilleure qualité et grosseur possible) ou faire des suggestions pertinentes. Résolution idéale : 300 dpi, résolution minimale : 150 dpi. Captures d'écran : 72 dpi.

EN COUVERTURE :

Allégorie de la loi française de Séparation de l'Eglise et de l'Etat (1905)
Portrait de Atatürk avec le drapeau turc

(SOURCE : Wikimedia Commons)

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

Pour rejoindre l'association

Vincent Duhaime
courriel : duhaimevincent@hotmail.com

www.aphcq.qc.ca

Pour devenir membre, il suffit d'envoyer ses coordonnées (nom, adresse, institution s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, courriel) et un chèque de 50 \$ à l'ordre de l'APHCQ à : Sébastien Piché, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

180, rue Dorval, L'Assomption (Québec) J5W 6C1 (courriel : sebastien.piche@collanaud.qc.ca)

EXÉCUTIF 2012-2013 DE L'APHCQ

Vincent Duhaime > Président > duhaimevincent@clg.qc.ca (Collège Lionel-Groulx)

Sébastien Piché > Trésorier > sebastien.piche@collanaud.qc.ca (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption)

Chantal Paquette > Secrétaire > Chantal.Paquette@clairendeau.qc.ca (Cégep André-Laurendeau)

Rémi Bourdeau > Responsable du bulletin > rbourdeau@cegepgarneau.ca (Cégep Garneau)

Lucie Piché > Conseillère > lucie.piche@cegep-ste-foy.qc.ca (Cégep de Sainte-Foy)

Patrice Régimbald > Conseiller > pregimba@cvm.qc.ca (Cégep du Vieux-Montréal)

MOT DU PRÉSIDENT



Par **Vincent Duhaime**, Collège Lionel-Groulx

Chers collègues,

Il me fait plaisir de vous présenter ce premier numéro de l'année 2013-2014 préparé par nos collègues Rémi Bourdeau et Jean-Louis Vallée. La situation financière de l'APHCQ de même que les importants travaux liés à l'implantation d'un nouveau cours d'histoire du Québec contemporain dans la formation générale, qui ont occupé votre exécutif depuis l'automne dernier, font en sorte que nous ne serons en mesure de publier que deux numéros cette année.

Dans ce premier numéro, vous pourrez lire notamment un dossier sur l'histoire de la laïcisation. Christophe Hugon aborde la séparation des Églises et de l'État en France et Jean-Louis Vallée s'intéresse au cas de la Turquie. Nous publions également deux articles à saveur pédagogique. Géraud Turcotte aborde le sujet de l'utilisation du cinéma dans l'enseignement de l'histoire et Marie-Odette Lachaine présente l'école de fouilles archéologiques créée au Collège Laflèche pour le programme Histoire et civilisation. Vous pourrez aussi lire ou relire la lettre

que 94 professeurs d'histoire provenant de 36 collèges différents ont signée en février dernier pour appuyer l'implantation d'un cours d'histoire du Québec contemporain dans la formation générale. Je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont signé cette lettre, publiée dans la page Idées du *Devoir* le 19 février sous le titre «L'histoire au profit de tous les Québécois».

Enfin, je vous rappelle que notre prochain congrès se tiendra en mai au Cégep André-Laurendeau. Ce sera l'occasion de réfléchir ensemble sur l'histoire du Québec et de faire le point sur cette année fort mouvementée. Nous serons heureux de vous y voir en grand nombre et vous invitons à suivre les détails qui vous seront communiqués au cours des prochaines semaines.

Bonne lecture et au plaisir de vous rencontrer au congrès en mai prochain !



18^e Congrès de l'APHCQ

L'HISTOIRE DU QUÉBEC

je m'en souviens

28 AU 30 MAI 2014

Détails en page 2



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

LE CONGRÈS 2014 DE L'APHCQ EST EN ROUTE!

C'est à l'été 1994 que se tint, au Laboratoire de sciences humaines du Cégep André-Laurendeau, la réunion qui allait mener à la création de l'APHCQ.

Vingt ans plus tard, le Cégep André-Laurendeau sera heureux de vous accueillir à nouveau entre ses murs, là où tout a commencé!

Le comité organisateur, composé de Chantal Paquette, Nathalie Picard, Guillaume Breault-Duncan, Philippe Munch et Mathieu Boivin-Chouinard, a jugé des plus pertinent, dans le contexte actuel, de vous proposer un congrès ayant pour thème l'histoire du Québec contemporain.

Sous le titre «**L'histoire du Québec: je m'en souviens**», nous nous réunirons donc du **28 au 30 mai 2014** afin d'aborder des thèmes comme:

- Enseigner l'histoire du Québec au collégial;
- Le Québec et le monde;
- Religion et laïcité;
- Autres regards sur l'histoire du Québec;
- Histoire, identité et nationalisme.

Au plaisir de vous y retrouver en grand nombre!

Chantal Paquette, pour le Comité organisateur



En compagnie d'André Laurendeau, voici le Comité organisateur du congrès 2014 (de gauche à droite): Mathieu Boivin-Chouinard, Philippe Munch, Nathalie Picard, Chantal Paquette et Guillaume Breault-Duncan



1905 SÉPARATION DES ÉGLISES ET DE L'ÉTAT EN FRANCE

Une loi de conciliation ?

Par **Christophe Hugon**,
Cégep Édouard-Montpetit



À l'heure où le gouvernement du Parti Québécois fait du cas français un exemple de laïcisation de l'État, il importe de revenir à la genèse de la loi de 1905 séparant les Églises de l'État. Votée dans un contexte très conflictuel et troublé, elle apparaît en réalité comme un texte très modéré cherchant avant tout à apaiser les tensions. Ce texte de 44 articles, voté le 9 décembre 1905, est en réalité l'achèvement d'un long processus débuté plusieurs siècles auparavant.

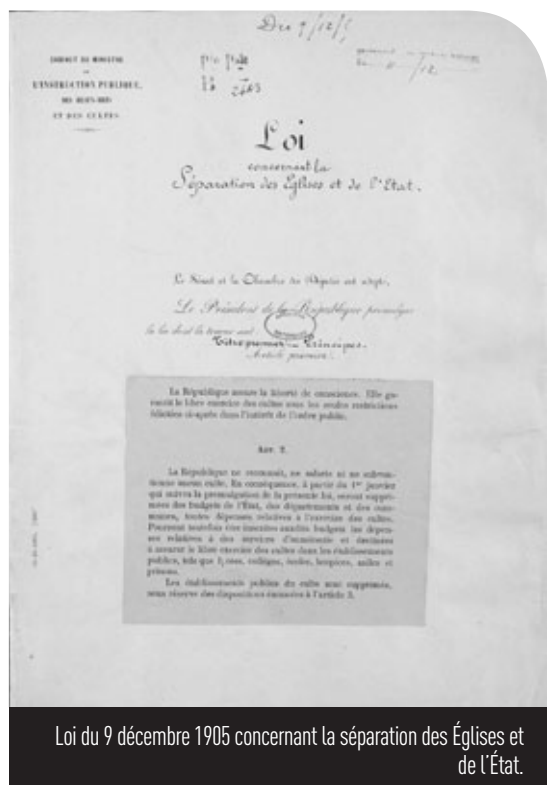
C'est à partir de la Révolution française qu'une grande rupture s'est opérée, l'ordre social traditionnel fut remis en cause par un ensemble de décisions qui, sur le principe, ont accéléré la sécularisation de l'État, mais n'ont pas pu réellement achever le processus de laïcisation.

À l'été 1789, le 4 août, le clergé ayant perdu une grande partie de ses revenus, celui-ci commence à se retrouver sous la dépendance de l'État. Par la suite,

la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen votée quelques semaines plus tard met fin aux discriminations religieuses en défendant, dans l'article 10, la liberté de conscience et en laïcisant la souveraineté désormais issue de la nation. En 1790, dans un souci de réorganisation, la nationalisation des biens du clergé est décidée, mais c'est surtout l'adoption de la constitution civile en 1791 qui a marqué un tournant. Les membres du clergé doivent dorénavant prêter serment à la nation et à la constitution et sont élus par le peuple des croyants. Le pape, qui s'y oppose fortement, perd l'investiture canonique.

Face à une Église catholique toujours suspectée d'alimenter la contre-révolution, la politique antireligieuse des révolutionnaires est allée en s'accroissant. Cette radicalisation s'opère surtout sous la convention où des décrets sont votés mettant fin au financement des cultes et en interdisant l'apposition de signes religieux dans l'espace public. Ces différentes mesures seront des sources d'inspiration pour les rédacteurs de la future loi de séparation.

Néanmoins, les rapports entre les Églises et l'État seront régis jusqu'en 1905 par le concordat de 1801 signé entre Bonaparte, premier consul, et le pape Pie VII. Cet accord signé dans un souci d'apaisement et de compromis, afin de rétablir la paix religieuse et de refermer les cicatrices des dernières guerres civiles, consacre l'utilité sociale du catholicisme, non plus considéré comme religion d'État, mais comme la religion de la majorité des Français. Les biens de l'Église restent alors la propriété de l'État, mais en contrepartie les membres du clergé séculier deviennent des salariés. L'État garde ainsi la mainmise sur l'organisation de l'Église catholique.



SOURCE : Archives nationales

Globalement, le XIX^e siècle a été une période de recul de l'influence de l'Église (par exemple, auprès des paysans, des bourgeois et des ouvriers), mais c'est surtout avec l'instauration de la III^e République en 1870 que la lutte avec le pouvoir politique s'est intensifiée : les positions du courant républicain et la doctrine traditionnelle de l'Église paraissent irréconciliables. Chaque camp cherche à prendre le dessus sur l'autre. Le courant républicain s'attache à achever le mouvement de perte d'hégémonie de l'Église qui est elle-même soucieuse de récupérer ses pouvoirs perdus. Cette dernière qui a accepté la sécularisation (transfert d'activité de l'Église à l'État) née de la Révolution s'oppose avec force à la laïcisation (séparation radicale entre la croyance et la vie publique). Dès le début de cette période, les catholiques sont en position défensive, le pape qui a perdu Rome pour achever l'unité italienne, se sent trop à l'étroit au Vatican et dans le même temps, l'idée de séparation des Églises et de l'État, qui figure depuis le Second Empire dans le programme républicain, commence à être évoquée publiquement par certains députés. Néanmoins, ce sont certains événements qui ont grandement facilité le processus de laïcisation.

Il y a tout d'abord, l'affaire Dreyfus, qui a profondément divisé la société française et ravivé l'anticléricalisme, les catholiques se rangeant dans le camp nationaliste et antirépublicain. Mais c'est surtout dans le domaine de l'éducation que le processus de laïcisation s'est amorcé. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, pense en effet que la laïcisation de l'école fera progressivement évoluer les mentalités. L'objectif est d'asseoir la république sur de nouvelles bases, permettant que la science et la morale civique jouent un rôle prépondérant dans la cohésion sociale. Ses réformes ont principalement touché l'école primaire publique qui devient gratuite et obligatoire pour les enfants de 7 à 13 ans à partir de 1881. L'objectif est ainsi d'affaiblir l'autorité et l'influence de l'Église, le curé étant remplacé par l'instituteur, nouveau référent porteur des idéaux républicains. La politique de Ferry, quoiqu'ouvertement anticléricale, n'est pas antireligieuse puisque les écoles privées religieuses sont toujours autorisées.

La seconde étape est marquée par la loi de 1901 sur la liberté d'association. Ce texte visait principalement les congrégations religieuses (ayant un rôle important dans l'enseignement notamment) et qui devaient désormais, pour se former, obtenir une autorisation préalable de l'État. Le programme politique des républicains radicaux nouvellement arrivés au pouvoir étant de plus en plus anticlérical, à travers l'application stricte de la loi 1901, les oppositions à l'Église catholique sont devenues de plus en plus nombreuses.



Jules Ferry

SOURCE : <http://commons.wikimedia.org>



Pie X en tenue officielle de grand apparat. Photo dédiée le 14 septembre 1903 par lui-même.

SOURCE : <http://www.diocese-frejus-toulon.com>

Il est cependant important de rappeler que si les républicains sont unanimes face à l'anticléricalisme, celui-ci prend des formes différentes : pour certains députés modérés, l'Église peut être mise sous contrôle en lui maintenant son budget, alors que pour d'autres, radicaux et socialistes longtemps restés minoritaires, il n'y a pas d'autre alternative que la séparation. Le climat politique à partir de 1902 semble de plus en plus tendu, les évêques, opposés à la loi de 1901, multiplient les protestations, les pétitions, certains signataires sont parfois même suspendus.

C'est surtout l'attitude du nouveau pape Pie X, plus conservateur que son prédécesseur Léon XIII, qui va modifier en profondeur les relations entre l'Église catholique et l'État. Le premier accroc se produit en 1904 lorsque le président de la République Émile Loubet rend visite au roi d'Italie Victor-Emmanuel III, ce qui constitue une offense de la part du représentant d'un pays catholique. Outré, le Vatican proteste,

s'en suit alors la mise en congé de l'ambassadeur de France à Rome et la suspension de leurs relations diplomatiques.

Dès lors, en France, sous la pression des forces laïques, la séparation, dont le projet est discuté en commission parlementaire depuis 1903, paraît la seule issue possible. Les républicains modérés se rallient au projet «la chambre constatant que l'attitude du Vatican a rendu la séparation inévitable¹». Le fossé se creuse de plus en plus, certains lobbys et journaux ont joué un grand rôle dans le débat en faveur de la laïcisation, mais en voulant éviter à tout prix une guerre religieuse, une menace bien réelle que pouvaient laisser présager les premiers projets déposés par le gouvernement. Citons le cas du journal de centre gauche *le Siècle*, une tribune prise pour ceux qui défendent l'idée de conciliation entre l'Église et l'État, comme le pasteur de l'Église de Montauban, déclarant : «je crois que la séparation sera bienfaisante à la fois pour l'État et pour les Églises, à condition qu'elle soit opérée dans un esprit de justice et dans le respect des droits acquis. Mais il y a deux façons de faire la séparation, ou plutôt, en la faisant, on peut poursuivre deux buts différents : ou bien vouloir laïciser l'État ou bien vouloir détruire la religion².» En effet, certaines inquiétudes se font jour chez des catholiques partagés, certains voyant la séparation comme une source de plus grande liberté pour l'Église (plutôt les catholiques libéraux) alors que d'autres, plus traditionnels, craignent que le catholicisme, sevré de revenus, dépende des riches ou fasse l'objet de persécutions. De façon générale, la majorité des membres de l'épiscopat est prudente et reste favorable au concordat de 1801.

Le débat à la chambre des députés s'ouvre en mars 1905, «parmi les plus longs de l'histoire du régime [...], les plus remarquables aussi par la qualité, le sérieux et l'éloquence parlementaire» et où «rarement l'histoire fut davantage présente dans un débat parlementaire³». Chaque camp, celui des partisans et celui des opposants, est divisé. Plusieurs projets sont présentés et discutés, mais c'est finalement celui d'Aristide Briand, rapporteur de la commission qui est jugé le plus conciliant. Certaines questions font l'objet des plus vifs débats comme celle du devenir des biens mobiliers et immobiliers, le projet de loi Briand propose alors la constitution d'associations culturelles à qui devraient revenir ces biens. On l'a compris, le rapporteur du projet de loi cherche avant tout l'apaisement et fait preuve d'ouverture d'esprit, il le rappelle en affirmant qu'«en ce qui me concerne, je me déclare prêt à faire toutes les concessions nécessaires, celles, bien entendu, qui n'exigeront pas de capitulation de conscience de ma part ; mais je reste plus convaincu que jamais, que la séparation doit être faite dans un esprit de libéralisme très net [...]»⁴. Et envers ceux qui souhaiteraient un

texte plus dur envers l'Église il ajoute : «beaucoup de catholiques français désirent seulement n'être pas troublés dans leurs traditions, dans leurs habitudes, veulent garder la liberté, à l'abri de toute persécution possible, d'exprimer leurs sentiments religieux, vous n'avez pas le droit de les brimer, d'inquiéter leur conscience ; ces catholiques ne sont pas forcément des ennemis de la république⁵.» La loi est finalement votée par 341 députés contre 233, le 9 décembre 1905, et promulguée dans un premier temps dans le calme. Les principes fondamentaux en sont énoncés dès les deux premiers articles : Article 1^{er} : «*la République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes*». Article 2 : «*La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte*». L'État marque ainsi son indépendance et sa stricte neutralité par rapport à toute religion, il n'intervient pas dans la constitution interne de chaque religion et inversement les Églises ne s'immiscent pas dans

1. J.-M. Mayeur, *La séparation des Églises et de l'État*, Paris, les éditions ouvrières, 1991, p. 25.

2. *Ibid.*, p. 28.

3. *Ibid.*, p. 38.

4. *Ibid.*, p. 66.

5. J.-M. Mayeur, *op. cit.* p. 67.

6. J.-M. Ducomte, *La loi de 1905 : Quand l'État se séparait des Églises*, Paris, Les essentiels Milan, 2005, p. 28.



Dessin de Léandre paru dans *Le Rire*, 20 mai 1905

SOURCE : <http://blog-histoire.fr>

le champ politique et, comme le souhaitent les promoteurs du projet de loi, la liberté religieuse est respectée puisque celles-ci peuvent se doter d'une organisation propre.

Cette nouvelle loi, un tournant dans l'histoire, va évidemment susciter de vives réactions et soulever des questions importantes. D'abord, quelle sera l'attitude



BIBLIOGRAPHIE

J. Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF Que sais-je ? 2010, 125 p.

G. Coq, *Laïcité et République*, Paris, Éditions du Félin, 1995, 336 p.

J.-M. Ducomte, *La loi de 1905 : Quand l'État se sépare des Églises*, Paris, Les essentiels Milan, 2005, 64 p.

J.-M. Mayeur, *La séparation des Églises et de l'État*, Paris, Les éditions ouvrières, 1991, 180 p.

J.-M. Mayeur, *La question laïque XIX^e-XX^e*, Paris, Fayard, 1997, 238 p.

M. Winock, *La France politique XIX^e-XX^e siècle*, Paris, point seuil, 545 p.

des catholiques et du Saint-Siège face à l'application de cette loi ? La réalité est complexe et ne peut être réduite à une simple opposition entre catholiques progressistes et traditionnels.

Les Élités se sont montrées assez conciliantes face à une loi considérée comme étant l'occasion d'apporter certaines réformes à l'Église devant s'adapter à un monde nouveau et moderne. Mais d'un autre côté, les masses sont apparues plus promptes à la résistance, ce qui a créé une certaine inquiétude autour du risque d'une grande anarchie. À ces interrogations se sont ajoutés le silence et les hésitations de Rome. Nous l'avons déjà évoqué, mais Pie X est un pape à la personnalité controversée, intransigeant et adversaire du modernisme, ancien curé de campagne, il reste très attaché à l'État chrétien. Les différentes religions minoritaires juive et protestante ont quant à elles facilement accepté le texte, mais malgré cet apparent consensus les premiers troubles graves vont survenir, en particulier suite aux inventaires des biens d'Église.

En règle générale, dans sa grande majorité, l'épiscopat français ne s'est pas engagé dans la résistance et s'est limité à une participation modérée voire a fait preuve de passivité dans certains cas. L'appel à une sorte de désobéissance civile fut en fait assez spontané, alimenté par une presse catholique exaltée, tribune pour une minorité d'intransigeants royalistes membres de l'Action française. Ceux-ci dénoncent l'atteinte à la propriété individuelle, prélude, craint-on, à des persécutions. Les premiers incidents eurent lieu le 1^{er} février 1906 à Paris, où des barricades furent érigées à l'entrée des Églises. Le phénomène, quoiqu'assez localisé, la plupart des

inventaires s'étant déroulés dans le calme, a eu un effet considérable et se diffusera rapidement dans certaines terres catholiques de l'Ouest et du Centre de la France.

Ces événements donnèrent lieu à de nombreux débats à la chambre des députés et bien que ne modifiant pas la loi, ils amenèrent à la chute du gouvernement. Le nouveau ministre de l'Intérieur, Georges Clémenceau, sera par la suite contraint d'adopter une circulaire visant à suspendre les inventaires si ceux-ci nécessitent la force, une position conciliante qui mettra finalement fin aux désordres. Dans le même temps, le pape Pie X a fait connaître sa position par l'encyclique *Vehementer no*, approuvée par quasi-unanimité des évêques français, il a condamné sans appel la loi de séparation.

Quel bilan dresser au final de cette loi de 1905, une des lois fondamentales de la vie publique en France ? L'Église de France ne garde rien de son patrimoine, mais a conquis une grande liberté par rapport au pouvoir civil : Rome nomme par exemple librement les évêques. D'autre part, les Églises ne vont plus avoir à leur charge l'entretien très coûteux des édifices religieux (cathédrales, églises, temples...) pré-existant à la loi de 1905. Elles ne devront plus assurer que l'entretien courant de ces édifices. Quant à ceux qu'elles seront amenées à construire après la loi de 1905, ils seront leur propriété pleine et entière.

La période postséparation va aussi permettre à d'autres questions de reprendre leur place dans le débat public : les questions sociales, la politique étrangère, les rivalités coloniales. Le conflit État-Église se matérialisera désormais surtout autour de la question scolaire. Un catholicisme français où l'action des néomonarchistes de l'Action française prendra de plus en plus d'importance jusqu'au milieu des années vingt.

La République française est donc devenue pleinement laïque au bout d'un long processus amorcé il y a plusieurs siècles. L'idéal révolutionnaire d'une société politique autonome assurant la liberté des différents cultes a été réalisé marquant l'originalité française d'une République désormais pleinement associée au principe de laïcité. ||

Depuis plus de 28 ans, les
Éditions Cap-aux-Diamants
publient une revue trimestrielle
traitant de l'histoire du Québec.

Visitez le site web :
www.capauxdiamants.org

Tél. : (418) 656-5040 | Téléc. : (418) 656-7282
revue.cap-aux-diamants@hst.ulaval.ca

... et suivez-nous sur Facebook! 

2014

90 ans de laïcité en Turquie ?

Par **J.-Louis Vallée**,
Centre d'études
collégiales de Montmagny



L'année 2014 célébrera le 90^e anniversaire de l'abolition du califat par Mustapha Kemal. Il est à parier que le gouvernement de Recep Tayyip Erdogan célébrera cet anniversaire important qui fonde la République turque tout en abolissant ce qui pourrait sembler être une monarchie absolue à l'ottomane. Par contre, ce qui devrait être moins souligné est l'ouverture à la laïcité que cet événement va soulever dans les années qui vont suivre. Est-il besoin de rappeler que le sultanat turc est une institution qui faisait du souverain ottoman un chef d'État (empereur qui règne, lors de son apogée, sur un immense territoire multiethnique et multireligieux), mais aussi un chef religieux ? Il serait donc surprenant que le gouvernement turc en place, issu d'un parti qui prône le retour aux valeurs de l'islam, commémore cet élément important de la modernisation selon Atatürk. Mais au-delà de ce que la commémoration pourrait nous apporter, sa compréhension pourrait nous amener à mieux comprendre le débat, souvent méconnu, qui a présentement cours en Turquie et en Europe.

La Première Guerre mondiale se termine, pour l'Empire ottoman, par le Traité de Sèvres qui prévoit un démantèlement important du pays. En fait, ce traité impose le fractionnement de l'empire sur l'idée de l'État-nation et du droit des peuples à l'autodétermination. Pour une grande partie de l'armée ottomane, ce traité nie les droits du peuple turc à occuper le territoire qui lui appartient depuis des siècles. Commence alors une nouvelle guerre (la quatrième en 10 ans) pour la sauvegarde de la Nation. Cette guerre multiple¹ amènera en 1923 la signature du Traité de Lausanne et la reconnaissance de la République turque.

Lorsque Mustapha Kemal et ses alliés nationalistes comprennent la situation qu'amènent l'armistice de Moudros (30 octobre 1918) et l'occupation du pays par les forces alliées, leur réaction est celle de la révolte. Ils profitent de la faiblesse du nouveau sultan Mehmed VI pour installer à Angora (plus tard Ankara) un pouvoir parallèle permettant de reconstituer une armée

et partir à la reconquête de la Turquie. Lorsque le Traité de Sèvres est signé, le 10 août 1920, la population turque se détourne du sultan et du gouvernement de Constantinople et appuie massivement le pouvoir anatolien représenté par les forces nationalistes. Cet appui massif de la population turque va permettre à Mustapha Kemal de modifier en profondeur la vie politique turque. La modernisation de la Turquie peut alors commencer. Et pour les nationalistes, le retard est considéré comme profond, il faut donc faire vite. Le 1^{er} novembre 1922, le sultanat, cette institution qui unit le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel, est aboli. Dorénavant, le calife (dont la fonction est abolie en mars 1924), qui représente le pouvoir religieux, est séparé du pouvoir gouvernemental (anciennement représenté par la fonction de sultan). Cette dernière fonction est alors exercée par la Grande Assemblée nationale de Turquie. La modernisation de la Turquie, selon les kémalistes, passe donc d'abord par la séparation de «la mosquée et de l'État»,

de la même façon qu'elle passe par le changement de calendrier. Le calendrier de l'Hégire est remplacé par le calendrier grégorien, le temps turc s'accorde maintenant avec le temps occidental.

Ces changements profonds dans la vie des Turcs sont en fait la partie connue de l'influence du kémalisme sur la laïcisation de l'État turc. Pendant les années qui vont suivre, le gouvernement d'Ankara va y aller de nombreuses réformes laïques. Le modèle qu'il cherche à suivre est celui issu des Lumières et de la Révolution française. La laïcité sera, avec le nationalisme et la turquicité, le principal outil de changement pour moderniser le pays. Pour Atatürk, la démonstration de la séparation de la religion et du politique se manifeste par les signes extérieurs comme l'interdiction du fez et du turban chez les hommes et suggère aux femmes de ne pas porter le voile en public. En fait, plusieurs sources mentionnent que si le voile ne fut pas interdit, c'est simplement afin d'éviter une guerre civile². Par contre, il

1. On parle généralement de la guerre turco-arménienne, de la guerre franco-turque et de la guerre gréco-turque.

2. Massimo INTROVIGNE «Sécularisme, laïcité et identité européenne dans la Turquie du XXI^e siècle», *Laïcité, enjeux et pratiques*, Actes du premier colloque Montaigne, 27-29 octobre 2005, Bordeaux, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.



Mustafa Kemal Pasha (Atatürk), le premier président de la République de Turquie et sa femme Latife Usaklıgil. Ils se sont mariés entre 1923 et 1925.

SOURCE : Images Atatürk collection of the Republic of Turkey Ministry of National Education (MEB)
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ataturk-latife-2.jpg>

3. Le mariage religieux soumettait la femme à l'homme.

4. *Ibid.*

5. Merve Kavakci du Parti de la Vertu

6. Parti pour la justice et le développement (Adalet ve Kalkınma Partisi). Parti de centre droit fondé en 2001.

7. « Des députées voilées au parlement turc », *Ici Radio-Canada.ca International*, jeudi 31 octobre 2013.

8. Rappelons que le débat sur la reconnaissance du génocide arménien, élément considéré par certains comme important dans les démarches d'intégration à l'Union européenne, a refait surface depuis 2010. Lire à ce sujet « Génocide arménien : un tabou qui se fissure », *Le Nouvel observateur*, 3 février 2012.

l'interdit aux fonctionnaires. En un peu plus de 10 ans, cette laïcisation va avoir comme conséquence première le changement de vision et de rôle de la femme dans la société turque. Traditionnellement considérée comme devant être soumise, elle obtiendra le droit de vote et d'éligibilité aux élections locales en 1930, puis l'extension de ces droits aux élections nationales en 1934. La révolution kémaliste inscrit donc la sécularisation et la laïcité dans la modernité en même temps qu'elle le démontre en précisant dans la société turque l'égalité homme femme. Cette égalité se traduit dans son inscription dans le Code civil, par l'obligation du mariage civil³, l'interdiction de la polygamie et l'abolition de la répudiation (remplacée par le divorce). Après la mort de Kemal, l'interdiction du port du voile sera étendue aux lieux publics et aux universités⁴. Il le restera tout au long du XX^e siècle, et ce jusqu'à l'arrivée au pouvoir du premier ministre Erdogan. Celui-ci va progressivement permettre le voile à l'université (octobre 2010) et dans la fonction publique (octobre 2013).

La laïcisation pour l'État turc moderne passe aussi par la création d'un système d'écoles laïques publiques où doivent aller tous les enfants. Ceci

amène donc l'application du principe de la scolarisation des filles. Une fois scolarisée, la femme turque peut accéder à la fonction publique, mais aussi à diverses sphères de la société. Cette scolarisation devait aussi briser la soumission de la femme imposée par la religion.

Pendant les deux tiers du XX^e siècle, l'empreinte du kémalisme est restée présente et importante dans la vie politique et sociale turque. Pour l'ensemble de la classe politique, cette laïcité est gage de démocratie et de modernité. Son importance est telle que lorsqu'une première députée⁵ se présente à la Grande Assemblée nationale turque en portant son foulard (2 mai 1999), elle est aussitôt expulsée par ses collègues députés.

Le XXI^e siècle verra émerger une nouvelle réalité. La Turquie, malgré l'imposition pendant des décennies d'une laïcité dont les militaires sont les garants, demeure un État où la religion, principalement l'Islam sunnite, reste dominante. Cette prédominance est démontrée par l'importance que prend alors la direction des Affaires religieuses. En 2002, les élections amènent au pouvoir un parti qui ne se gêne pas pour affirmer sa religiosité modérée. L'AKP⁶ dès ses premières élections, cherche à faire le lien entre le modernisme à l'occidentale et l'Islam. Il se veut donc l'équivalent musulman des partis démocrates-chrétiens qui se trouvent en Europe. Cette « continuation » dans la laïcité devrait donc permettre au pays d'espérer intégrer l'Union européenne, ou du moins continuer les négociations. D'élection en élection, par contre, alors qu'il est continuellement réélu, le parti et ses dirigeants démontrent de plus en plus une propension à laisser plus de place à un islam traditionaliste. Ainsi, lors des événements publics où elle est présente, l'épouse du

premier ministre Erdogan se présente avec le traditionnel foulard islamique. Rappelons aussi que le voile est de nouveau accepté dans les universités à partir de 2008.

En fait, depuis le « coup d'État » raté des militaires en 2012, et l'emprisonnement des principaux dirigeants impliqués dans cette tentative, le gouvernement turc fait une place plus importante à sa vision traditionaliste de la société. Alors qu'avant 2012 l'AKP se montrait comme une vision turque de l'intégration religieuse à la politique, l'après 2012 permet de voir une plus forte poussée du retour vers une plus importante union entre la mosquée et le parlement. En octobre de cette année, 4 députées du parti au pouvoir sont entrées au parlement avec le voile, décision qui a été saluée par le premier ministre⁷. Cette acceptation arrive en même temps que diverses mesures (dont des restrictions dans la vente d'alcool) dont le but est de rapprocher la société turque des prescriptions de l'islam.

Pendant près d'un siècle, la Turquie a voulu démontrer son modernisme en imposant à la société la laïcité. Pour ses dirigeants et pour les militaires, la laïcité devait être visible dans toutes les sphères de la vie publique : égalité homme femme, interdiction du fez et du voile, écoles publiques obligatoires et scolarisation des filles, etc. Pendant tout ce temps, la laïcité turque est un objet de fierté pour les Turcs. Par contre, avec l'arrivée au pouvoir d'un parti qui se présente de plus en plus en faveur d'un islamisme politique et social, ces acquis sont de moins en moins présents. Dans une période où la Turquie refait face à son passé⁸ pour intégrer l'Union européenne, on peut s'interroger sur l'opportunité des actions symboliques prises par le gouvernement turc actuel pour réaffirmer les liens existant entre l'islam et l'État. ▮



JEUX DE SCIENCES HUMAINES 2014

CÉGEP DE SAINTE-FOY - 22 ET 23 MARS

**PARTEZ À LA CONQUÊTE DU MONDE
ET DÉVELOPPEZ UN EMPIRE...
DU SAVOIR!**

En équipes de 4 à 6 étudiants
inscrits en Sciences humaines ou dans un
programme connexe, mesurez-vous à vos
pairs dans le cadre de compétitions amicales.

Plus de 800 \$ en bourses et en prix divers

Renseignements, programmation
et inscription en ligne au
cegep-ste-foy.qc.ca/jsh



**Si le défi vous intéresse, rendez-vous l'an prochain !
Prochaines inscriptions en février 2015**

Prix de l'Innovation pour le Collège Laflèche



Lors de la remise du prix, Mme Marie-Odette Lachaine, coordonnatrice et enseignante au programme Histoire et civilisation et M. Luc Pellerin, directeur des Études.

Trois-Rivières, le 28 mai 2013 – Le Collège Laflèche s'est mérité le Prix de l'Innovation de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour son projet Les Forges autrement dit : Projet de mise en valeur du patrimoine du lieu historique national des Forges du Saint-Maurice. Ce prix prestigieux a été remis à l'occasion des Ateliers pédagogiques de l'ACPQ le 28 mai en après-midi.

Selon le site Internet de l'Association des collèges privés du Québec : « Avec le Prix de l'Innovation, l'ACPQ veut reconnaître les réalisations novatrices d'une personne ou d'un groupe de personnes dans un établissement ou dans le réseau collégial qui ont des retombées positives indéniables, notamment sur la qualité de la formation, la réussite scolaire, la gestion administrative ou pédagogique, le respect de l'environnement, le recrutement de la clientèle, l'économie d'une région et la notoriété de l'enseignement privé. »

Les Forges autrement dit : Projet de mise en valeur du patrimoine du lieu historique national des Forges du Saint-Maurice, pallie la récente restructuration à Parcs Canada, qui a eu pour résultat de mettre fin aux visites guidées sur le lieu historique national des Forges du Saint-Maurice. Ayant le souci de contribuer au développement régional tout en donnant à leurs étudiants des occasions de transférer leurs apprentissages dans des situations concrètes, les équipes professorales en Histoire et civilisation et en Tourisme au Laflèche ont donc proposé à la coordination du lieu historique national des Forges du Saint-Maurice un nouveau projet d'interprétation conjuguant des moyens classiques d'interprétation et ceux utilisant les technologies mobiles. Il en a résulté une entente de collaboration entre le Collège Laflèche et Parcs Canada, une première nationale étant donné que c'est la première fois que Parcs Canada accepte un partenariat avec une maison d'enseignement.

Le concept est donc simple, mais efficace, soit d'implanter un circuit d'interprétation favorisant la visite autonome du site au moyen de panneaux classiques et de la technologie mobile. La recherche et la rédaction sont réalisées par les étudiants. Le tout est livré sous forme de textes et d'iconographie pour six panneaux d'interprétation classiques intégrant des codes QR, d'un site Internet accessible via les applications mobiles sur lequel on retrouvera quatre capsules vidéo de 1 minute, ainsi que d'une proposition d'un circuit complet d'interprétation.

En s'appuyant sur le M-tourisme, le Laflèche a donc mis en place un projet qui aura des impacts sur les plans pédagogique, touristique et sociocommunautaire par l'engagement des étudiants dans un projet porteur de sens, ce qui permettra une meilleure intégration de leurs compétences.

Ce sont Marie-Odette Lachaine et René Beaudoin, respectivement coordonnatrice du programme Histoire et civilisation et enseignant au programme Tourisme, ainsi que Yannick Gendron, historien et Pierre St-Yves, réalisateur, qui ont davantage travaillé à la réalisation du projet. Selon Luc Pellerin, directeur des études au Laflèche : « Les professeurs du Laflèche ont clairement perçu l'opportunité de mettre à contribution leurs expertises ainsi que l'énergie des étudiants dans ce projet novateur. Le partenariat avec Parcs Canada témoigne d'une belle réalisation régionale. Je suis très fier que notre Collège remporte ce prix et je salue le caractère innovant de nos professeurs. »

Le Collège Laflèche tient à souligner la somme de travail investie dans un projet d'une telle envergure, et félicite ceux qui ont contribué à remporter ce prix.



Histoire et civilisation Collège Laflèche

ÉCOLE DE FOUILLES ARCHÉOLOGIQUES 2013

Par **Marie-Odette Lachaine**,
Collège Laflèche

Monastère des Ursulines

Du 16 au 27 septembre dernier, les étudiants, professeurs et archéologues du programme Histoire et civilisation du Collège Laflèche procédèrent à des fouilles archéologiques. Pour la première fois en huit ans, l'école de fouilles archéologiques a tenu ses activités à l'arrière du cimetière des Ursulines à Trois-Rivières.

Deux sondages archéologiques avaient été complétés en bonne et due forme par des archéologues du Collège en 2012, si bien que les professeurs et archéologues du programme ont déterminé que le site était des plus prometteurs, d'autant plus qu'aucune fouille n'a jamais été effectuée en ces lieux. Les sondages ont permis de confirmer la présence de vestiges d'une buanderie qui fût possiblement construite aussi tôt qu'en 1721. Certains documents portent également à croire que ce même bâtiment aurait servi de boulangerie, de résidence et même d'école.

Les étudiants du programme Histoire et civilisation du Collège Laflèche, encadrés par une équipe d'archéologues professionnels, auront donc un bon nombre de questions à élucider. *«L'histoire de la communauté des sœurs Ursulines est intimement liée à celle de Trois-Rivières et est peu exploitée par les historiens trifluviens. Les liens historiques entre le Laflèche et les Ursulines font en sorte que le programme Histoire*



SOURCE : Marie-Odette Lachaine

À propos du programme Histoire et civilisation du Laflèche



Un des panneaux du circuit d'interprétation et quelques étudiants-chercheurs du programme Histoire et civilisation, soit Jennifer Châteauneuf, Tomy Vertefeuille, Martine Baril et Élisabeth Caron-Sergerie.

Le programme Histoire et civilisation du Laflèche est un programme préuniversitaire axé sur l'action qui désire mettre les étudiants dans des situations concrètes. Le Collège Laflèche est le seul établissement collégial au Québec à offrir la possibilité aux étudiants du programme Histoire et civilisation d'exécuter des fouilles archéologiques à l'intérieur même des cours spécifiques au programme. D'ailleurs, le programme s'est mérité le Prix du Patrimoine Benjamin-Sulte lors des Grands Prix culturels en 2009 pour ses fouilles archéologiques et a été nommé finaliste dans cette même catégorie pour l'exposition Passion à table en 2011.

et civilisation du Collège Laflèche s'intéresse de près à cette histoire», explique Alain Tapps, professeur au programme Histoire et civilisation. «Ces fouilles sont une occasion unique pour nous de faire vivre davantage l'histoire de notre établissement à Trois-Rivières», renchérit sœur Yvette Isabel, présidente du Conseil de gestion du Monastère.

Les étudiants du programme Histoire et civilisation réalisaient les fouilles dans le cadre du cours *Profession archéologue: reconstruire le passé*. Ils étaient présents sur le site pendant un minimum de 30 heures chacun. Leur cours intègre également une initiation au nettoyage



SOURCE : Marie-Odette Lachaine

SOURCE : Marie-Odette Lachaine



et à l'emballage de la collection recueillie au laboratoire d'archéologie du Collège Laflèche, et ce, à la suite du travail sur le terrain.

Comme l'explique le chargé de projet, l'archéologue Louis Gilbert, une part de la mission de l'archéologie est de valider la documentation historique. Si des récits décrivent une bâtisse et son usage, si une carte ancienne illustre un certain positionnement géographique, ce sont les fouilles archéologiques qui permettent de confirmer ce qui figure théoriquement dans le champ des hypothèses.

Ainsi, des documents indiquaient la présence de deux bâtiments secondaires dans la cour du monastère. «L'historique de ces bâtiments est difficile à établir: la documentation historique n'en parle souvent que par la bande et peu de représentations en ont été faites», notait M. Gilbert dans son rapport suivant les fouilles exploratoires (sondages) réalisées en 2012 pour évaluer le potentiel archéologique de l'endroit.

Ces sondages n'avaient pas dévoilé les vestiges architecturaux dont on soupçonnait l'existence. Mais durant la tenue de l'école de fouilles, les étudiants et les archéologues qui les encadraient ont bel et bien trouvé une partie du mur de la buanderie,

juste derrière la dernière rangée de pierres du cimetière des religieuses.

C'est d'ailleurs en préparation d'un futur agrandissement du cimetière que les fouilles archéologiques étaient souhaitées par la congrégation, soucieuse de protéger d'éventuels vestiges archéologiques lors d'excavations.

Un peu plus au nord dans le jardin, une autre aire de fouilles a aussi permis de dégager des fondations de ce qui avait été nommé «les loges des insensés». Il s'agissait en fait de six «cellules» d'environ huit pieds par six (environ 2,5 mètres par 1,8) abritant des patients reçus par les Ursulines pour le traitement de troubles mentaux.

Divers objets ont également été révélés dans le processus de fouilles. «On a trouvé des artefacts reliés à l'hygiène comme un pot de chambre du XIX^e siècle, du matériel religieux comme une médaille à l'effigie de Saint-Charles-Borromée, des ossements de boucherie...», énumère Louis Gilbert, l'archéologue-enseignant. Demeurant la propriété des Ursulines et de leur musée, les artefacts retrouvés seront nettoyés, catalogués et conservés pour une exposition éventuelle. ■

COLLOQUE ANNUEL DE LA SOCIÉTÉ DES ÉTUDES ANCIENNES DU QUÉBEC

SAMEDI 12 AVRIL 2014

Comment enseigner l'Antiquité? Nouvelles approches, nouvelles idées

HORAIRE DE LA JOURNÉE

10 h – Accueil des Participants



10 h 30 à 12 h : Conférences

(Charles Bourget, cégep de Sherbrooke ; Georges Desmeules, cégep Garneau)



12 h à 13 h : Lunch



13 h à 14 h : Conférences

(Évelyne Ferron, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Chicoutimi, Collège Mérici)



**14 h à 14 h 45 : Présentation du numéro 51 des Cahiers des Études Anciennes
sur le regard dans la comédie ancienne par Mme Ghislaine Jay-Robert**

(Université de Perpignan Via Domitia)



15 h : Assemblée générale annuelle de la SÉAQ



16 h : Vin d'honneur, présentation du nouveau site web de la SÉAQ

18 h : Banquet au restaurant Auguste (RSVP)

**Les titres des conférences et un horaire détaillé seront publiés
sur le site web de la SÉAQ (www.laseaq.org) peu avant le colloque qui se tiendra au**

Cégep de Sherbrooke,
Département d'histoire et de géographie, pavillon 3
dans le hall de la salle Alfred-Des Rocher, rue Terrill

Pour renseignements, contacter Marie Bolduc
marie.m.bolduc@cegepshebrooke.qc.ca ou (819) 564-6350 poste 4427



Fondation
Humanitas
pour les humanités
gréco-latines au Québec

CONCOURS DE TRAVAUX SUR L'ANTIQUITÉ

ORGANISÉ PAR
LA SOCIÉTÉ DES ÉTUDES ANCIENNES DU QUÉBEC
ET LA FONDATION HUMANITAS

ÉDITION 2013-2014

Dans le but de promouvoir les études anciennes et de sensibiliser les étudiants et étudiantes des cégeps aux richesses des civilisations anciennes, chaque année la *Société des Études Anciennes du Québec* (SÉAQ) et la *Fondation Humanitas* organisent un concours visant à primer les deux meilleurs travaux réalisés dans le domaine au cours de l'année scolaire. Deux prix sont remis, le *Prix Humanitas* et le *Prix SÉAQ*.

MODALITÉS

Il s'agit pour les enseignants dispensant un enseignement touchant à l'histoire ancienne au niveau collégial de **sélectionner les meilleurs travaux** qui leur sont remis dans le cadre d'un cours (civilisations anciennes, histoire, philosophie, etc.) et d'en envoyer une copie (en format papier ou électronique) au responsable du concours, à l'adresse mentionnée ci-dessous, au plus tard le **6 juin 2014**.

Tous les étudiants et étudiantes des cégeps peuvent participer à ce concours, y compris ceux qui ont déjà remporté des prix. Les travaux seront dépouillés de toute identification nominale et soumis à un comité formé de trois professeurs qui choisira les deux travaux auxquels seront attribués les prix *Humanitas* et *SÉAQ*.

Les prix sont attribués en chèques cadeaux d'une valeur de 300 \$ dans une librairie de la région où habitent les gagnants.

IL N'Y A PAS QUE LA DISSERTATION !

Afin de se conformer aux nouvelles réalités de l'enseignement au collégial, la *Fondation Humanitas* et la *SÉAQ* acceptent désormais les **projets moins conventionnels**, tels que des projets de **création littéraire, vidéo, journalistiques**, de même que les projets réalisés dans le cadre des **cours de fin de programme** (Activité d'intégration, Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines, etc.), qui ont pour thème un aspect de l'Antiquité et ont été élaborés grâce à une recherche de fond. Les dissertations sont évidemment toujours bienvenues.

Les critères de correction sont essentiellement la recherche et le contenu, mais la maîtrise du discours et la qualité de la langue sont aussi des facteurs déterminants. La décision du jury est sans appel. Les résultats sont annoncés au mois d'octobre et les prix remis peu après. Les gagnants voient leurs travaux affichés sur les sites web de la *SÉAQ* (www.laseaq.org) et de la *Fondation Humanitas* (fondationhumanitas.ca), ainsi que leur photo, s'ils le souhaitent.

Aucun travail ne sera retourné aux participants et participantes, à moins qu'ils ne fournissent une enveloppe-réponse suffisamment affranchie. Les travaux doivent être soumis par les professeurs. Chaque professeur peut soumettre plusieurs travaux à l'adresse suivante :

Marie-Pierre Bussièrès
Département d'études anciennes et de sciences des religions
Université d'Ottawa
55, avenue Laurier Est
Ottawa ON K1N 6N5

ou par courriel à
mbussier@uottawa.ca

HUMANI
NIHIL A ME
ALIENUM

CINÉMA, HISTOIRE ET PÉDAGOGIE

À mélanger avec précaution

Par **Géraud Turcotte**, Cégep de l'Outaouais



Lorsque j'associe plaisir et cinéma à caractère historique, je pense spontanément à certains films de Sacha Guitry¹, qui allient belle prose et humour suave, à un délirant péplum italien², aux productions hollywoodiennes sur la chevalerie, en cinémascope et en couleurs saturées³, aux films anglo-saxons sur l'aventure coloniale⁴ ou sur la flibuste⁵, pleins d'action et de rebondissements, ou encore aux remarquables films de cavalerie de John Ford⁶.

La question ici est de savoir si l'on peut marier plaisir et travail ou, si vous préférez, si l'on peut utiliser les films à caractère historique dans les cours d'histoire au niveau collégial⁷.

Je vais donc vous proposer dans les lignes qui suivent une série de différentes approches pédagogiques ayant recours au cinéma. Des considérations théoriques quant à la valeur du cinéma en tant que véhicule historial y seront soulevées au fur et à mesure de l'exposé.

Y'A-T-IL DE L'HISTOIRE DANS LES FILMS À CARACTÈRE HISTORIQUE ?

Le cinéma représente à la fois la façon la plus dynamique et intéressante de montrer l'histoire, mais aussi la plus susceptible de fournir une approche erronée. Pour ma part, j'ai un a priori simple, à savoir que je m'attends à ne retrouver aucune exactitude dans quelque film à caractère historique que ce soit. Forts de cette assertion, devons-nous pour autant lever le nez sur ce type de représentation de l'histoire ? Certes, non. En fait, le degré d'inexactitude varie grandement d'un film à l'autre. La gamme va du film très près de l'histoire (celle des historiens !) au film où règne la plus pure fantaisie. En règle générale, et pour notre plus grand malheur, plus un film se targue d'exactitude historique, moins il plaît au grand public et, à l'inverse, les films qui remportent le plus l'adhésion de nos élèves sont généralement ceux qui prennent de grandes libertés avec les faits historiques et leurs interprétations. Si vous projetez à vos élèves *La prise de pouvoir par Louis*

XIV (1966) de Rossellini, film didactique par excellence, dites-vous bien qu'après quinze minutes, vos protégés seront déjà en train de manipuler leurs téléphones intelligents et autres gadgets électroniques. Par contre, ils seront captivés par *Mississippi Burning* (1988) d'Alan Parker qui n'est, somme toute, qu'une fiction tirée d'un fait divers. Mais il y a moyen de ménager la chèvre et le chou (exactitude vs intérêt), d'éviter les écueils liés aux impératifs d'un art hautement commercial et d'animer notre enseignement à l'aide de séquences tirées de films. Voyons

maintenant différentes façons d'utiliser le cinéma dans nos cours.

LE FILM D'AMBIANCE OU L'ÉVOCATION PLAUSIBLE

Les films d'ambiance ou fournissant une évocation plausible d'une époque historique à partir d'un fait réel ou inventé constituent, selon moi, l'un des rares cas où l'on peut présenter un film au complet. En règle générale, ces films délaissent les faits historiques connus, soit pour s'inspirer de faits divers à partir desquels on tente de recréer

1. *Le diable boiteux* (1948), *Si Versailles m'était conté* (1953), *Napoléon* (1954), *Si Paris nous était conté...* (1955).

2. Il faut regarder *Le colosse de Rhodes/The Colossus of Rhodes* (1960) de Sergio Leone.

3. Par exemple, *Les chevaliers de la Table ronde/Knights of the Round Table* (1953) de Richard Thorpe.

4. Bien sûr, les films des frères Korda comme *Elephant Boy* (1937), *Alerte aux Indes/The Drum* (1938) ou encore *Les quatre plumes blanches/The Four Feathers* (1939), *Zoulou/Zulu* (1964) de Cyril Endfield chez les Britanniques. Pour les États-Unis, remarquons *Gunga Din* (1939) de G. Stevens, *Kim* (1951) de Victor Saville, mais surtout le superbe *L'homme qui voulait être roi/The Man Who Would Be King* (1975) de John Huston.

5. En particulier les films avec Errol Flynn, *Capitaine Blood/Captain Blood* (1935) et *L'Aigle des mers/The Sea Hawk* (1940), tous deux de Michael Curtiz, ainsi que le film *À l'abordage !/Against All Flags* (1952) de G. Sherman.

6. Naturellement, on pense à sa trilogie formée par *Le massacre de Fort Apache/Fort Apache* (1948), *La charge héroïque/She Wore a Yellow Ribbon* (1949) et *Rio Grande* (1952). Mais j'ai un faible pour *Les cavaliers/The Horse Soldiers* (1959).

7. Pour le niveau secondaire, vous pouvez vous référer au livre de Robert MARTINEAU, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*, Québec, PUQ, 2010, pp. 220-223. Au niveau universitaire, vous pourrez consulter Antoine DE BAECQUE, *Histoire et cinéma*, Paris, Cahiers du cinéma, 2008, 95 p.

la société dans laquelle ils ont eu lieu, soit pour inventer une histoire se passant pendant l'époque choisie. Ces films ont pour qualité de décrire la vie quotidienne en un lieu et à un moment précis. L'Antiquité étant plutôt mal desservie en

pense ici à des films comme *La rose et la flèche/Robin and Marian* (1976) de Richard Lester, *Le retour de Martin Guerre* (1981) de Daniel Vigne (pour le XVI^e siècle), *Le moine et la sorcière* (1986) de Suzanne Schiffman, *La passion Béatrice* (1987) de Bertrand Tavernier ou un film plus récent, *Le frère du guerrier* (2002) de Pierre Jolivet. Ces films décrivent plutôt bien les conditions de vie des paysans ainsi que les cycles de la vie et les croyances populaires sans compter qu'ils sont remplis de petits détails intéressants qui piqueront la curiosité de vos élèves.

La période moderne est propice aux films sur l'art. Le théâtre est, par exemple, bien représenté par l'ambitieux et théâtral *Molière* (1978) d'Ariane Mnouchkine¹¹; mais *Cyrano de Bergerac* (1990) de Jean-Paul Rappeneau demeure, à mon avis, la meilleure production cinématographique d'une pièce sur cette époque. Le film *Le roi danse* (2000) de Gérard Corbiau se veut une synthèse de la danse, de la musique et du théâtre ainsi que de la rivalité artistique entre Français et Italiens. L'art de la bouche a inspiré *Vatel* (2000) de Roland Joffé qui ne gomme pas l'écart entre la gastronomie des riches et la famine des pauvres. La musique, sur fond de questionnement janséniste sur la finalité de l'art, est abordée dans *Tous les matins du monde* (1991) d'Alain Corneau alors que la peinture est joliment mise en images par *La jeune fille à la perle* (2003) de Peter Webber.

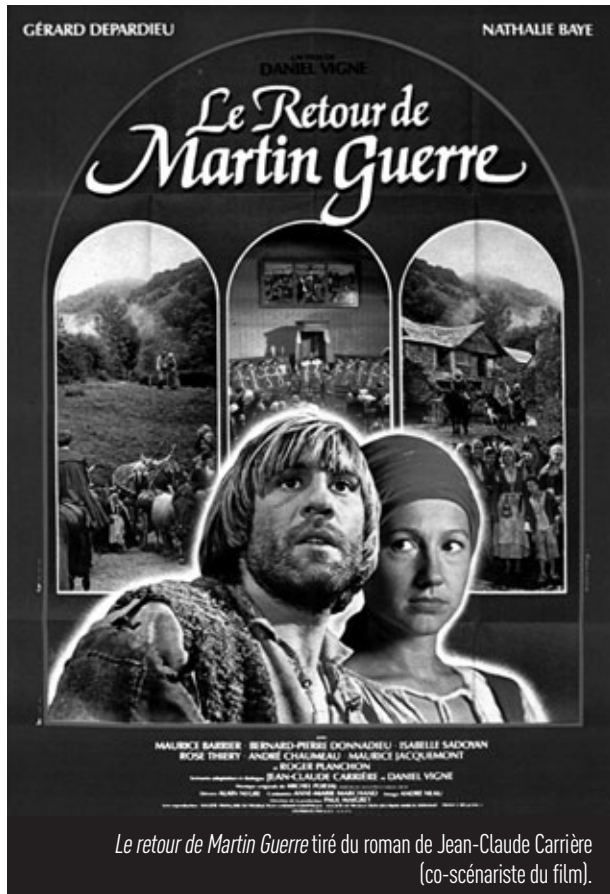
La période contemporaine offre une myriade de films sur la bourgeoisie

et l'aristocratie, très souvent inspirés de la littérature du XIX^e siècle. Plus intéressantes sont les descriptions des conditions de vie ouvrière et du mouvement syndical que l'on retrouve dans *Germinal* (1993) de Claude Berri, *Daens* (1992) de Stijn Coninx et *Matewan* (1987) de John Sayles¹². Pour sa part, le XX^e siècle a tellement été porté à l'écran qu'il faudrait un article complet en fonction des événements ou des thèmes de cette période.

L'EXEMPLE IMPARFAIT

Cette approche est pédagogique-ment intéressante pour illustrer un phénomène historique particulier. Il s'agit de monter une série de scènes représentant le sujet choisi en partant des pires représentations pour s'en aller vers les moins mauvaises. Il faut intervenir fréquemment pour spécifier aux élèves ce qui semble conforme à la réalité et ce qui découle de la pure fantaisie. J'utilise cette approche au sujet de la phalange grecque. Après avoir bien expliqué en classe la composition et le fonctionnement des phalanges classique et macédonienne, je présente un extrait de *La bataille des Thermopyles/The 300 Spartans* (1962) de R. Maté (exemple risible) puis un de *300* (2006) de Zack Snyder (exemple passable) pour la phalange classique; des extraits de *Alexandre le Grand/Alexander The Great* (1956) de R. Rossen (exemple risible) puis un d'*Alexandre/Alexander* (2004) de Oliver Stone (exemple acceptable) pour la phalange macédonienne. Par la suite, les élèves semblent bien comprendre le fonctionnement de ces formations militaires au point qu'ils sont souvent capables, par eux-mêmes, de repérer les erreurs. On peut utiliser la même approche avec les tournois et les sièges médiévaux, les armées napoléoniennes ou encore la guerre de Sécession. Le fonctionnement des institutions politiques peut aussi convenir à ce type de montage de scènes.

J'utilise une formule similaire pour le couronnement de Charlemagne.



Le retour de Martin Guerre tiré du roman de Jean-Claude Carrière (co-scénariste du film).

SOURCE : moviecovers.com

ce domaine⁸, passons à l'époque médiévale. Évitez les chroniques néo-réalistes⁹ qui déplairont aux élèves, mais piguez dans la Nouvelle vague médiéviste européenne¹⁰ ou dans l'approche anthropologique. Je

8. Regardez quand même *Agora* (2009) d'Alejandro Amenabar, le seul film que j'ai regardé qui aborde la persécution des païens par les chrétiens.

9. En particulier, *Les onze Fioretti de François d'Assise/Francesco, giullare di Dio* (1950) de R. Rossellini et *La source/Jungfrukällan* (1959) d'Ingmar Bergman, films très intéressants, mais peu captivants.

10. Les films hollywoodiens, peu importe leur période, échouent à bien représenter l'Europe médiévale et moderne. Leur «hygiénisme» et l'hémoglobine omniprésente gâchent tout.

11. Plutôt que la fantaisie déterministe du même titre de Laurent Tirard (2007).

12. Pour la deuxième moitié du XX^e siècle, évitez le célèbre *Le sel de la terre/Salt of the Earth* (1953) d'Herbert Biberman, produit en plein maccarthysme et surévalué par la critique française de gauche. Fuyez aussi *Coup pour coup* (1971) de M. Karmitz parce qu'une bonne volonté syndicale ne fait pas nécessairement un bon film. Optez plutôt pour *Norma Rae* (1979) de Martin Ritt ou encore les récents *Bread and Roses* (2000) de Ken Loach et *Les dames de Dagenham/Made in Dagenham* (2010) de Nigel Cole.

Je fais lire un texte sur ce sujet aux élèves puis je leur fais analyser cinq sources médiévales différentes qui décrivent ce couronnement. Pendant qu'ils travaillent, je leur montre une série iconographique sur Charlemagne puis je leur projette deux séquences filmées en leur demandant d'identifier laquelle est la moins erronée. Le choix est rapide et unanime de leur part.

LES MYTHES HISTORICO-CINÉMATOGRAPHIQUES

Le cinéma a imposé de fausses notions historiques qu'il me semble important de démentir. Je pense ici aux combats de gladiateurs avec ses pouces levés ou baissés, leurs mises à mort et leur absence d'arbitre. Il en va de même pour les esclaves dans les galères de guerre romaines. Autre exemple, le supplice de la planche, dans les films sur la marine à voiles, est une généralisation d'un cas unique rencontré dans les archives maritimes. C'est le spectacle *Buffalo Bill's Wild West* qui impose le port du Stetson plutôt que celui du sombrero sur la tête des cow-boys (*vaqueros*). Finalement, la précision du tir des armes à feu, en particulier de celles antérieures à l'invention du canon rayé, est une aberration présente dans de trop nombreux films. Ces images vues à répétition deviennent trop souvent une réalité historique pour nos élèves. À nous de les remettre dans le droit chemin.

LES ŒILLÈRES DE LA MAUVAISE FOI

Un peu semblables aux mythes historico-cinématographiques sont ces films qui exposent des vérités simplifiées et rassurantes pour le grand public afin de l'empêcher de se poser trop de questions sur les dirigeants passés ou actuels et leurs politiques. Prenons deux exemples, l'un américain et l'autre français. La politique extérieure des États-Unis est souvent présentée comme altruiste et visant seulement à libérer les peuples et à les guider vers la démocratie; aucune considération économique ou géopolitique n'entre en jeu. Le film *Un message à Garcia/A Message to Garcia* (1936) de G. Marshall, qui se déroule durant la guerre hispano-américaine, raconte les péripéties d'un soldat américain chargé de livrer un message du Président américain au chef de la rébellion cubaine pour concerter une attaque commune. Lorsqu'à la fin du film, le chef cubain reçoit enfin le message, il s'exclame: «Ce message signifie la libération de notre peuple.» On connaît la suite. Pour sa part, la France est souvent présentée comme ayant

un passé colonial irréprochable. Le film *L'honneur d'un capitaine* (1982) de Pierre Schoendoerffer¹³ se veut une réhabilitation de l'état-major français pendant la guerre d'Algérie. Les horreurs et les exactions commises par l'armée française ne seraient dues qu'à des malentendus ou à une suite de circonstances malheureuses et fortuites¹⁴.

L'HISTORIO CINÉMATOGRAPHIE

Il y a des films ou des séries de films qui imposent des visions de l'histoire que les historiens, pour plusieurs raisons, peinent à démentir. L'un des mythes persistants en France est celui de la résistance cheminote qui a été établi par le célèbre film *La bataille du rail* (1945) de René Clément. Cet opus affirme que l'ensemble des cheminots a, dès le début de l'Occupation, participé avec exaltation au sabotage du transport ferroviaire¹⁵. C'est, en fait, une généralisation des comportements qui, pour la plupart, n'ont lieu qu'après le débarquement de Normandie. Mais,



pour la période antérieure, il s'agit d'une fausseté. En effet, des recherches récentes¹⁶ montrent qu'avant le «Jour J», seule une minorité des employés de la SNCF a participé au mouvement de la résistance, et ce, de manière individuelle. Cette belle famille de cheminots résistants tient donc plus de la légende que de la réalité.

13. Ce cinéaste se montre cependant plus critique lorsqu'il traite de la guerre d'Indochine avec *La 317^e section* (1964) et *Diên Biên Phu* (1991).

14. «Laver l'honneur de l'armée ne résout pas le problème des responsabilités.» Jean TULARD, *Guide des films*, Robert Laffont, 2005.

15. Le préambule écrit du film stipule: «Les chemins de fer s'y emploient (faire traverser la ligne de démarcation), première forme de leur résistance. Puis ils s'enhardissent et, peu à peu, sous la terreur, au cours d'une lutte de quatre ans, ils forgent une arme redoutable. Le jour du débarquement, elle contribuera puissamment à la désorganisation des transports, à la défaite allemande dans la bataille de la LIBÉRATION.»

16. Voir à ce sujet l'excellent documentaire *Les convois de la honte* (2010) de Raphaël Delpard (d'après son livre éponyme de 2005) qui se veut aussi une leçon de méthode historique.

Le célèbre film *La bataille du rail* (1945) de René Clément qui a établi en France le mythe de la résistance cheminote.

SOURCE : moviecovers.com



Quelques arpents de neige (1972) de Denis Héroux produit peu de temps après les « Événements d'Octobre ».

SOURCE : itunes preview

Aux États-Unis, lors de la sortie en salle de *JFK* (1991) d'Oliver Stone, un sondage mené auprès des spectateurs révélait que la majorité d'entre eux croyait que la thèse du complot, tel que démontré dans le film, était véridique¹⁷. Dans ce même pays, une série de films traitant de la Guerre de Sécession, produits entre les années 1960 et 2000, évoquent l'émancipation des esclaves comme cause principale de la guerre civile¹⁸. Le public étatsunien, blanc ou noir, y croit-il ?

Dans un autre ordre d'idées, quelle est la cause de la chute de l'Empire romain ? Dans le cinéma hollywoodien, quatre thèses sont mises de l'avant. Dans les années 1950, en pleine guerre froide, c'est l'absence de la démocratie et du christianisme qui en est rendue responsable. Ainsi, dans le préambule de *Quo Vadis ?* (1951) de Mervin LeRoy, on décrit une Rome où « chacun est à la merci de l'État », cet État qui est une « pyramide de despotisme et de corruption, de misère et d'esclavage », qui sera renversée par le christianisme. Il est évident ici que l'on vise le régime soviétique, qualifié par les Américains de despotique et d'athée. Une décennie plus tard, une fois la chasse aux sorcières terminée, Dalton Trumbo, un rescapé de la « liste noire d'Hollywood », scénarise *Spartacus* (1960) de Stanley Kubrick. En bon « marxiste », Trumbo écrit qu'« au zénith de sa puissance, l'orgueilleuse république latine était rongée par une maladie qui devait lui être fatale ; l'esclavage ! » Trois ans plus tard, on abandonne le concept de la succession des modes de production. Dans *La chute de l'Empire romain/The Fall of the Roman Empire* (1963) d'Anthony Mann, c'est la corruption des élites qui mène Rome à sa perte et ça, dès la fin du II^e siècle ! Finalement, *Gladiateurs/Gladiators* (2000) de Ridley Scott (qui est un *remake* du film d'Anthony Mann) retourne à la pensée de John Locke¹⁹ et prétend que la démocratie (qui représente ici un idéal) a été usurpée par l'Empereur. Il faut donc chasser le tyran pour revenir à la forme originelle de gouvernement, la *res publica*.

L'HISTORIOGRAPHIE

Cette branche de l'histoire étant peu exploitée au cinéma, je n'en citerai qu'un exemple qui nous touche de près. Les Rébellions des Patriotes ont soulevé beaucoup plus la ferveur des historiens que celle des cinéastes. L'abondante historiographie sur le sujet montre à la fois l'importance du débat et la variété des explications avancées. La place manque ici pour reproduire intégralement ce débat. Nous en prendrons ici deux jalons qui correspondent à la production de deux films²⁰, *Quelques arpents de neige* (1972) de Denis Héroux et *15 février 1839* (2000) de Pierre Falardeau²¹. Le film d'Héroux est produit peu de temps après les « Événements d'Octobre » mais avant l'arrivée au pouvoir du premier gouvernement péquiste. On y entend l'expression « maudits Anglais », ce qui laisse supposer que la lutte est essentiellement d'origine ethnique. Les Anglais sont aussi présentés comme des expropriateurs du peuple et forment une force de répression aveugle et sanglante. Le terme utilisé pour désigner la rébellion est « révolution », autour duquel gravite quelquefois le terme « bourgeois ». Pour sa part, le film de Falardeau est produit cinq ans après le deuxième Référendum. La première scène du film montre la répression par les Anglais qui tuent et qui brûlent. Le thème majeur qui ressort du film est la liberté associée à l'indépendance. L'aspect ethnique du conflit, loin d'être évacué, est présenté différemment au niveau lexical. En effet, le terme « maudits Anglais » est remplacé par celui de « Goddams », une expression tout aussi péjorative que la précédente. L'Anglais expropriateur devient l'Anglais colonisateur qui installe un système d'exploitation. Une différence notable se situe dans « l'universalisation » du mouvement des Patriotes. Dans le préambule du film, la situation du Bas-Canada est assimilée à celle des colonies africaines, asiatiques et sud-américaines. Plus loin, lors

17. Souvenir d'un article lu dans le journal *Le Soleil* de Québec à l'époque de la sortie du film.

18. Il faut attendre *Gods and Generals* (2002) de R. Maxwell pour que quelques nuances soient apportées à ce sujet.

19. Rarement (sinon jamais), le cinéma hollywoodien prône la révolution. Ce ne sont pas les structures étatiques qui sont mauvaises en elles-mêmes, mais bien plutôt les individus qui les détournent à leur profit.

Chassons ces individus et tout redeviendra « normal ». Les exemples de cette vision sont légion dans les films de nos voisins du Sud.

20. Je ne présume aucunement que ces films ont eu des velléités historiographiques, mais les auteurs ont sans aucun doute consulté des livres d'histoire.

21. Lors de l'élaboration de cet article, il m'a été impossible de revoir *Quand vous serez partis... je vivrai encore* (1999) de Michel Brault. Je me dois donc de réserver mon commentaire sur ce film.

du dernier repas des condamnés, De Lorimier s'exclame : « Je lève mon verre à tous ceux qui se battent contre l'exploitation. À tous ceux qui refusent de vivre à genoux. À tous les patriotes qui partout à travers le monde se battent pour la liberté. » Cette vision internationaliste est aussi soulignée par la présence, parmi les prisonniers, du Français Hindelang et de l'Irlandais Lewis.

Ces films sont beaucoup plus complexes que je ne le laisse entendre et, en particulier celui de Falardeau. Une étude approfondie, tant des films que de l'historiographie, serait de mise. Pour ce qui nous intéresse ici, soit l'historiographie, il apparaît que les liens sont assez ténus. Tout ce que j'avancerais, c'est qu'on passe d'une vision centrique (le Québec seul) à une vision excentrique (le Québec dans le monde), en suivant la tendance actuelle de mettre en perspective l'épisode bas-canadien à l'intérieur des manifestations européennes de la première moitié du XIX^e siècle. Mais, ce qui ressort le plus de ces films, c'est le rapport au temps²². En effet, dans le film de Héroux, est présente une notion de lutte de classes très soixante-huitarde alors que le film de Falardeau met en exergue la notion de nationalisme inclusif, notion qui devient populaire dans le discours nationaliste après le deuxième Référendum²³.

Terminons cette section par un exemple paradoxal : ce ne sont pas les nombreux films sur la vie du Christ qui nous procurent quelques rares renseignements historiographiques sur le Jésus historique, mais bien plutôt le *Jésus de Montréal* (1989) de Denys Arcand qui, pourtant, à priori, n'est pas un film à caractère historique.

LES LEÇONS D'HISTOIRE

Il existe des films dans lesquels on porte des jugements sur l'histoire. Ces jugements sont, en règle générale, très discutables et peuvent donc servir de déclencheurs pour une discussion en classe. Prenons quatre exemples précis.

La première leçon nous vient du film *Le troisième homme/The Third Man* (1949) de Carol Reed dans lequel le personnage joué par Orson Wells déclare : « Comme dirait l'autre, l'Italie, sous les Borgia, a connu 30 ans de terreur, de sang, mais ça a donné Michel-Ange, de Vinci et la Renaissance. La Suisse a connu la fraternité, 500 ans de démocratie et de paix. Ça a donné quoi ? Le coucou ! »

Le deuxième exemple nous vient de Suisse. Dans le film *Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000* (1976) d'Alain Tanner, il y a une scène où un professeur d'histoire dans un lycée montre à ses élèves un long boudin, un métronome et un couperet puis commence une

longue diatribe sur la notion de l'histoire, du temps et de son découpage.

Le troisième exemple est celui que j'utilise en classe. Je demande à mes élèves quelles sont les causes réelles de l'abolition de l'esclavage au XIX^e siècle ; est-ce que ce sont des raisons humanitaires ou des raisons économiques qui priment ? Je leur présente ensuite deux scènes. La première vient de *Amazing Grace* (2006) de Michael Apted dans laquelle on voit William Wilberforce mener des aristocrates et des parlementaires en croisière sur la Tamise. Ils s'arrêtent devant un navire négrier et Wilberforce de leur décrire les effroyables conditions de vie lors du transport du « bois d'ébène ». Un travelling montre la mine contrite des gens de la bonne société. Puis, je leur montre une deuxième scène qui vient du film *Queimada* (1970) de Gillo Pontecorvo. Marlon Brando y joue le rôle d'un agent britannique qui veut amener une colonie antillaise à déclarer son indépendance de l'Espagne et à rejoindre ainsi le giron anglo-saxon. Afin d'influencer les notables locaux à y abolir aussi l'esclavage, l'agent compare les contraintes de l'esclavage à celles du mariage tout en vantant la souplesse du travail salarié en la comparant à

22. Voir plus bas.

23. La complexité des différents débats historiographiques me conforte dans l'idée selon laquelle il appartient aux historiens, spécialistes de la question, de faire ce genre d'analyse filmique plutôt que de laisser ce champ aux spécialistes des études cinématographiques. J'en appelle donc à mes confrères pour analyser ce type de corpus.

24. Remarque machiste, s'il en est, mais bien de son époque !



Amazing Grace (2006) de Michael Apted et *Queimada* (1970) de Gillo Pontecorvo.

SOURCES : www.cinemotions.com et images.fan-de-cinema.com

celle qu'a un homme lorsqu'il a recours aux services d'une prostituée (plutôt que d'épouser une femme et de l'entretenir jusqu'à sa mort)²⁴. Je leur présente finalement mon interprétation (primauté des raisons économiques) en leur montrant un extrait du *Germinal* (1993) de Claude Berri dans lequel les ouvriers dénoncent la nouvelle tarification imposée par la direction.

Le dernier exemple nous vient de notre cinématographie nationale. Denys Arcand, formé en histoire

à l'Université de Montréal, fait dire à Rémy Girard, jouant le rôle d'un professeur d'histoire dans *Le déclin de l'Empire américain* (1986): «Il y a trois choses importantes en histoire: premièrement, le nombre, deuxièmement, le nombre et, troisièmement, le nombre. Ça, ça veut

dire, par exemple, que les Noirs sud-africains finiront certainement un jour par gagner. Alors que les Noirs nord-américains n'arriveront probablement jamais à s'en sortir. Ça veut dire aussi que l'histoire n'est pas une science morale; le bon droit, la compassion, la justice sont des notions étrangères à l'histoire.»

film *Exodus* (1960) d'Otto Preminger raconte l'histoire d'un navire bondé de réfugiés juifs qui, en 1947, veulent quitter Chypre pour atteindre Haïfa en forçant le blocus britannique. Changez juifs par palestiniens, Haïfa par Gaza et britannique par israélien et vous décrivez alors une situation actuelle, à l'opposé de celle décrite dans le film. Dans un autre exemple, il faut voir dans *Rambo III* (1988) de P. MacDonald un Sylvester Stallone béat d'admiration devant les combattants afghans, louant leur courage à défendre leur liberté et à bouter l'envahisseur soviétique hors du pays. Quinze ans plus tard, aurait-il tenu le même discours? Prenons un dernier exemple datant de la guerre froide. Dans le film antirouge *I Was a Communist for the FBI* (1952) de Gordon Douglas, des agents communistes veulent propager la rumeur que la

chasse aux communistes que mène l'HUAC (Commission de la Chambre sur les activités anti-américaines) ne serait qu'un paravent pour mousser la carrière politique de certains de ses membres. A posteriori, cela semble bien décrire le sénateur McCarthy.

LE RAPPORT AU TEMPS

Il s'agit essentiellement d'analyser le contexte de production des films afin d'expliquer les variantes dans la présentation et l'explication de mêmes événements historiques. Les exemples sont multiples et peuvent, une fois réunis, former un corpus historique ou historiographique qui peut être analysé à la façon des autres

corpus historiques. Prenons un premier exemple bien connu provenant du corpus littéraire du XIX^e siècle, *Le comte de Monte Cristo* de Dumas, filmé deux fois en France par Robert Vernay. Dans la version réalisée en 1943, en pleine période de l'occupation allemande, le film débute avec l'arrivée au port du navire *Pharaon*. Edmond Dantès (Pierre Richard-Willm) est porteur d'une lettre compromettante écrite par Napoléon. Il est allé la chercher à l'île d'Elbe à la demande expresse de son capitaine mourant. Napoléon est nommé l'usurpateur et personne ne veut lui être associé. Dans la version produite en 1954, le ton change. On voit Edmond Dantès (Jean Marais) débarquer sur l'île d'Elbe et rencontrer Napoléon. À Marseille, certains osent crier «Vive l'Empereur» en catimini. En fait, plusieurs allusions nous poussent à penser que les «bons» sont les bonapartistes et les «méchants», les royalistes. De là à associer Napoléon à De Gaulle, exilé sur une île, et les royalistes aux pétainistes, il n'y a qu'un pas que je franchis allègrement²⁵.

Revenons, dans un deuxième exemple, à la Guerre de Sécession. Dans les films datant d'avant les années 1960, la question de l'esclavage n'est pratiquement jamais mentionnée. Tout au plus, dans certains films, les Noirs ne sont pas libérés, au sens propre du terme, mais constituent plutôt une prise de guerre (*contraband*)²⁶. Les Nordistes combattent pour préserver l'Union et les Sudistes pour défendre leur liberté, leur honneur et leurs droits. C'est avec l'intensification de la lutte pour les droits civiques aux États-Unis que le discours change, comme nous l'avons vu précédemment.

Restons aux États-Unis pour un dernier exemple. Dans les films sur la guerre du Pacifique produits entre 1942 et 1945, les Japonais sont traités de singes (*monkeys*) alors que ce terme disparaît par la suite (du moins, je n'en ai vu aucune occurrence). La propagande voulait qu'il soit plus facile de tuer des Nippons



Exodus (1960) d'Otto Preminger, une histoire de réfugiés juifs.

SOURCE : www.doctormacro.com

LES «CLAQUES DERRIÈRE LA TÊTE» QUE DONNE L'HISTOIRE AUX CINÉASTES.

C'est une approche ironique qui titille mon cynisme naturel. Un retour de manivelle inattendu frappe quelquefois des scènes de films qui n'ont pas su correctement prédire l'avenir. Le

25. Il serait légitime de poser la question de savoir ce qu'il en est dans le livre de Dumas (source primaire). En fait, prise au premier degré, cette question n'a aucune importance. En effet, ce qui compte, c'est ce que voient les spectateurs à l'écran et non pas les méandres menant à l'adaptation cinématographique. Cependant, le réflexe historien est de remonter aux sources, ce deuxième degré qu'on devrait atteindre

dans une étude approfondie. Disons, pour satisfaire les curieux, que je taxerais le livre de Dumas d'apolitique avec, peut-être, une légère antipathie pour les bonapartistes, qui serait héritée des déboires de son père sous l'Empire.

26. Comme, par exemple, dans *Les cavaliers/Horse Soldier* (1959) de John Ford.

s'ils sont considérés comme des animaux plutôt que comme des êtres humains.

LES FILMOGRAPHIES NATIONALES ET THÉMATIQUES

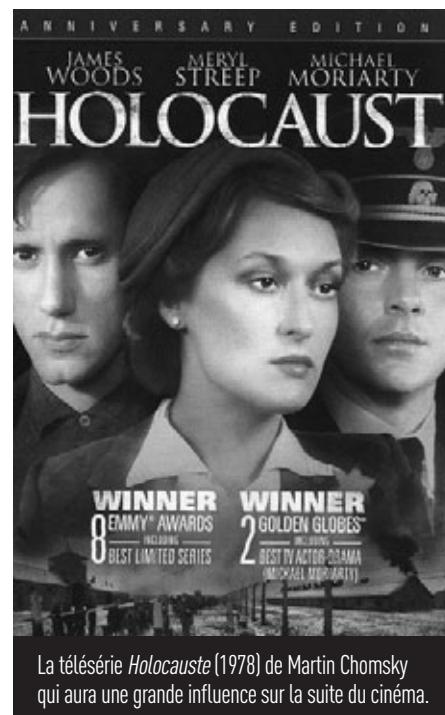
Jusqu'ici, j'ai proposé des approches pédagogiques qui utilisent le cinéma d'une façon plutôt accessoire. Il est, à mon avis, beaucoup plus intéressant d'utiliser le cinéma à caractère historique comme un corpus historique (méthode d'analyse du contenu) et historial (représentation de l'histoire et de son récit). Cela peut procurer aux élèves des sujets pour des travaux longs, spécialement pour les cours d'histoire du XX^e siècle, d'histoire des États-Unis et même pour les cours d'IPMSH et de DIASH. Il s'agit de réunir un corpus de dix à vingt films et de construire une grille d'analyse de contenu. La sélection du corpus doit reposer sur des bases nationales, chronologiques et thématiques²⁷.

Il faut d'abord déterminer le sujet d'étude. Je recommande de viser premièrement un événement du XX^e siècle, et ce, pour plusieurs raisons. Les cinéastes peuvent s'appuyer sur un vaste corpus iconographique pour reproduire visuellement l'époque abordée, ce qui permet de mieux discerner les écarts entre la représentation filmique et ce qu'en disent (et montrent) les historiens. De plus, le corpus filmique est abondant et assez facile à rassembler (plus l'événement est récent, plus les films qui en traitent le sont aussi et moins de films ont disparu dans les limbes des cinémathèques). Finalement, les élèves ont, souvent, plus d'intérêt pour ce siècle que pour les périodes antérieures.

Il faut ensuite retracer la chronologie des productions filmiques; le regard que posent les cinéastes sur un événement donné devrait évoluer avec le temps. Par exemple, dans le cinéma américain d'avant les années 1950 traitant des opérations européennes de la Deuxième Guerre mondiale, tous les Allemands sont logés à la même enseigne; ils sont tous des «méchants». Mais, au moment de la guerre froide, on a besoin des Allemands de l'Ouest, il faut donc qu'ils cessent d'être tous méchants. Il y a donc une séparation qui s'opère en désignant une minorité de méchants (les nazis membres des SS et de la Gestapo) alors que la Wehrmacht est «dénazifiée» (conscrits, les Allemands ne faisaient que leur devoir, sans haine apparente). Autre exemple, les camps de concentration allemands: jusqu'à la fin des années 1970, les victimes du nazisme sont multiples, tout le monde y passait. Par la suite²⁸, le cinéma nous pousse à croire que seuls les Juifs en sont les victimes, car, à quelques exceptions²⁹ près, on ne parle plus que d'eux³⁰.

Finalement, il est important de tenir compte des sensibilités nationales. Tous les pays n'ont pas le même rapport avec un événement historique donné. Par exemple, il est reconnu, par rapport à la décolonisation, que la Grande-Bretagne a connu davantage d'indépendances «pacifiques» que la France. Et cela se reflète dans leur cinéma.

Les Britanniques sont, en effet, les premiers à produire des films critiques sur les mouvements de colonisation et de décolonisation. Dès les années 1960, on remet en cause la «supériorité naturelle de l'homme blanc». Le film *Zoulou/Zulu* (1963) de Cy Endfield vante la grande valeur militaire des Zoulous (même si les habits rouges remportent une victoire inespérée); *Les canons de Batasi/Guns of Batasi* (1964) de John Guillermin explique que la supériorité occidentale ne repose pas sur la culture ou la race, mais bien plutôt sur la seule technologie; *Khartoum* (1966) de Basil Dearden oppose le fanatisme religieux du musulman El-Mahdi au fanatisme religieux du chrétien Gordon. Dans *Gandhi* (1982) de Richard Attenborough, les Britanniques en prennent pour leur rhume. Si on regarde du côté de la guerre d'Algérie dans le cinéma de l'Hexagone, il en va tout autrement. C'est un sujet tabou très peu exploité, et surtout pas en prenant le parti des Algériens³¹. Il faut attendre au XXI^e siècle pour que sortent sur les écrans des films abordant froidement la question algérienne. Je pense ici à *Nuit noire, 17 octobre 1961* (2005) d'Alain Tasma, *Mon Colonel* (2006) de Laurent Herbiet ainsi qu'à *Ennemi intime* (2007) de F.-É. Siri. Mais cela n'empêche pas



La télé-série *Holocauste* (1978) de Martin Chomsky qui aura une grande influence sur la suite du cinéma.

SOURCE : verdoux.tv.wordpress.com

27. Les spécialistes en études cinématographiques optent souvent pour l'analyse de l'œuvre complète de cinéastes. Cette démarche me semble peu appropriée pour les historiens, à quelques exceptions près (l'œuvre de Peter Watkins, par exemple).

28. La télé-série *Holocauste/Holocaust* (1978) de Martin Chomsky en est le point tournant.

29. Je pense ici au film *Le choix de Sophie/Sophie's Choice* (1982) d'Alan Pakula (Polonaise catholique) et à *Liberté* (2009) de Tony Gatlif (Tziganes).

30. D'ailleurs, si vous posez la question à vos élèves, je ne serais pas surpris que leur liste s'arrête aux seuls Juifs. Savent-ils seulement qui sont les Tziganes ?

31. Vous pourriez objecter que des films comme *Avoir vingt ans dans les Aurès* (1971) de René Vautier et *R.A.S.* (1973) d'Yves Boisset se déroulent en pleine guerre d'Algérie. À mon avis, ces films dénoncent davantage, dans un esprit soixante-huitard, les institutions militaires et le service militaire obligatoire que le fait de faire la guerre aux Algériens. Une exception notable dans cette filmographie, le film *La question* (1976) de Laurent Heynemann, tiré du livre éponyme de Henri Alleg, qui dénonce la torture pratiquée par l'armée française. Ce film fut interdit en France aux moins de 18 ans au moment de sa sortie en salle.

la France de produire des films, comme *La Baie d'Alger* (2012) de Merzak Allouache, qui réhabilitent une partie des Pieds-Noirs.



Katyn (2008) d'Andrzej Wajda, film polonais qui n'est pas tendre envers l'ex-grand frère soviétique.

SOURCE : ostrowletania.blogspot.ca

On peut aussi déceler un clivage gauche/droite dans le cinéma européen. Par exemple, l'influence du Parti communiste italien (PCI) est très visible dans le cinéma italien de l'Après-Guerre. Des personnages ouvertement communistes sont présents dans une myriade de films, de *Rome ville ouverte/Roma, città aperta* (1945) de R. Rossellini à *Palombella rossa* (1989) de Nanni

Manfredi, en passant par *Nous nous sommes tant aimés/C'eravamo tanto amati* (1974) d'Ettore Scola³². Plusieurs cinéastes se disent ouvertement de gauche et certains d'entre eux font des films «marxisants» (Gillo Pontecorvo, entre autres). Quittons l'Italie et prenons plutôt deux films sur la Guerre d'Irlande pour illustrer notre propos. Le premier film est *Michael Collins* (1997) de Neil Jordan qui raconte l'histoire du principal négociateur du traité de paix avec l'Angleterre. Le film prend parti pour le compromis (le traité de paix mitigé) contre la guerre civile tout en fustigeant l'intransigeance de De Valera qui aurait manipulé Collins à des fins politiques. À l'inverse, la production *Le vent se lève/The Wind That Shake the Barley* (2006) de Ken Loach justifie la légitimité de la guerre civile, car le traité de paix n'apporte aucune garantie de changements sociaux. Ce film est émaillé de remarques «gauchistes»³³ qui ne laissent planer aucun doute sur les sympathies politiques du cinéaste, par ailleurs déjà bien connues par ses réalisations antérieures³⁴.

En guise de synthèse, intéressons-nous au cinéma polonais, l'une des filmographies nationales les plus intéressantes à analyser de nos jours. Émancipé du carcan communiste, le cinéma polonais se veut souvent révisionniste, sinon revanchard. Le film *Katyn* (2008) d'Andrzej Wajda n'est pas tendre envers l'ex-grand frère soviétique. J'ai vu plus de croix dans la scène du bombardement du cimetière du film *La bataille de Varsovie/1920 Bitwa Warszawska* (2011) de Jerzy Hoffman que dans tous les films de

la période communiste réunis (du moins, ceux que j'ai vus). Ce film va même jusqu'à clamer haut et fort que c'est la Pologne de Pilsudski qui a bravement arrêté la marche du communisme vers l'Ouest en 1920. Par contre, à première vue, il n'y a pas de césure palpable au sujet de l'antisémitisme. De *Samson* (1961) d'Andrzej Wajda à *In Darkness* (2011) d'Agnieszka Holland, ce n'est toujours qu'une poignée de Polonais qui sont atteints de cette «tare»³⁵.

L'ANALYSE FILMIQUE HISTORIENNE

C'est une démarche que j'ai développée dans le cadre du cours *Histoire par le cinéma*. Il s'agit d'une approche hybride s'inspirant des études cinématographiques et historiques. L'analyse débute par une fiche technique et un résumé du film. La deuxième section s'intéresse aux conditions de production du film. Elle comprend une biographie et une description de l'œuvre du réalisateur (accessoirement, aussi du scénariste et du producteur). Ensuite, on doit placer le film étudié dans l'histoire du cinéma du thème étudié (Antiquité, Croisades, Révolution soviétique, Shoah, Résistance, Guerre du Vietnam, etc.). Finalement, il faut décrire le contexte historique pertinent (national ou mondial) au cours duquel a été produit le film. La troisième section examine la *caution historique*. J'utilise ce terme pour désigner l'ensemble des procédés cinématographiques qui servent à situer l'époque et le lieu où se déroule le film. Je fais ici référence aux paysages, aux costumes, aux coiffures, à la musique, à l'architecture, etc. Dans plusieurs films, un préambule (écrit ou en voix off) est présent pour en informer le spectateur. C'est dans la quatrième section que l'on scrute le contenu historique du film, c'est-à-dire qu'on identifie les chronismes et les anachronismes (que j'ai baptisés, faute de mieux, fidélités et errements). Je ne demande pas une liste exhaustive puisque je limite la recherche à trois

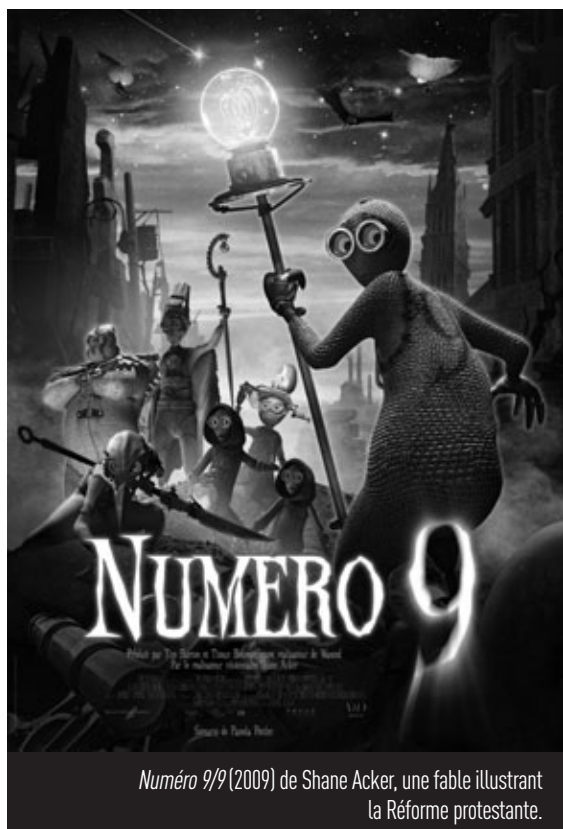
32. Ce phénomène est reconnu à l'extérieur de l'Italie. Revoyez le film français *Le petit monde de Don Camillo* (1951) de Julien Duvivier où l'on retrouve le truculent personnage de Peppone, maire communiste, opposé au curé du village.

33. Par exemple, «Ce traité renforcera le pouvoir des puissants sur les pauvres () et on se retrouvera encore avec des travailleurs enchaînés à leur banc dans les usines et des gars qui pleurent pour avoir du boulot» ou encore «() il faudra organiser une république socialiste

ou tous vos efforts seront restés vains et l'Angleterre continuera à vous diriger avec ses propriétaires terriens et ses institutions capitalistes et marchandes.»

34. Entre autres, *Land and Freedom* (1995) et *The Navigators* (2001).

35. Pourtant, le documentaire *Shoah* (1985) de Claude Lanzmann affirme haut et fort le contraire. Mais ce documentaire ne doit pas être reconnu pour son objectivité.



Numéro 9/9 (2009) de Shane Acker, une fable illustrant la Réforme protestante.

SOURCE : photobucket.com

exemples dans chaque catégorie. La dernière section, qui est la plus intéressante à mon avis, porte sur le rapport au temps. C'est ici que j'amène les élèves à faire le lien entre le contexte de production et son influence sur le discours filmique. Prenons l'exemple du film *Troie/Troy* (2004) de Wolfgang Peterson. Dans le contexte historique, l'élève aura pris le soin de parler principalement de la guerre d'Irak (celle de Bush fils). C'est dans le rapport au temps qu'il est amené à faire le lien entre cet événement et le film. Au niveau discursif, il doit comprendre l'adéquation entre Hélène et les armes de destruction massive en tant que faux prétextes à la guerre³⁶. Au niveau visuel, il doit voir la ressemblance entre la prise de Troie et celle de Bagdad (renversement des statues)³⁷.

SCIENCE-FICTION ET FILMS D'HORREUR

L'utilisation de ce type de films est une voie intéressante, mais semée d'embûches. En effet, il faut s'inspirer de concepts psychologiques au sujet de la sublimation de la peur. La compagnie Universal a fait ses choux gras dans les années 1930 grâce à ses films de monstres (*Dracula*, *Frankenstein*, la momie et autres loups-garous). Le spectateur y voit des situations bien pires que la sienne (Grande dépression), mais, grâce au *happy end*, il peut espérer que celle-ci s'améliore. Le lien entre les films d'envahisseurs extra-terrestres et la peur de l'URSS au début de la Guerre froide n'est plus à démontrer. Le réalisateur mexicain Guillermo del Toro a situé deux de ses films fantastiques dans l'Espagne franquiste³⁸. Une

horreur en appelle-t-elle une autre? Que signifie la vague de films de vampires et de zombies en ce début de XXI^e siècle? Peut-on avancer l'hypothèse que, tout comme ces monstres, les terroristes islamistes sont dissimulés dans la masse et ne se révèlent au grand public que lorsqu'ils commettent leurs horreurs³⁹?

Quant à la science-fiction, elle peut être le reflet de situations actuelles. Le film *Star Trek VI: Terre inconnue/Star Trek VI: The Undiscovered Country* (1991) de Nicholas Meyer raconte l'histoire du rapprochement pacifique entre la Fédération des planètes et l'Empire klingon, deux ennemis jurés. Dans les dix premières minutes du film, on peut facilement trouver plus de sept analogies entre la chute de l'Empire klingon et la chute de l'URSS.

Finalement, si vous cherchez une fable illustrant la Réforme protestante, voyez ou revoyez (avec vos enfants?) le dessin animé *Numéro 9/9* (2009) de Shane Acker et amusez-vous à relever les remarques antipapistes.

PEUT-ON PRÉVOIR L'AVENIR AVEC DES FILMS SUR LE PASSÉ?

S'il est un domaine dans lequel les historiens échouent presque toujours, c'est bien dans celui des prédictions. Le cinéma à caractère historique pourrait-il faire mieux qu'eux? Prenons l'exemple du récent *Argo* (2012) de Ben Affleck. Quand j'ai vu la bande-annonce au cinéma, je me suis dit: «On se prépare à une guerre contre l'Iran!» Après avoir vu le film, je ne saurais être aussi affirmatif. En effet, si un tel conflit survenait, le peuple américain serait déjà conditionné à détester les Iraniens après avoir vu tant de fois dans le film le drapeau américain piétiné ainsi que plusieurs autres gestes d'intolérance envers les Etats-Unis⁴⁰. Pourra-t-on alors parler d'une haine «oscarisée»?

CONCLUSION

Aucun film à caractère historique ne remplace un cours d'histoire. Le cinéma peut servir d'agrément, ou même de complément à la matière enseignée, mais c'est tout. Il n'est pas nécessaire d'en montrer en classe puisque d'autres approches visuelles peuvent s'avérer meilleures pour aborder certains aspects de l'histoire. Mais si vous cherchez à inclure des films dans votre enseignement, suivez ce conseil: ne regardez pas un film en cherchant à tout prix une scène à utiliser en classe, car vous serez sûrement déçus. Regardez plutôt un grand nombre de films et, si vous trouvez la perle rare, à savoir «la» scène qui illustre si bien votre propos, n'hésitez pas. Vos élèves devraient en être ravis et certains d'entre eux seront heureux de pouvoir utiliser le cinéma comme sources primaires dans le cadre d'un travail long. ■

36. Agamemnon déclare à Ménélas: «Je ne suis pas venu pour ta charmante femme. Si je suis là, c'est pour Troie.» Qu'ont trouvé les Américains en Irak? Des armes de destruction massive ou du pétrole?

37. On peut aller plus loin et prétendre que le débarquement grec sur la plage de Troie commémore le sixième anniversaire du débarquement de Normandie. Mais il faut se méfier de ces «hyper-analyses». J'ai lu trop d'analyses cinématographiques qui allaient trop loin et qui disaient, à mon avis, des sottises, ou encore qui exprimaient leurs idées dans un langage tellement hermétique qu'il m'était impossible de les comprendre.

38. *L'échine du diable/The Devil Backbone* (2001) se déroule durant la guerre d'Espagne et *Le labyrinthe de Pan/El laberinto del fauno* (2006) en 1944.

39. Il faut avant tout, ici, considérer l'effet d'entraînement dû au succès du genre au *Box office* et le faible coût (relatif) de ce genre de production cinématographique.

40. On devrait se demander s'il s'agit de prédiction, de manipulation volontaire de l'opinion publique ou, sans en arriver jusque-là, de conditionnement inconscient du cinéaste à des messages dont on est bombardé par les médias.

L'histoire au profit de l'ensemble des Québécois

NDLR : Cette lettre signée par 94 professeurs de 36 collèges a été publiée dans le *Devoir* du 19 février.

L'annonce effectuée le 12 février dernier dans la *Gazette officielle du Québec* d'une modification du Règlement sur le régime des études collégiales en vue de l'introduction d'un élément de formation en histoire du Québec à la formation générale commune des cégeps concrétise encore davantage le projet de renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale proposé à l'automne 2013 par les ministres de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation, Pierre Duchesne et Marie Malavoy. Il s'agit là d'une excellente nouvelle, tant pour les futurs étudiants des cégeps que pour l'ensemble de la société québécoise, et il faut saluer la décision courageuse du gouvernement.

L'apparente tiédeur manifestée par des organisations patronales et syndicales du milieu de l'enseignement collégial en réaction à cette annonce doit être mise en perspective. Le retrait d'un cours complémentaire, le réaménagement des ressources professorales que cela suppose et le calendrier serré prévu pour l'introduction du nouveau cours bouleversent les acquis et suscitent de l'inquiétude. Et nombre d'entre nous auraient préféré que l'implantation de ce cours procède par l'ajout de ressources et non par le remplacement d'un cours complémentaire. Mais à trop insister sur les résistances institutionnelles suscitées par l'introduction d'un cours d'histoire obligatoire, on risque de passer à côté de l'essentiel : une meilleure formation pour les étudiants d'aujourd'hui et de demain.

Des études antérieures ont montré que moins du quart des cégépiens ont suivi un cours d'histoire en 2009,

que moins de 5% ont suivi un cours sur l'histoire du Québec, et qu'au fil des années, nous avons assisté à un effacement graduel de toute référence au Québec comme cadre d'application des compétences. Cette occultation est préoccupante compte tenu du fait que c'est souvent lors de leur séjour au cégep que les jeunes adultes qui le fréquentent vivent leurs premières expériences professionnelles et citoyennes significatives. La décision du ministre Duchesne vient corriger ces lacunes de l'enseignement collégial.

Nous pensons que l'introduction d'un cours d'histoire du Québec contemporain donné par des professeurs d'histoire sera de nature à consolider les acquis développés au secondaire par les étudiants des cégeps dans le champ dit de « l'univers social », à fournir un corps de connaissances, des méthodes de travail et des outils d'analyse propres à parfaire leur formation, à élargir leurs horizons et à mieux les préparer à jouer un rôle actif et positif à titre de citoyens du Québec.

Ce n'est pas une vaine parole de dire que nous, les professeurs d'histoire des cégeps, sommes prêts et enthousiastes à l'idée d'assumer l'enseignement du nouveau cours d'histoire du Québec contemporain et que notre dynamisme, nos compétences et notre expérience du milieu de l'enseignement seront mis à contribution afin de nous assurer que l'introduction de ce nouvel élément à la formation générale commune des cégeps soit une réussite et une source d'enrichissement pour les étudiants. ▮



PROFESSEURS ET PROFESSEURES D'HISTOIRE SIGNATAIRES :

Rosemarie Allard (Cégep de Sainte-Foy), Céline Ancil (Cégep de Sainte-Foy), Christian Arcand (Cégep Gérard-Godin), Michelle Asselin (Cégep Garneau), Frédéric Barriault (Collège de Maisonneuve), Martin Baron (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue), Frédéric Bastien (Collège Dawson), Natalie Battershill (Cégep régional de Lanaudière à Joliette), Stéphanie Beaupied (Cégep de Trois-Rivières), Yves Bégin (Collège Montmorency), Sylvie Bélanger (Collège Montmorency), Mathieu Boivin-Chouinard (Cégep de Granby Haute-Yamaska), Philippe Bouchard (Cégep Marie-Victorin), Rémi Bourdeau (Cégep Garneau), Guillaume Breault-Duncan (Cégep André-Laurendeau), Charles Brochu-Blain (Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne), Tania Charest (Cégep Bois-de-Boulogne), Miquel Charlebois (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue), Patrice Charron (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Nicolas-Hugo Chebin (Cégep Gérard-Godin), Étienne Côté (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption), Philippe Couture (Collège Lionel-Groulx), Paul Dauphinais (Collège Montmorency), Éric David (Collège de Valleyfield), Mathieu Delisle (Collège de Maisonneuve), Boris Déry (Cégep de Victoriaville), Mylène Desautels (Collège Lionel-Groulx), Denis Dickner (Cégep Limoilou), Éric Douville (Collège de Maisonneuve), Alain Doyon (Cégep de Drummondville), Andrée Dufour (Centre interuniversitaire d'études québécoises), Vincent Duhaime (Collège Lionel-Groulx), Marc-André Durand (Cégep de Saint-Jérôme), Nicolas Fleury (Cégep de Saint-Laurent), Marie Fortin (Cégep André-Laurendeau), Nicolas Fournier (Cégep de Saint-Jérôme), Linda Frève (Cégep Limoilou), Pascal Gagnon (Cégep de Rimouski), Christian Gagnon (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Viviane Gauthier (Collège Montmorency), Catherine Gélinas (Cégep de Rimouski), Michèle Gélinas (Collège de Maisonneuve), Luc Giroux (Cégep Édouard-Montpetit), Émile Grenier Robillard (Cégep du Vieux Montréal), Sylvain Guilmain (Cégep du Vieux Montréal), Julie Guyot (Cégep Édouard-Montpetit), Christophe Hugon (Cégep Édouard-Montpetit), Gabriel Jacques-Bélair (Collège de Bois-de-Boulogne), Marie-Odette Lachaine (Collège Laflèche), Sylvain Lacoursière (Collège Ahuntsic), Louis Lafrenière (Cégep Édouard-Montpetit), Luc Laliberté (Cégep Garneau), Daniel Landry (Collège Laflèche et Cégep de Trois-Rivières), Emmanuel Lapiere (Conservatoire Lassalle), Karine Laplante (Cégep du Vieux Montréal), Gilles Laporte (Cégep du Vieux Montréal), Jean Sébastien Lavallée (Cégep du Vieux Montréal), Christiane Leduc (Collège de Valleyfield), Luc Lefebvre (Cégep du Vieux Montréal), David Lessard (Cégep de Sainte-Foy), Mario Lussier (Cégep de Lévis-Lauzon), Marco Machabée (Collège de Bois-de-Boulogne), Yan Maclure (Cégep de Sorel-Tracy), Coralie Marin (Cégep de Saint-Laurent), Daniel Massicotte (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Alexandre Matteau (Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne), David Milot (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption), Josée Morrissette (Cégep régional de Lanaudière à Joliette), Chantal Paquette (Cégep André-Laurendeau), Nathalie Picard (Cégep André-Laurendeau), Jacques Pincince (Collège Rosemont), Stéphanie Poirier (Cégep régional de Lanaudière à Joliette), Ariane Poulin (Collège Rosemont), Francis Primeau (Collège de Maisonneuve), Christine Pronovost (Cégep de Sainte-Foy), Simon Rainville (Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne), Patrice Regimbald (Cégep du Vieux Montréal), Annie-Claude Roberge (Cégep de Thetford), Raphaël Rousseau-Mercier (Cégep de Sept-Îles), Simon Roy (Cégep Garneau), Jonathan Royer (Cégep de Lévis-Lauzon), Michael Rutherford (Cégep Gérard-Godin), François Sauvè (Collège de Valleyfield), Lynda Simard (Cégep de Sainte-Foy), Guillaume Simard (Collège Lionel-Groulx), Hélène St-Denis (Collège Montmorency), Stéphane St-Gelais (Cégep de Sept-Îles), Geneviève Tremblay (Cégep de St-Jérôme), Samuel Trudeau (Collège de Maisonneuve), Yanic Viau (Cégep du Vieux Montréal), André Yelle (Cégep de Saint-Laurent).

Conférences à l'intention des élèves de Cégeps

organisées par
la Société des Études Anciennes du Québec

Vous aimeriez intégrer une conférence stimulante sur l'Antiquité en complément à votre cours d'histoire ou de civilisation ?

La SÉAQ a lancé cette année un nouveau concours, dans le cadre duquel elle invite les étudiants de 2^e et 3^e cycles de toutes les universités du Québec et d'Ottawa à soumettre leur candidature.

Le concours vise à choisir un ambassadeur des études anciennes auprès des cégeps. L'étudiant(e) de 2^e ou 3^e cycle gagnant(e) sera invité(e) à présenter, de façon accessible et stimulante, 3 conférences au cours d'une année scolaire, dans le but de diffuser sa passion des études anciennes.

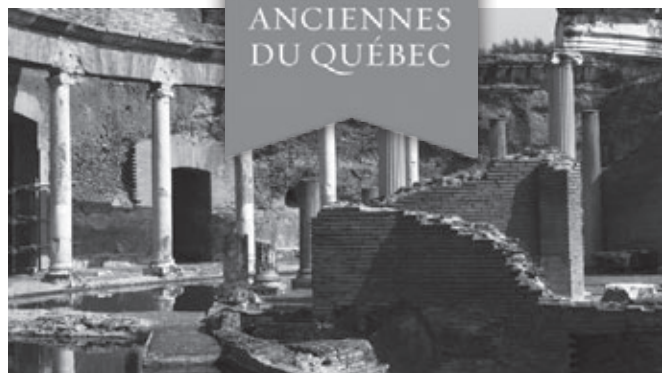
L'heureux porte-parole sera sélectionné au mois d'avril afin de préparer son projet pour l'année suivante (session d'automne ou d'hiver, selon votre horaire). Dès cette date, la SÉAQ sera en mesure de vous communiquer :

- 1 ► Le nom de l'étudiant(e)
- 2 ► L'énonciation du sujet (titre, résumé et plan pour une présentation de 30 minutes, extensible à 45 minutes) ;
- 3 ► La stratégie de communication envisagée ;
- 4 ► Les moyens audiovisuels qui seront utilisés.

Pendant l'année 2013-2014, une étudiante de maîtrise de l'Université Laval a fait quatre conférences (cégeps de Chicoutimi, Sherbrooke, Ste-Foy, et Garneau) sur le griffon dans l'iconographie de l'époque d'Auguste. Ces conférences ont été un franc succès.

Contactez la responsable du projet,
Pascale Fleury (pascale.fleury@lit.ulaval.ca),
afin de connaître le sujet de la conférence
de l'année 2014-2015 et planifier une présence
dans votre cours.

www.laseaq.org





SOCIÉTÉ
DES ÉTUDES
ANCIENNES
DU QUÉBEC

COLLOQUE ANNUEL DE LA SOCIÉTÉ DES ÉTUDES ANCIENNES DU QUÉBEC

Comment enseigner l'Antiquité? Nouvelles approches, nouvelles idées



Cinq conférences seront présentées par des professeurs(es) du niveau collégial et du niveau universitaire. Elles feront connaître des méthodes pédagogiques innovantes pour mieux transmettre notre passion de l'Antiquité. De plus, Mme Ghislaine Jay-Robert, professeure à l'Université de Perpignan Via Domitia, fera la présentation en fin de journée du nouveau numéro des Cahiers des études anciennes.

SAMEDI 12 AVRIL 2014
AU CÉGEP DE SHERBROOKE

**Voir page 13 pour l'horaire de la journée
et autres détails**

HUMANI
NIHIL A ME
ALIENUM

Pour renseignements, contacter Marie Bolduc
marie.m.bolduc@cegepsherbrooke.qc.ca
(819) 564-6350 poste 4427