

La Révolution tranquille

Quatre ans ou
quatre décennies ?

ÉGALEMENT...

Formation
professeurs
d'histoire

Renouveau
pédagogique

Bibliothèque
numérique
originale

Cinéma sur
l'antiquité

Sommaire

Volume 17, numéro 1 – Hiver 2011

- 1 Mot du président
- 3 Hommage à un collègue et ami retraité
- 4 La Révolution tranquille :
Quatre ans ou quatre décennies ?

FORMATION PROFESSEURS D'HISTOIRE

- 13 L'enseignement de l'histoire, de la théorie à la pratique
Entrevue avec Robert Martineau
- 18 Quelques éléments de réflexion sur la formation des
professeurs d'histoire au collégial
- 21 La formation en pédagogie : qu'en pensent les
professeurs d'histoire ?
- 22 Un ouvrage de référence à l'usage des professeurs
d'histoire

- 23 Les classiques des sciences sociales,
une bibliothèque numérique originale
2000-2010

RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

- 29 Avis du Conseil d'administration de l'Institut d'histoire
de l'Amérique française sur le programme Histoire
et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du
secondaire
- 31 L'arrivée des élèves du nouveau pédagogique
au collégial en histoire
- 34 Revue littéraire
- 35 L'histoire du cinéma sur l'antiquité

Comité de rédaction

Nicolas-Hugo Chebin (Collège Gérald-Godin)
 Vincent Duhaime (Collège Lionel-Groulx)
 Linda Fr ve, coordonnatrice (Cégep Limoilou)
 Véronique Lépine (Cégep régional de Lanaud re   Terrebonne)
 David Lessard (Cégep de Sainte-Foy et Cégep Limoilou)
 Jean-Louis Vallée (Centre d'études collégiales de
 Montmagny, Cégep de La Pocatière)

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 :

Linda Fr ve
 tél. : 418-647-6600, poste 6297
 courriel : linda.freve@climoilou.qc.ca

Prochaine publication : Printemps 2011

**Date de tombée pour les articles
et les publicités :** 13 avril 2011

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 : L'hôtel du Parlement   Québec
 (SOURCE : Sylvie Lacroix)

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

Jean-Louis Vallée
 courriel : jlvallee@cec.montmagny.qc.ca

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   :
*Jean-Louis Vallée, Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière,
 115, boulevard Taché Est, Montmagny (Québec) G5V 4J8*

EXÉCUTIF 2010-2011 DE L'APHCQ

Jean-Louis Vallée > Président > jlvallee@cec.montmagny.qc.ca (Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière)
David Lessard > Trésorier > dlessard@cegep-ste-foy.qc.ca (Cégep de Sainte-Foy et Cégep Limoilou)
Véronique Lépine > Secrétaire > veronique.lepine@collanaud.qc.ca (Cégep régional de Lanaud re   Terrebonne)
Linda Fr ve > Coordonnatrice du Bulletin > lfreve@oricom.ca (Cégep Limoilou)
Nicolas-Hugo Chebin > nh.chebin@cgodin.qc.ca (Collège Gérald-Godin)
Vincent Duhaime > duhaimevincent@hotmail.com (Collège Lionel-Groulx)

MOT DU PRÉSIDENT



par J.-Louis Vallée, Centre d'études collégiales de Montmagny, Cégep de La Pocatière

AU RETOUR DU CONGRÈS

En mai dernier, avait lieu à Saguenay le congrès de l'APHCQ. Ce fut une belle occasion pour tous de se rencontrer, d'échanger et d'en profiter pour se ressourcer. Comme à tous nos congrès, vous avez eu à élire un nouvel exécutif, des pairs que vous avez chargés de vous représenter, de faire rayonner l'enseignement du collégial. Cet exécutif a eu comme mandat de continuer à travailler les dossiers qui sont les nôtres depuis plusieurs années. C'est donc dire que le nouvel exécutif se veut en continuité avec les années précédentes. Dans le cadre du congrès, nous n'avons pas eu assez l'occasion de rendre hommage à ces personnes qui ont donné leur temps pour l'APHCQ et qui ont donné sans compter pour faire avancer et fonctionner notre regroupement. Il est souvent difficile, lors d'une assemblée générale d'avoir le temps pour exprimer la gratitude pour des personnes qui ont été aussi importantes que Gilles Laporte, Luc Lefebvre et Julie Guyot.

Un travail qui ne doit pas passer inaperçu

Le travail à l'exécutif reste malgré tout souvent un travail fait dans l'ombre, tout en nuances qui laisse peu de traces derrière : un brassage d'idées, un soutien aux activités et actions qui sont entreprises. Toutes des choses quoi passent souvent inaperçues parce que justement elles semblent aller dans l'ordre des choses. Pourtant, pour y arriver, il a fallu des heures de travail et beaucoup d'imagination à chacun. Que serait le site web de l'Association sans le travail acharné d'un Gilles Laporte ? Heureusement pour nous, il reste responsable de cette fonction.

Qu'aurait été notre implication dans le débat concernant l'enseignement de l'histoire sans les nuances et le soutien de l'APHCQ qu'il a apporté à la *Coalition pour l'enseignement de l'histoire* ? Et que dire du travail fait par Luc pour que notre association garde sa cohésion et poursuive son développement ? Faire le lien avec le comité organisateur du congrès tout en présidant à notre destinée nous a tous démontré qu'il n'hésitait pas à mettre les efforts qu'il faut pour que tout fonctionne bien. Que dire aussi du travail de Julie ? Avez-vous idée de ce qu'il faut de patience et de méthode pour faire l'archivage et maintenir à jour ce qui fait qu'il sera toujours possible de connaître les origines de nos actions ? Comme ceux et celles qui l'ont précédé à ce poste, il lui a fallu classer, fouiller, répertorier de nombreuses caisses récupérées de son prédécesseur, mais aussi d'anciens membres de l'exécutif. Plus d'une dizaine d'années de documents de toutes sortes à vérifier, à reclasser. Et tout cela, en enseignant et en épaulant Gilles à la *Coalition pour l'enseignement de l'histoire*.

Nos remerciements vont aussi à Maude Thériault et à ses collègues qui nous ont offert un agréable congrès à Saguenay. Ce congrès nous a démontré tout ce que la région peut offrir comme lieu de rencontre et d'échange. Maude et son équipe ont dû travailler avec les distances qui se sont avérées grandes. Cela a été, entre autres la cause de difficultés qui se sont accumulées sans que personne n'y puisse quoi que ce soit. Pour la première fois, l'APHCQ se déplaçait loin des centres, à plus d'une heure de Québec ou de Montréal. Il leur a fallu travailler avec des personnes en congé de maladie,

en sabbatique à l'étranger, avec des changements de personnes-ressources en plus des difficultés vécues à l'intérieur même de leur institution. Oui, comme dans tous les congrès, il y a eu des éléments qui ont accroché, mais aussi des éléments qui ont rassemblé. Ce fut, si on oublie ces petits accrochages, un congrès agréable qui nous a fait découvrir une région, des façons de faire différentes et une diversité de sujets de conférence.

Les nouveaux acteurs

Maintenant, ce sont de nouvelles équipes qui prennent le relais de l'APHCQ. Ces nouvelles équipes sont constituées de nouveaux élus, mais aussi d'anciens. Il serait peut-être bon de vous les présenter.

Parmi ceux et celles qui prennent un nouveau mandat, il y a Linda Frève. Après avoir fait la navette entre différents cégeps de Québec, elle fait maintenant sa place dans l'équipe de professeures et de professeurs du Cégep Limoilou. Elle continue de coordonner l'édition du *Bulletin de l'APHCQ*. Il y a aussi Nicolas-Hugo Chebin (Collège Gérald-Godin), pour qui c'était un retour à l'exécutif l'an dernier. Son rôle à l'exécutif se déplace cette année vers l'organisation des activités aux membres et il sera le lien avec l'équipe organisatrice du congrès 2011. De nouveaux visages font aussi leur apparition. Véronique Lépine nous vient du Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne. Elle a accepté d'agir comme secrétaire et comme responsable des archives. David Lessard, pour sa part, partage son temps d'enseignement entre le Cégep de Sainte-Foy et le Cégep Limoilou. Il a accepté de prendre en charge les finances de l'Association. Finalement, la dernière

recrue est Vincent Duhaime du Collège Lionel-Groulx. Il relèvera le défi de nous représenter dans divers milieux afin que l'APHCQ rayonne encore plus. Il est aussi chargé du recrutement.

Autres nouveaux acteurs, il faut aussi mentionner l'équipe de professeurs du Collège Bois-de-Boulogne qui a accepté d'organiser le congrès 2011. Vous aurez déjà dans les pages de cette édition, un aperçu de ce qu'ils nous réservent pour les premiers jours de juin prochains.

VOTRE BULLETIN DE L'APHCQ

Vous avez maintenant entre les mains un *Bulletin de l'APHCQ* remodelé et modernisé. C'est notre lieu de rencontre entre les activités de l'Association et, en quelque sorte, notre carte de visite pour nous faire connaître à l'extérieur. Pour cette raison, et à la suite de nombreux commentaires de votre part, nous avons voulu lui donner un nouveau visage, une nouvelle facture. C'est ce que vous voyez actuellement.

d'automne. Le comité du Bulletin, l'exécutif de l'Association ne peuvent suffire à la création d'un tel instrument de communication. Tous sont conscients que chacun de nous a peu de temps à travers nos cours, nos préparations, nos corrections et notre vie familiale et sociale. Mais chacun de nous vit en classe des activités qui nous différencient des autres. Ce n'est pas vrai que nous donnons tous les mêmes cours de la même façon. Des personnes d'expérience peuvent partager des réflexions, des activités avec d'autres. De nouveaux professeurs arrivent avec de nouvelles idées qui pourront à leur tour donner de nouvelles idées à d'autres. Le *Bulletin de l'APHCQ*, c'est avant tout un forum de réflexion, de partage d'expériences et de connaissances qui nous permet tous d'avancer dans notre pédagogie. Vous avez fait une visite? Pourquoi ne pas nous écrire un petit topo sur l'activité? Vous avez lu un livre qui donne un nouveau point de vue sur un sujet? Pourquoi ne pas écrire un petit article, une critique du livre? Même chose pour un film, un site Internet.

- Histoire des Amériques
- Expériences pédagogiques particulières (bons coups, mauvais coups)
- Micro-histoire
- Personnages incontournables de l'histoire
- Histoire des sciences
- Place de l'histoire dans les cours complémentaires
- Actualités commentées
- Histoire de l'histoire
- Histoire de l'éducation

RECRUTEMENT ET ACTIVITÉ D'AUTOMNE

Au sein de l'exécutif, le dossier du recrutement incombe à Vincent. C'est lui qui a été mandaté pour faire en sorte que le nombre de nos adhérents soit en progression. Afin de l'aider, vous pouvez parler à vos collègues de l'importance d'adhérer à l'APHCQ. Le formulaire est disponible sur le site de l'APHCQ (<http://www.aphcq.qc.ca>) où vous pourrez le télécharger et nous l'envoyer. Plus nous serons de membres, plus il nous sera possible de répondre aux besoins qui nous sont exprimés.

Depuis quelques années, nous avons pris l'habitude de faire une grande activité de réflexion à l'automne. Cette journée d'étude nous permettait de faire notre plein de nouveaux membres, de faire connaître l'APHCQ à un plus grand nombre. Cette année, lors de l'Assemblée générale, l'exécutif sortant a tâté le pouls des membres présents afin d'organiser une journée de réflexion. En faisant le bilan des discussions, nous en sommes venus à la réflexion que rien d'important ne se dégageait des suggestions. Certains ont suggéré de reparler du Cours de *Civilisation occidentale* sans qu'une ligne directrice soit dégagée de la conversation. Certains ont suggéré la place de l'enseignement de l'histoire, mais sans qu'il ne semble y avoir une volonté importante d'en discuter pendant une journée. D'autres ont aussi glissé l'idée de parler de la cohorte qui arrive, la première complètement issue du Renouveau pédagogique au

Le Bulletin de l'APHCQ, c'est avant tout un forum de réflexion, de partage d'expériences et de connaissances qui nous permet tous d'avancer dans notre pédagogie.

Cette modernisation de l'image a été faite par notre habituel partenaire, *Ocelot communication* de Québec. Nous espérons que vous l'apprécierez et que vous nous enverrez vos commentaires.

Mais au-delà de ces considérations esthétiques, il y a des articles de fond, des éléments qui vont distinguer notre revue des autres. Vous remarquerez la date à laquelle vous recevez le *Bulletin*. L'équipe de rédaction a attendu tout l'automne pour recevoir des articles. Très peu ont répondu à la demande qui vous a été envoyée au début de la session

Pour arriver à ce qu'il devienne un élément de notre formation, il nous faut des collaborateurs. Et ces collaborateurs, tout d'abord nos membres. C'est vous! N'attendez pas qu'un autre le fasse à votre place, car il risque de n'y avoir personne. Sans collaborateurs, il n'y aura pas de publication. Nous vous rappelons les thèmes qui nous semblent intéressants à toucher cette année:

- Histoire des femmes
- Cinéma-théâtre-culture et histoire
- XX^e siècle
- Fascismes et totalitarisme

secondaire. Mais à l'automne, que savons-nous de ces étudiantes et étudiants? Au mieux, en décembre, nous les aurons côtoyés pendant 12 semaines. Est-ce assez pour discerner les nouveautés de cette cohorte des tendances lourdes que nous observons depuis plusieurs années? Voilà donc la raison pour laquelle il n'y a pas eu de journée d'étude thématique à l'automne. Par contre, si vous en faites sentir le besoin, il pourrait y en avoir une à l'hiver ou au printemps.

Pour finir, deux de nos collègues de l'exécutif ont été présents au début du mois de novembre à la première réunion de fondation d'une association de professeures et de professeurs de sciences humaines au collégial. Vincent Duhaime et Véronique Lépine sont allés nous représenter aux discussions, voir ce qu'il en est de cette volonté, exprimée de puis de nombreuses années, d'offrir, en dehors de l'AQPC, un forum où les professeurs de sciences humaines peuvent échanger sur les cours multidisciplinaires du programme, de notre façon de travailler. Au moment où est fait ce *Bulletin*, la réunion n'a pas encore eu lieu. Par contre, ils pourront nous faire un compte rendu lors d'un prochain numéro.

Finalement, au nom de tous les membres de l'exécutif de l'APHCQ, permettez-nous de vous souhaiter une excellente année 2011 et une bonne session d'hiver. ▮



Hommage à un collègue et ami retraité

par **Louis Lafrenière**, Collège Édouard-Montpetit



Il est coutume, lors du départ d'un collègue, de saluer son passage parmi la confrérie collégiale et à plus juste raison, direz-vous, lorsque celui-ci s'est engagé au sein de notre association, qu'il en a présidé un temps la destinée et en a toujours été un membre actif. Je m'empresse de délaisser cette voie pour en emprunter une toute autre dont nous parlons peu entre nous par pudeur : celle de l'amitié. C'est à ce titre que je voudrais saluer le départ de l'ami Lorne Huston.

En 1991, ce trop vieux permanent tendait la main à ma discipline. Louise Lacour nous le présentait alors comme un chic type. J'étais encore un «p'tit jeune», lui, il était déjà loin de ses vertes années d'enseignement. Lui le permanent en *Sociologie* voulant faire le saut en *Histoire*, un homme d'âge mûr, coiffé d'expérience, moi le jeune précaire au rang, faut-il le souligner, de premier précaire sur la liste d'ancienneté en *Histoire*. Mauvaises conditions, mauvais départ pour une rencontre... du moins en apparence.

Premier constat : la modestie de l'être. Très humblement, ce vieux routier est venu cogner à ma porte en me demandant comment je m'y prenais avec le cours de *Civilisation occidentale*, qu'est-ce que je privilégiais à la fois comme contenu et comme approche. En fin sociologue, direz-vous,... une étude de terrain quoi! Non, non... j'ai senti dès cette rencontre le respect d'un collègue de travail et l'intérêt manifeste pour le dialogue.

D'où ce deuxième constat : l'ouverture au dialogue. Alors que notre profession occupe une large part de notre vie, peu fréquents sont les moments et rares les personnes avec qui nous entrons dans un véritable dialogue nourricier, avec qui nous avons vraiment la possibilité d'échanger en profondeur sur la matière enseignée, celle qui nous anime, celle qui nous fait vibrer. Bien sûr, cette matière nous la transmettons à nos étudiants. Mais que faire de toutes ces questions et interrogations laissées en suspens ou qui mériteraient d'être tout simplement posées? Alors que la tendance actuelle va à la valorisation des échanges sur comment enseigner, sur l'acte pédagogique, qu'est-ce que celui-ci sans son contenu? Tout au long de ces années, j'ai connu le bonheur de poursuivre un long et fructueux dialogue avec Lorne.

Troisième constat sur la personne : la très grande sensibilité et la belle générosité de l'être. À titre de professeur et de collègue de travail bien sûr. Mais aussi à titre d'être humain et aussi à titre d'homme. Au fil de nos échanges, j'ai découvert et apprivoisé un homme sensible et délicat. Ces dimensions, loin d'être de l'ordre strictement personnel, du domaine du privé, ont ouvert davantage la porte à une aventure intellectuelle commune qui a débouché sur *Chronos* et la production d'un manuel. Ces qualités ont été propices au développement d'une amitié généreuse mais sans complaisance. Combien de fois en écrivant tel ou tel texte me suis-je dit : *Bon ce passage ne passera pas lors de la relecture de Lorne, mais c'est cela que j'ai en tête maintenant. On verra bien.* J'avais confiance en son jugement critique et était confiant du respect qu'il m'accorderait. Préserver son sens critique mais être soucieux, sensible et donc présent à l'Autre, aller véritablement à sa rencontre, intellectuellement et humainement. Un atout précieux chez lui.

Quatrième et dernier constat que j'aimerais souligner : la créativité, le goût de découvrir et d'innover, la soif du dépassement au point de délaisser sa langue maternelle pour adopter le français et enseigner en cette langue. Fatigant tout de même pour un coéquipier de travail. Ouf!... *Oui mais ne devrions-nous pas... pourrait-on... que penses-tu de... ?* Cet apprenant continu, cet insatisfait perpétuel, autocritique et critique, soucieux de l'acte pédagogique a su stimuler continuellement chez moi le plaisir de la joute intellectuelle dans le cadre du développement d'une belle et riche amitié.

Merci Lorne pour toutes ces belles années! ▮

La Révolution tranquille : Quatre ans ou quatre décennies ?

par Gilles Lesage

La Révolution tranquille (ci-après la R.T., si mythique et si galvaudée), est-elle l'affaire de quelques années – la première moitié de la glorieuse décennie 1960 – ou l'histoire de quelques décennies – voire même de quatre, soit de 1940 à 1980, comme certains chercheurs se plaisent désormais à le faire ressortir ?

En d'autres termes, faut-il privilégier un postulat étroit et rigoureux, hautement axé sur les bouleversements et les exploits politiques et identitaires ? Ou, à l'inverse, une conception ouverte et généreuse, mettant autant l'accent sur les hauts faits économiques que sur les coups de cravache de quelques vedettes politiciennes ? Pour ces ténors tonitruants, le Québec est passé brusquement et soudainement, en juin 1960, de la Grande noirceur à la R.T., elle-même s'étiolant tout aussi rapidement en quatre ou cinq ans. Pour d'autres, les changements sociaux sont en général plus lents et plus profonds, s'étalant sur des périodes plus ou moins longues, plutôt floues et aux repères fuyants.

Sur le plan médiatique, peindre tout en noir d'un côté, tout blanc de l'autre, c'est plus facile à cerner et à expliquer ; mais le tableau trop clair et net laisse de côté des pans fort importants de ce que le président Mitterrand appelait « l'incontournable épaisseur de la réalité... »

Pas plus qu'une autre société, le Québec n'échappe aux soubresauts et contrecoups de la lente évolution des esprits et des mœurs. De nombreuses tensions sociales contradictoires, à terme, laissent un portrait d'ensemble beaucoup plus complexe et diversifié qu'il n'y paraît à première vue.

Ainsi en est-il, par exemple, de la première des quatre décennies soumise ici à un survol aussi succinct que sommaire.

DE LA CAMPAGNE À LA VILLE ?

De Roger Lemelin
à Gabrielle Roy

Les années 1940-1950, en politique, ce sont celles de Godbout puis de Duplessis au Québec.

C'est la sortie abrupte du terroir réconfortant et du surgissement de l'inconfort urbain.

Les séquelles douces-amères d'*Au pied de la pente douce* (1944) et de *Les Plouffe* (1948) de Roger Lemelin à Québec ; de *Bonheur d'occasion*, de Gabrielle Roy à Montréal en 1945.

Godbout, fédéraliste bon teint et libéral avant tout, à la faveur de la guerre, cède à Ottawa des droits chèrement acquis.

Duplessis, autonomiste retors, se fait fort de récupérer le « butin » du Québec convoité par les centralisateurs fédéraux.

En 1947, au nom de l'autonomie provinciale, Duplessis est le premier à imposer un impôt aux sociétés au Québec. En même temps, toutefois, il accorde aux grandes entreprises, surtout américaines, des concessions minières et forestières importantes, à vil prix, sur la Côte-Nord et au Nouveau-Québec.

En janvier 1948, soucieux de garder la faveur des nationalistes (*Le Devoir*, *L'Action nationale*, André Laurendeau, René Chaloult), il fait hisser le

drapeau fleurdelisé au haut du Parlement de Québec. Geste symbolique en ce début d'année capitale : celle du *Refus global* de Paul-Émile Borduas et ses amis ; du *Ti-Coq* de Gratien Gélinas, des premiers essais dramatiques de Marcel Dubé.

Faible devant ses grands frères fédéraux, Godbout tient par contre parole sur quelques points névralgiques.

Le droit de vote ou... Bouchard ?

Ainsi, dès avril 1940 – après des décennies de luttes inlassables des « suffragettes » Marie Gérin-Lajoie, Thérèse Forget-Casgrain, Idola Saint-Jean et autres féministes modérées et tenaces – il accorde finalement le droit de vote aux Québécoises. Elles sont les dernières Canadiennes à obtenir ce droit fondamental, à cause de l'opposition tenace du clergé et du *Devoir*. Ce qui est exact. Mais il faut ajouter que bien des femmes n'étaient pas d'accord et que même plusieurs libéraux étaient contre, jusqu'à ce qu'Adélard Godbout en fasse l'objet d'une promesse électorale à l'automne 1939.

Et pour y arriver, le nouveau premier ministre a dû user d'un stratagème auprès du cardinal Villeneuve, primat de l'Église canadienne.

À défaut de pouvoir remplir son engagement solennel, il devrait démissionner et laisser son poste. A qui? A T.D. Bouchard, député franc-tireur de Saint-Hyacinthe et anticlérical notoire. À cette perspective épouvantable, l'archevêque de Québec céda finalement. Mais il fallut vingt autres années avant qu'une première femme, Marie-Claire Kirkland-Casgrain, soit finalement élue à Québec et devienne ministre dans le gouvernement Lesage. Et, 70 ans plus tard, seulement trois députés sur dix sont des femmes à l'Assemblée nationale.

Avec la Deuxième Guerre mondiale qui ensanglante l'Europe, c'est la fin de la grande dépression de la pénible décennie précédente. Une certaine prospérité économique s'installe, à la faveur de l'effort de guerre. La population québécoise est déjà en majorité citadine et les femmes sortent en grand nombre de leur cuisine pour participer à terrasser l'ennemi. Elles n'y retourneront plus comme avant.

Enfin, l'école pour tous ?

Porteur d'un programme hérité pour une bonne part de celui de l'ALN (Action libérale nationale de Gouin, Hamel, Grégoire, Chaloult), Godbout a eu le temps :

- d'instituer l'instruction publique et obligatoire jusqu'à 14 ans;
- de permettre et de faciliter l'organisation de syndicats ouvriers;
- de lancer même un projet d'assurance-maladie que la hiérarchie catholique et les communautés religieuses conspuent à qui mieux mieux.

Hydro-Québec en 1944

Son gouvernement a aussi créé Hydro-Québec, une mesure importante qu'Henri Bourassa réclamait à cor et à cris depuis son percutant passage à l'Assemblée législative de Québec, entre 1908 et 1912. Godbout nationalise même la *Montreal*,

Light, Heat & Power. Mais il faudra attendre Lesage et 1960 pour que la société étatique commence à donner sa pleine mesure.

Entre-temps, Ottawa lance des programmes sociaux et l'autonomie des provinces en prend pour son rhume. Ce qui alimente le nationalisme, traditionnel et conservateur, de Duplessis.

NON AU CANADA ANGLAIS

Période trouble par excellence

Autant à Ottawa qu'à Québec, les libéraux ont promis la main sur le cœur que l'envoi de troupes au combat se ferait sur une base volontaire. Le Canada anglais veut en découdre au plus vite, coûte que coûte. Le gouvernement libéral de King demande donc aux Canadiens de le relever de son engagement de ne pas imposer la conscription militaire. Tout comme en 1917, le Canada se divise nettement en deux. Les provinces anglophones disent Oui massivement au premier ministre fédéral. Par contre, à 70 %, les Québécois crient encore une fois un Non retentissant aux acolytes de King au Québec. Et *Le Devoir* reste fidèle aux engagements pris par son fondateur Henri Bourassa dès 1910. Son successeur, Georges Pelletier, et le rédacteur en chef, Omer Héroux, participent activement aux ralliements et à la campagne victorieuse du Non au Canada français.

Elle est dirigée par la *Ligue pour la défense du Canada*, animée par le député fédéral Maxime Raymond et le jeune André Laurendeau. Celui-ci, alors directeur de la revue *L'Action nationale* et âgé d'à peine trente ans, jouera par la suite un rôle capital à Québec, au *Devoir* et à Ottawa, à titre de co-président de la Commission B & B (enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme).

Vingt ans plus tard, en 1962, dans son livre sur la crise de la conscription, le rédacteur en chef du *Devoir* confie : « J'ai alors senti jusqu'à la suffocation l'amère solitude de mon peuple... »

Dès lors, contrairement à la croyance populaire, l'unanimité québécoise est lézardée. L'État et l'Église catholique commencent déjà à faire bande à part.

Tiraillement avec l'Église ?

Réputé théologien et professeur à l'Université Laval, Jacques Racine est l'un de ceux qui situent le début de la R.T. au tournant de la guerre 1939-1945. Il en veut deux événements pour preuves. Le premier, c'est le tiraillement entre le politique et la hiérarchie catholique concernant le droit de vote des femmes.

« On s'aperçoit que ce débat, lancé en 1940, va demeurer une préoccupation constante sur la place des femmes en Église; cette problématique va prendre de plus en plus d'importance jusqu'à aujourd'hui. » disait M. Racine dans une entrevue à Réginald Harvey dans *Le Devoir* du 26 mars 2005.

Puis la conscription laisse apparaître un éclatement entre le civil et le religieux, rappelle M. Racine. Le cardinal Villeneuve était en faveur de la conscription parce qu'il était avant tout canadien avant que d'être québécois, alors que l'ensemble du peuple était contre.

« Il y a eu une fracture : le cardinal, qui était le primat de l'Église, se posait en défenseur de la civilisation; indirectement, il prenait position en faveur du gouvernement fédéral et se braquait contre la majorité des Canadiens français. »

Au fil des ans et des décennies, cette distanciation s'est accentuée entre l'État et l'Église, mais encore plus entre le haut clergé et les clercs des milieux populaires.

Sauf exceptions notables, surtout celle de Mgr Joseph Charbonneau, archevêque de Montréal, prenant fait et cause pour les travailleurs de l'amiante à Asbestos, en conflit cruel non seulement avec leur employeur, mais encore plus avec Duplessis et sa PP (Police Provinciale). Jean Marchand, de la CTCC, Gérard Pelletier, du *Devoir*, Michel Chartrand,



Marie-Claire Kirkland-Casgrain, première femme à devenir ministre au Québec

SOURCE : L. Bouchard / Bibliothèque et Archives nationales du Québec / E6, S7, SS1, P6640107

l'abbé Gérard Dion, s'y font les dents à la dure. Mgr Charbonneau écoperait l'année suivante, chassé de son archevêché et exilé à Victoria jusqu'à sa mort. Duplessis est probablement en partie responsable de

lutte droits et privilèges longtemps refoulés sous le prétexte que «l'autorité vient de Dieu», et de patrons voraces et sans conscience sociale. Dans son émouvant roman *Poussière sur la ville*, André Langevin fait

demi-État. Branle-bas de combat à travers le pays. Lapalme se rebiffe contre les visées autonomistes du «cheuf» («l'autonomie, qu'est-ce que ça mange en hiver», lance-t-il un jour, excédé par les pirouettes du boss unioniste). Rusé renard, il remporte le fromage...

... la conscription laisse apparaître un éclatement entre le civil et le religieux... Le cardinal Villeneuve était en faveur de la conscription parce qu'il était avant tout canadien avant que d'être québécois, alors que l'ensemble du peuple (québécois) était contre.

ce pitoyable sort, mais encore plus les propres collègues de l'archevêque déchu pour son progressisme social et son parti-pris pour les plus mal pris de notre société.

Tout bouge en Laurentie...

En apparence, il ne se passe rien au Québec dans cette dernière décennie de la Grande noirceur, selon le cliché populaire, en attendant le Grand soir ou, à défaut, la magique Révolution tranquille.

Pourtant, écoles et hôpitaux surgissent aux quatre coins du Québec. Le campus historique de l'Université Laval déménage du Vieux-Québec aux confins encore inhabités de Sainte-Foy. Puis c'est le lancement de l'Université de Sherbrooke.

Duplessis règne sans partage, l'opposition libérale peine à rallier les opposants au régime rétrograde, mais éparpillés et divisée en chapelles et sectes que le chef Georges-Émile Lapalme rabroue sans succès.

En fait, tout bouge en Laurentie et bouillonne plus ou moins discrètement durant ces «années d'impatience», selon la belle formule de Gérard Pelletier. Dans les syndicats, bien sûr, qui dans la foulée d'Asbestos apprennent non seulement à se défendre mais à acquérir de haute

prendre conscience de la misère et du destin tragique des plus mal pris d'entre nous.

De leur côté, timidement, les premières cohortes d'intellectuels. Issus notamment de la toute neuve Faculté des sciences sociales du père Lévesque à Québec, ils tentent de donner des assises plus modernes et solides à une société encore empêtrée dans un ruralisme d'arrière-garde. Ils ne veulent pas tous s'exiler à Ottawa et essaient de se créer des niches québécoises, ce qu'ils réussiront d'ailleurs à merveille au cours des deux glorieuses décennies suivantes.

Autonomie à la carte ?

Duplessis tient ferme le couvercle social, de peur qu'il ne lui explose dans le visage. Mais il continue de brandir, comme bon et quand lui semble, son arme préférée de l'autonomisme à la carte contre le méchant loup rouge qui règne sans partage à Ottawa.

Après le coup fumant du drapeau fleurdelisé qui a enchanté les nationalistes, le voici qui attaque de front le régime Saint-Laurent et fait trembler «l'uncle Louis» préféré du Canada anglais. De manière unilatérale, Duplessis impose l'impôt sur le revenu des particuliers pour garnir les coffres exsangues d'un

Retors, Duplessis fait encore mine de bouger davantage en créant, en mi-décennie, la Commission d'enquête (Tremblay) sur les problèmes constitutionnels, pour mieux faire face aux visées de plus en plus centralisatrices du gouvernement d'Ottawa. Mais le rapport, publié en 1956, ne plaît pas à Duplessis, qui le dépose sans ménagement sur la plus haute tablette. Il sera dépoussiéré et mis à l'ordre du jour au début de la prochaine décennie, par un gouvernement moins attentiste et plus revendicateur.

D'autres rebuffades pour les réformistes libéraux, aux prises avec des chevaux de bataille sans cesse évanescents. Duplessis est fêru de développement économique et de jobs pour les «retours de guerre» qui ne veulent pas cultiver des terres de roches, fussent-elles désormais munies de l'électrification rurale si longtemps attendue.

D'où son calembour: Chers électeurs, électrices, électricité...

Un cent la tonne ?

Duplessis ouvre donc grandes les portes du Nouveau-Québec et de l'Ungava aux gros entrepreneurs américains, n'exigeant presque rien en retour. Avec l'appui du «Golden Square Mile» montréalais, influents médias compris.

Fer et titane. Les USA font des affaires de papier, d'or et de cuivre au Québec, avec un gouvernement complaisant à souhait et une main-d'œuvre fort travaillante, mais qui commence enfin à se regimber. Et même dans les villes, surtout à Montréal, de plus en plus envahie, où la grogne monte lentement. Comme en fait foi, par exemple, l'émeute en faveur de Maurice Richard en avril 1955, rappelant à Laurendeau le

triste sort réservé à Louis Riel, tel qu'évoqué par Honoré Mercier: «On a tué notre frère Richard...»

À l'Assemblée législative dominée sans vergogne par Duplessis, puis du haut de sa chambre d'hôtel au Château Frontenac, le chef de l'opposition se désole amèrement: à un cent la tonne, le fer non traité vogue allégrement vers les États-Unis, ne laissant que des miettes aux Canadiens-français, en voie de devenir des Québécois frustrés. Comble de dépit pour Lapalme. Remis de sa déconfiture de l'impôt sur le revenu, le premier ministre Saint-Laurent, de son métier procureur des grandes corporations, approuve les décisions d'affaires de son rival et voisin de la Grande-Allée à Québec. Ajoutant l'ignominie à l'injure, dans son dos et même à la face de Lapalme furieux, des libéraux, y compris des députés sans scrupule, pactisent avec les bleus de Québec, entretenant même avec les plus rusés des pactes de non-agression réciproque...

Tout va donc pour le mieux pour le chef vieillissant, de plus en plus conservateur et autocrate?

Non pas. Car si l'opposition peine à se maintenir à flot sur les plans parlementaire et électoral, elle se manifeste avec vigueur hors de la Vieille capitale encore endormie.

Syndicats et intellos ensemble?

Ça bouge d'abord chez les syndicats, de moins en moins d'obédience strictement catholique, mais de plus en plus enhardis dans leurs revendications fondamentales, de l'Abitibi à Murdochville (1957), en passant par Louiseville (1952), avec l'aide importante des grandes centrales américaines, faut-il le reconnaître volontiers, surtout dans les mines. La PP et les briseurs de grève sont progressivement mis en échec. Ça joue encore très dur. Après Asbestos, il y a Murdochville, qui réunit travailleurs et universitaires pour la liberté d'action et des conditions de travail équitables.

Car chez les intellectuels aussi, ça bouge. Le père Lévesque continue de faire des ravages, au grand dam de Duplessis, menaçant de couper les vivres à Laval si le petit dominicain ne retourne pas sagement à sa sacristie de la Grande-Allée. Mais sa communauté, l'Ordre Prêcheur, l'appuie vaillamment, jusqu'à Rome!

Après l'hebdo *Vrai* au milieu de la décennie, il y a *Cité Libre*, autour de Pierre Elliott Trudeau, Gérard Pelletier et autres démocrates sociaux en mal de causes populaires. Il y a *Liberté* aussi, et les *Écrits du Canada français* de Jean-Louis Gagnon. Il y a Isocrate (pseudonyme du professeur Gérard Bergeron) qui sévit dans *Le Devoir*, suscitant divers regroupements et palabres sans lendemain sur d'éventuelles alliances démocratiques. Il y a les jeunes abbés Gérard Dion et Louis O'Neill qui, d'abord *ad usum sacerdotum* puis d'un plus large public grâce aux Éditions du Jour de Jacques Hébert, jettent de lourds pavés dans la mare faussement démocratique et prétendument exemplaire du «seul gouvernement catholique en Amérique du Nord»...

Le Devoir et les... Insolences?

Il y a toujours la vaillante revue *L'Action nationale*. Et il y a encore et surtout *Le Devoir*, écartelé entre sa vocation nationaliste fondamentale et la nécessité criante de réformes pressantes dans tous les domaines de la vie en société, à commencer par la santé et l'éducation. Comme en font foi avec brio *Les Insolences du Frère Untel* de Jean-Paul Desbiens, avec la bienveillance de l'ancien chef du Bloc populaire à Québec. S'ils applaudissent de bon cœur à ses velléités de résistance aux empiètements fédéraux, le directeur et le rédacteur en chef du journal de la rue Notre-Dame Est, Gérard Filion et André Laurendeau, ne cessent de critiquer les inepties et le passéisme partisan d'un premier ministre qui se croit tout permis et investi d'une mission providentielle.

Même ses alliés et complices dépassent les bornes, ce que relèvent sans

ménagement le dur à cuire correspondant parlementaire du *Devoir* à Québec pendant une quinzaine d'années. Bien avant que le terme ne soit à la mode, Pierre Laporte a fait du brillant journalisme d'enquête, surtout durant la deuxième moitié de la décennie 1950. Des élections de 1956 au scandale du gaz naturel (par lequel au moins une douzaine de ministres et de conseillers législatifs ont commis des délits d'initiés), de 1958, *Le Devoir* a été nettement le fer de lance de plus en plus efficace contre le vieux régime.

Des élections de 1956 au scandale du gaz naturel ... de 1958, *Le Devoir* a été nettement le fer de lance de plus en plus efficace contre le vieux régime.

Pas de baguette magique

Ce qui, sans vantardise, permettait à Filion dans ses mémoires, *Fais ce que peux*, de souligner qu'il n'y a pas eu de coup de baguette magique ou de génération spontanée en juin 1960. Dans les deux décennies précédentes, il y avait eu des précurseurs qui, sans se prendre pour des messies ou des sauveurs, avaient fait ce qu'il fallait, avec les faibles moyens dont ils disposaient, pour sortir des brumes un nouveau Québec, plus vif, alerte et confiant.

1960-1970: DU TONNERRE ET DE... L'ÉLECTRICITÉ!

L'archi-mythique Révolution tranquille a-t-elle commencé avec l'élection de Jean Lesage à la tête du Parti libéral du Québec, ou avec le scandale du gaz naturel mis au jour par *Le Devoir*, fin printemps 1958? Serait-ce plutôt à la mort de Duplessis à Schefferville? Ou au justement célèbre Désormais de son successeur Paul Sauvé, début septembre 1959?

L'Équipe du tonnerre ?

On en chipote encore dans les chaumières feutrées d'Outremont et de Sillery, tant notre besoin de repères historiques simples est toujours vif. À défaut de pouvoir trancher, il reste que le slogan «C'est le temps que ça change» – puissamment porté par une auto-proclamée «Équipe du tonnerre», dédouanée jusque dans les presbytères – tombe comme un fruit mûr dans la glaise laurentienne, en juin 1960. Tout est en place pour l'ouverture d'immenses chantiers dans tous les domaines, tant les besoins sont criants et les attentes furibondes.



Maurice Duplessis,
premier ministre du
Québec de 1936 à 1940
et de 1944 à 1959

SOURCE : Bibliothèque et
Archives Canada / PA-115821

On peut accuser le régime Duplessis de tous les torts et retards subis depuis le début du vingtième siècle par le Québec. Sauf que quatre des six premières décennies ont été entièrement dominées par les rouges Parent, Gouin et Taschereau, dont le conservateur bleu des Trois-Rivières s'est fait le (digne ou pire) continuateur zélé. Sauf sur un point capital. S'étant fait ravir le pouvoir après seulement trois ans de pouvoir, à l'aube de la guerre à l'automne 1939, Duplessis a compris qu'il lui fallait détenir et garder serrés les cordons de la bourse, s'il voulait redevenir et rester le chef de la tribu québécoise. Ce qu'il fit ensuite pendant quinze ans. Tant et si bien qu'au moment où les écluses s'ouvrent enfin, le réservoir déborde, les eaux bouillonnent.

De la disette au pactole ?

En d'autres termes, la province de Québec n'a pas de déficit, pas de dettes à longues échéances, son crédit est excellent et elle peut faire ce qu'elle veut, comme un adolescent qui pige à fond dans la cagnotte familiale. C'est un atout puissant, dont elle use et abuse même facilement, comme le relèvent des historiens, dont Richard Jones, de l'Université Laval.

Ce brusque virage en U s'accompagne toutefois d'un mirage aussi enivrant qu'une source d'eau vive dans un désert à sec. Celui de l'étatisme à tout venant, à tout prix, comme si le Québec passait tout à coup, sans crier gare, d'un messianisme à l'autre.

Les historiens dits de l'École de Montréal, notamment Michel Brunet, avaient stigmatisé les trois grandes tares du Canada français : l'agriculturisme, le messianisme et l'antiétatisme. Le retour à la terre si célébré par les clercs («à chaque colon sa terre», clamait notamment Henri Bourassa à Québec de 1908 à 1912) a tourné court. Le messianisme épiscopal qui vouait les fils soumis de l'Église à la plus haute entreprise de civilisation chrétienne en Amérique a créé du chômage et de la misère. Tant et si bien que, du libéralisme débridé et de la phobie du socialisme étatique, les Canadiens français en voie de devenir Québécois, prêtent aux interventions de l'État et à ses jeunes thuriféraires des vertus presque magiques.

D'un extrême à l'autre. De la disette au pactole. De la léthargie à la hâte aveugle. Du laisser-faire à la crédulité envers les nouveaux clercs, aussi intransigeants que les précédents, sinon davantage, et pas mal plus dispendieux que les curés et les bonnes sœurs...

«Feu l'unanimité», proclame Gérard Pelletier en octobre 1960 dans sa revue *Cité libre*, fondée dix ans plus tôt avec Trudeau et autres jeunes-turcs.

Aux premières loges de la R.T. qu'il a tant attisée, *Le Devoir* participe

allégrement aux chantiers les plus urgents.

Des chantiers urgents... partout ?

Tel celui de l'assurance-hospitalisation. Jean Lesage en avait fait un engagement solennel dès la première année de son mandat, tant le Québec était en retard par rapport aux autres provinces. Promesse tenue dès le premier janvier 1961, en dépit des craintes et réserves des milieux conservateurs et religieux.

Tel, encore plus, le chantier de l'éducation et de la culture, en grave jachère dans la province qui avait prétendument «le plus meilleur système au monde». Le directeur Filion, à titre de parent de famille nombreuse, de commissaire d'écoles à Saint-Bruno-de-Montarville et de gestionnaire pratico-pratique est le premier du journal à se faire prendre au piège de celui qui multiplie les conseils les plus avisés aux autorités dites compétentes. Fortement engagé, il ne peut refuser la vice-présidence de la commission royale d'enquête sur l'éducation, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval. L'affaire de deux ou trois ans tout au plus, croyait-on. Lancée avant la fin de la première année du mandat de juin 1960, elle dura cinq grosses années. Jusqu'à l'été 1966 et la cruelle défaite de M. Lesage, gagnant aux points (aux votes) mais perdant au nombre de comtés ruraux et conservateurs séduits par Daniel (ex-Danny Boy chéri de Normand Hudon) Johnson.

Filion et Laurendeau piégés ?

À la barre du *Devoir* depuis 1947, M. Filion comprit très tôt qu'il ne pourrait à la fois continuer de diriger *Le Devoir* et remplir pleinement un mandat fort exigeant. D'autant que, en pleine frénésie d'innovation et de développement économique, le gouvernement Lesage crée en 1963 la SGF (Société générale de financement) et en confie la direction à M. Filion. Un immense défi pour celui qui, il ne s'en cache pas dans

ses mémoires, en a assez de vivre dans la précarité permanente du *Devoir* et aspire à une vie plus aisée avec ses neuf enfants. Et il a habilement pavé la voie Claude Ryan, finalement nommé directeur le premier mai 1964.

André Laurendeau, ouvert sur le monde et sur les plus hautes aspirations culturelles, aurait aussi été un excellent commissaire enquêteur... royal. A-t-il été sollicité ? Il a suivi de près, évidemment, les premiers pas de la commission Parent, tout en continuant de pourfendre les tares du régime Diefenbaker et à réclamer une pleine mesure de bilinguisme du gouvernement fédéral. Excédé par des mesures tardives et timides, le rédacteur en chef n'en finit plus de se désoler : Trop peu, trop tard.

Lui aussi se fait prendre au piège. Vous qui êtes si clairvoyant et perspicace quant aux droits des francophones, insiste Lester B. Pearson dès son élection en 1963, mettez l'épaule à la roue et veuillez nous dire quoi faire et comment. M. Laurendeau y croit, il plonge ! Et en mourra, au champ d'honneur, cinq ans plus tard, à 56 ans.

Laporte et Sauriol dans la mêlée ?

Avant même les compères Filion et Laurendeau, un autre «devoirien» féru de politique active a déjà plongé dans la marmite. D'abord candidat indépendant défait en 1956, Pierre Laporte finit par terrasser Duplessis puis, dès 1961, choisi candidat libéral et député de Chambly, il se joint avec ardeur au cabinet Lesage. Pendant neuf ans, il se donne corps et âme à des causes enthousiasmantes, dont l'implantation de la Culture, la fusion municipale de l'île Jésus (Laval), ne cachant pas son ambition de succéder à M. Lesage. A ce titre, il aurait espéré que le directeur de «son» journal l'appuie. M. Ryan lui préférerait Robert Bourassa.

Un autre du *Devoir* participe activement à la R.T. des années 1960. Reprenant le flambeau du fondateur, Paul Sauriol fait activement

campagne en faveur de la nationalisation des compagnies d'électricité. Mesure qui n'a rien de révolutionnaire dans les autres provinces mais qui, en Laurentie, soulève l'ire des conservateurs, des unionistes et des créditistes de Réal Caouette, y discernant la face hideuse du socialisme soviétique... M. Sauriol en fait même un livre populaire, préfacé par le ministre René Lévesque, qui finit par remporter le morceau avec l'aide précieuse de Georges-Émile Lapalme. *Maîtres chez nous*, clame le slogan de novembre 1962, reprenant le cri de ralliement du chanoine Groulx dès 1920...

conservatrice et de l'entrée du Québec dans le XX^e siècle.

Autant qu'en éducation et en santé, peut-être même davantage, il me semble, les pas de géants en matière économique, financière et sociale ont été rapides, importants et consensuels.

Par exemple, le gigantesque développement hydro-électrique du Québec, lancé timidement à la fin des années 1950, s'est poursuivi avec vigueur depuis un demi-siècle, au-delà des couleurs partisans, de Godbout à Charest, en passant par Lesage, Johnson et Bertrand, Bourassa



Après Carillon, Bersimis, Outardes, cette «nationalisation» tardive lance enfin Hydro-Québec sur la voie de développements spectaculaires, d'innovations époustouflantes et de succès qui font pendant quatre décennies la fierté des Québécois, à travers le monde. Le génie-conseil énergétique du Québec se porte bien. C'est la naissance de ce que l'on appellera (abusivement ?) le Québec Inc.

Plusieurs pas de géant ?

Parmi les autres gestes d'éclat de ces années flamboyantes, il faut souligner la mise en route, à l'arraché, de la régie des rentes et de la Caisse de dépôt et placement du Québec, en 1965. Ces victoires, immenses, peuvent sembler banales, 45 ans plus tard ; elles sont pourtant emblématiques de la fin de la routine

et Lévesque. De la Manic à la Baie James, il y a de quoi s'en réjouir, n'en déplaie aux anciens partisans du nucléaire...

Consensus et pas de rupture ?

A cet égard, l'émouvante poignée de main de MM. Lesage, Lévesque, Johnson, la veille même de la mort subite du premier ministre à la Manic, en septembre 1968, démontre à quel point le Québec peut être solidaire et... lucide quand ses chefs s'en donnent la peine.

Et ils l'ont été bien plus souvent qu'il ne semble à prime abord ; et, heureusement, sur des enjeux fondamentaux.

En matière d'éducation et de santé, certes, mais aussi quant au rôle

Septembre 1968, à la Manic, premier ministre Daniel Johnson (la veille de sa mort) avec son prédécesseur, Jean Lesage, et l'un de ses successeurs, René Lévesque.

SOURCE : Archives d'Hydro-Québec, H1 Fonds Hydro-Québec

majeur de l'État, la rénovation de l'économie, la nécessité d'une fonction publique compétente, indépendante et autonome, des institutions parlementaires mieux adaptées aux temps qui changent, l'ouverture au monde. Il y a eu des avancées énormes, parfois fragiles, mais durables, au-delà des factions et des fractures partisans.

Un exemple parmi tant d'autres. Après sa déconfiture du débat télévisé de novembre 1962 avec Lesage, le chef unioniste a basé une grande partie de sa conquête du pouvoir sur les excès du socialiste «Ti-Poil» Lévesque, la mégalomanie de «Ti-Jean-la-taxi» Lesage et ses hauts fonctionnaires désincarnés, promettant de s'en débarrasser sans avis. Été 1966, il n'en fut rien. Alors que les nouveaux bonzes instruits s'apprêtaient à retourner à l'université ou à Ottawa, Johnson leur fit savoir que les élections étaient terminées, qu'il avait besoin d'eux et de continuer leur excellent travail.

Et c'est ainsi que, sous Johnson et Bertrand, la création du ministère de l'Éducation se poursuit avec celles des cégeps et du réseau de l'université du Québec; que d'autres outils étatiques furent mis en place,

s'est révélé beaucoup plus combatif et cohérent que les nationalistes conservateurs.

Sur le plan économique, après le Conseil d'orientation économique en 1961 (animé par René Paré, président du conseil du *Devoir*) et la SGF en 1962, le gouvernement lance en cascade la Soquem, Rexfor et Sidbec.

De la Reine à... l'UN

«La Reine ne négocie pas avec ses sujets», avait proclamé le premier ministre. Pourtant, à mi-mandat, la fonction publique et parapublique peut enfin s'organiser comme bon lui semble. Elle obtient même un précieux droit de grève qu'elle utilisera en 1966, au grand désespoir de M. Lesage. En pleine campagne électorale, désastreuse pour celui qui se prend et se comporte désormais comme un président de conseil d'administration. Tandis que son ministre Lévesque, de plus en plus malcommode et franc-tireur, lance aux grévistes: «Ne lâchez pas, les gars!»

Hélas pour lui, M. Lesage a subi en juin 1966 le même sort que M. Godbout en 1944. Le PLQ obtient des milliers de votes de plus que l'UN de M. Johnson, mais celui-ci fait élire 56 députés contre 50 libéraux. Encore le fruit amer d'une grave anomalie de notre système électoral uninominal à un tour. Pourtant, si la réforme électorale a eu quelques succès au cours du dernier demi-siècle, elle n'a aucunement approché, si peu que ce soit, l'application du sacro-saint principe: Un électeur, un vote! En 2010 tout autant qu'en 1960, cet objectif fait l'objet des programmes politiques, mais aucun parti n'ose s'y attaquer sérieusement.

De Johnson à Bertrand au jeune Bourassa

Malade, M. Johnson ne fait pas de merveilles durant les deux années de son mandat cahoteux. Toutefois, durant les vingt mois suivants, Jean-Jacques Bertrand y va allégrement, comme s'il avait rongé son frein pendant huit ans: création du poste

de protecteur du citoyen; abolition du Conseil législatif; l'Assemblée législative devient nationale et se donne enfin des commissions permanentes; création de deux ministères: Institutions financières, Immigration; création de plusieurs organismes et sociétés: Radio-Québec; Bibliothèque nationale du Québec; l'OPDQ (Office de planification et de développement du Québec); Société d'habitation du Québec; Office franco-québécois pour la jeunesse; commissariat général pour la coopération extérieure, etc.

Tout un bilan, sans parler de la tourmente créée par De Gaulle en juillet 1967 à Montréal et de «l'offensive» francophone qui suivit, au grand dam de Trudeau, dénonçant les espions français (sic) au Canada français... N'eût été de la gigantesque bourde du «Bill 63» à l'automne 1969, et de la riposte tout aussi spectaculaire du Mouvement Québec Français, le bilan de M. Bertrand, en moins de deux ans, serait bien plus imposant et reluisant que celui de son prédécesseur Johnson.

Expéditif et sans flair, M. Bertrand pensait couper l'herbe sous le pied du jeune chef libéral, néophyte et gringalet, en déclenchant des élections anticipées en avril 1970. Tel est pris qui croyait prendre. Non seulement l'UN a-t-elle perdu le pouvoir à Bourassa, mais son titre d'opposition officielle faisait pâle figure à côté de deux forces nouvelles à l'Assemblée: le PQ dirigé par les montréalais Camille Laurin et Robert Burns; le Ralliement créditiste, sous la houlette erratique de l'abitibien Camil Samson et du beauceron Fabien Roy.

1970-1980: D'UNE CRISE À L'AUTRE, EN CASCADE

Étrange et bouleversante constatation

Quatre décennies tourmentées?

Chacune des quatre décennies ici sommairement évoquées, au titre de la R.T. (la Réforme, la Renaissance, la Reconquête tranquille, selon moi, au

Et c'est ainsi que, sous Johnson et Bertrand, la création du ministère de l'Éducation se poursuit avec celles des cégeps et du réseau de l'université du Québec...

même si la formidable RUHR sidérurgique dont M. Lesage rêvait sur les rives du Saint-Laurent ne vit jamais le jour; que les empiètements fédéraux sur les compétences québécoises furent quelque peu tenus en échec. A vrai dire, arrivé d'Ottawa et soupçonné de fédéralisme à outrance, M. Lesage

lieu de Révolution qui, par essence, peut être tout sauf tranquille...), commence et finit dans la tourmente.

1940-1950: La décennie débute avec la folie d'Hitler et met l'Europe à feu et à sang. En dépit de sa prospérité factice, l'horreur de la Seconde Guerre mondiale affecte considérablement les Canadiens et les divise en deux camps opposés: le ROC du côté de l'Empire, le Canada français encore contre la conscription, comme en 1917-18. 1950. Montée inexorable du nationalisme au Québec, du «bossisme» conservateur de Duplessis et des affrontements ouvriers qui, entre de multiples effets pervers, chassent Mgr Joseph Charbonneau de Montréal.

1950-1960: La période commence comme la précédente s'est terminée: dans les tensions sociales, les grèves légitimes matées par la police provinciale et l'immobilisme étatique. Elle se complète avec le «Désormais» de Paul Sauvé et l'éclosion d'aspirations nationales qui ébranlent les vieilles certitudes religieuses et sociales.

1960-1970: Portée par une puissante vague trop longtemps brimée, la Réforme (c'est d'ailleurs le nom officiel que les libéraux donnaient à leurs clubs sociaux privés, à Montréal et à Québec; mieux encore, c'est le titre de gloire de l'hebdo de la FLQ que les frères Gagnon, Jean-Louis et Guy, ont fondé sous Lapalme au milieu de la décennie 1950) dite des cinq grands L au pouvoir déferle dans l'enthousiasme et la ferveur. «Les quêteux à cheval ne regardent pas à la dépense», lance Gérard Filion, qui n'a rien perdu de sa gouaille du Bas du Fleuve. Et quand les Québécois flirtent avec Caouette et ses créditistes, il vitupère: Nous ne sommes pas comme les autres, nous sommes juste un peu plus bêtes! Grand ménage dans tous les coins et recoins, politique de grandeur, le demi-État se donne des ailes. Un peu de crainte et de répit en mi-décennie, comblé par un rythme de croisière un peu plus lent et moins vif.

Les 100 000 jobs... rentables

1970-1980: L'élection du «jeune et brillant avocat-économiste» Robert Bourassa, fin avril 1970, laisse entrevoir une prospérité sans pareille. C'est le chantre des «100 000 jobs», de la Baie James, du fédéralisme rentable, de la souveraineté culturelle (sic).

Dix ans après l'assurance-hospitalisation, le moment est venu de créer l'assurance-maladie, grâce au président de la commission d'enquête qui l'a proposée. Mais le ministre Claude Castonguay (dit le saint-bernard...) doit faire face à une grogne sans précédent et sans limite de la profession médicale, qui fait même du piquetage en blouse blanche autour de la colline parlementaire. N'eût été de la Crise d'octobre qui contrecarre l'armada des docteurs, ces derniers auraient probablement réussi à empêcher l'implantation de la précieuse carte-soleil, du moins à retarder l'entrée en vigueur de la «castonguette», le premier janvier 1971.

Crises et hostilités?

D'une crise à l'autre. Après l'assassinat du ministre Laporte, qui affaiblit le jeune chef libéral et le fait passer pour la marionnette de Trudeau et du maire Drapeau, Bourassa doit faire face au premier front commun intersyndical dans la fonction publique. De coups de gueule en coups de butoir, les hostilités dégénèrent en crise sociale aigue qui dérape avec l'emprisonnement inédit des trois présidents syndicats, Pepin, Laberge, Charbonneau.

Le Non retentissant de Bourassa – stimulé par Ryan – à Trudeau et à ses projets réductionnistes n'empêche pas Ottawa de mener à terme, cette fois, ses offensives centralisatrices.

Du meilleur et du pire?

Entre-temps, Bourassa obtient, fin octobre 1973, un mandat sans précédent au Québec: 102 libéraux sur 110 députés à l'Assemblée natio-

nale, ne laissant que six péquistes et deux créditistes. Trop fort casse.

C'est le début de la fin, des soupçons et accusations, des enquêtes et des allégations les plus sombres. Grèves illégales et décrets, saccage à la Baie James et, malgré toutes les embûches, entente avec les Autoch-



SOURCE : Steve Quirion

tones. La CECO, commission Cliche (avec Brian Mulroney, Guy Chevrette et Lucien Bouchard). Cafouillages et viande avariée, gouvernement aux abois, fatigue, usure, agitation, compromis...

Mais c'est aussi:

- la disparition des comtés dits «protégés» (surtout dans les Eastern Townships);
- la loi 22 et la proclamation du français comme langue officielle du Québec;
- la charte et la commission des droits et libertés de la personne québécoise;
- la création du Conseil du statut de la femme;
- la création de l'UPA (Union des producteurs agricoles);
- le cirque infernal du maire Drapeau et de ses Jeux olympiques de l'été 1976;
- et le reste à l'avenant, avec une dette publique explosive pour au moins deux grosses décennies.

Et la balafre pharaonique du Stade inachevé. Des jeux et des jeux, à coups de milliards.

La frénésie de la Reconquête?

Novembre 1976. Élection du Parti québécois, neuf ans à peine après sa fondation: un exploit remarquable. Son objectif étapiste avoué: d'abord



Robert Bourassa, premier ministre du Québec de 1970 à 1976 et de 1985 à 1994

SOURCE : Thomas Kierans/
Wikimédia Commons



René Lévesque, premier ministre du Québec de 1976 à 1985

SOURCE : www.vexillius.fr/realisations

donner un bon gouvernement aux Québécois, puis leur demander un mandat de négocier une nouvelle entente Canada-Québec, autrement dit, l'option Québec, la souveraineté-association mijotée par M. Lévesque depuis l'automne 1967.

Frénésie. Quatre années fébriles, intenses, à l'instar des quatre premières années du gouvernement Lesage, quinze ans plus tôt. Reprise de la Révolution tranquille, opinent plusieurs, espérant qu'elle soit finalement menée à son terme normal.

De fait, s'il y avait lieu d'évoquer une apparente Révolution tranquille, cette période ardente serait la plus appropriée.

Du financement des partis politiques à la loi 101 ;

- de l'assurance-automobile (no fault et régie) au zonage agricole ;
- du ministère de l'Environnement aux premiers Sommets politiques et sectoriels ;

- du recours collectif à la loi anti-briseurs de grèves
- et à la nationalisation (désastreuse) de l'industrie de l'amiante,
- toutes les pierres étatiques sont tournées et retournées.

.....
Consensus et concertation, à l'autrichienne.

Splendeur de l'état-providence à l'horizon.

Des Bourassa au beau risque... ?

Après avoir suggéré de chasser Bourassa et d'ouvrir l'avenir avec Lévesque, le directeur du *Devoir* se ravise tôt et tire à boulets... rouges sur les aventuriers péquistes fiévres. Tant et si bien que Ryan ne peut résister à l'appel du devoir, libéral et fédéraliste, c'est le cas de le dire, et prend la tête du Non au mandat de négocier sollicité par Lévesque.

Une boucle immense est bouclée. Il y a cent ans, le fondateur du *Devoir* se faisait le chantre du nationalisme canadien et du respect intégral du pacte confédératif entre les deux Canada, anglais et français. Soixante-dix ans plus tard, le troisième successeur d'Henri Bourassa refait le même pari, adapté à la saveur contemporaine.

C'est la fin d'un cycle, le début d'un autre, d'un sempiternel «beau risque», d'une génération à l'autre.

Courte ou longue, la dite Révolution fut plus tranquille que révolutionnaire, plus Rénovatrice et Régénératrice que rupture brutale et durable.

Rattrapage tapageur et bavard ? En tout cas, pas de fracture sociale, ambivalence triomphante et calme.

Fût-ce pour autant, selon le mot cruel du professeur Gilles Paquet (conférence du 13 avril 2010 sur les 50 ans d'héritages de la R.T.) une «Révolution tranquillissante» ? ||

LE COMITÉ DU CONGRÈS 2011 VOUS INFORME

Bonjour à tous et à toutes,

En mai dernier, vous nous avez fait l'honneur de choisir le Collège de Bois-de-Boulogne comme hôte du prochain congrès qui aura lieu les 1, 2 et 3 juin prochains.

Voilà que nos premières réunions ont porté fruits. Comme thème du congrès 2011, les membres du comité ont retenu **LA MÉMOIRE ET L'HISTOIRE** : la construction de la mémoire, la conservation de la mémoire, la mémoire oubliée ou niée, le devoir de mémoire et les lois mémorielles, les guerres de mémoire, la commémoration de l'histoire, la perversion de la mémoire. Nous faisons donc appel à tous et à toutes pour nous suggérer des noms de conférenciers et de conférencières susceptibles de traiter de ces sujets avec intérêt et brio. Communiquez avec tania.charest@bdeb.qc.ca.

De plus, si vous voulez contribuer comme bénévole aux sous-comités que nous mettrons sur pied après Noël, communiquez avec marco.machabee@bdeb.qc.ca

Finalement, nous demandons à chaque coordonnateur ou coordonnatrice de département d'histoire d'envoyer les noms et les coordonnées téléphoniques et courriels de tous leurs professeurs d'histoire à Vincent Duhaime du Collège Lionel-Groulx (Vincent.Duhaime@clg.qc.ca) pour mettre à jour la liste des professeurs 2010-2011 qu'il nous faudra utiliser sous peu.

Bonne fin de session !

Le comité du Collège de Bois-de-Boulogne



Ci-dessus :
Tania Charest et Alain Cadotte

Ci-contre, de gauche à droite :
Marco Machabée, Marcel Piché
et Hélène Dupuis, porte-parole
du comité

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Entrevue réalisée
par **Yanic Viau**
yanic.viau@gmail.com

ENTREVUE AVEC ROBERT MARTINEAU

Professeur associé de didactique au département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal, Robert Martineau a réalisé une carrière de trente-sept ans dans le domaine de l'éducation. Il fut successivement enseignant d'histoire au secondaire, conseiller pédagogique en histoire à la CECM (aujourd'hui la CSDM), et professeur régulier de didactique de l'histoire à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université du Québec à Montréal. Il est titulaire d'un doctorat en didactique de l'Université Laval et auteur de nombreuses publications dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, dont sa thèse de doctorat publiée sous le titre *L'histoire à l'école, matière à penser...* (L'Harmattan, 1999) et, plus récemment, *Fondement et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique* (Presses de l'Université du Québec, 2010). Yanic Viau, nouvellement professeur d'histoire au collégial, l'a rencontré pour discuter de son dernier ouvrage et plus largement des enjeux relatifs la didactique de l'histoire.

➤ ROBERT MARTINEAU, D'OÙ VOUS VIENT VOTRE INTÉRÊT POUR LA RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

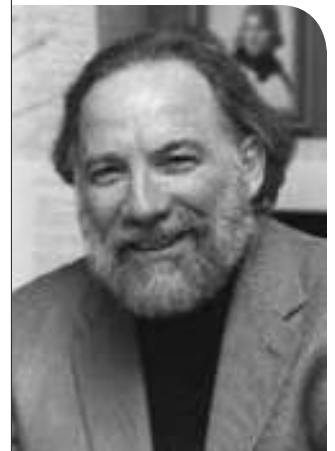
J'ai commencé à m'intéresser à la pratique de l'enseignement de l'histoire et aux fondements de cette pratique lorsque j'étais enseignant au secondaire, où j'ai œuvré pendant une quinzaine d'années. Bien que j'eusse un grand souci d'être efficace en classe et que je fusse très sensible à la motivation des élèves et à leurs résultats scolaires, je n'étais alors pas capable d'évaluer véritablement ce qui se passait dans le cadre de mon enseignement. Pourquoi certaines pratiques marchaient bien et d'autres pas ? Nous avions à l'époque peu d'outils théoriques pour nous autoévaluer et ultimement pour expliquer à l'administration scolaire, aux parents ou aux élèves pourquoi telle ou telle méthode d'enseignement devait être privilégiée. Au cours de ma carrière, j'ai été amené à explorer, et à valider jusqu'à un certain point, l'hypothèse suivante : quand ses fondements théoriques sont faibles, la pratique de l'enseignement de l'histoire s'avère faible et vice-versa. Et plus ces fondements théoriques sont solides, plus on remarque des pratiques

adaptées, non seulement parce que la théorie permet d'éclairer la pratique, mais parce que les professeurs sont ainsi en mesure de mieux comprendre ce qui se passe dans le cadre de leur enseignement, de l'expliquer à leur élèves et d'ajuster le tir au besoin.

Dans les années 1980, des recherches américaines ont commencé à montrer qu'une bonne maîtrise des connaissances factuelles contribue certes à améliorer la pratique de l'enseignant d'histoire, mais également qu'une plus grande maîtrise des fondements épistémologiques permettait de mieux adapter et améliorer la pratique de façon continue. Certains chercheurs qui se sont intéressés à cette question, comme le professeur d'histoire Peter N. Stearns (*Meaning over Memory. Recasting the Teaching of Culture and History*, 1993) ont par la suite suscité mon intérêt. Comment en effet privilégier chez les étudiants l'acquisition de *sens* plutôt que la seule mémorisation de connaissances ?

➤ À QUI S'ADRESSE CE « TRAITÉ DE DIDACTIQUE » QUE VOUS VENEZ DE PUBLIER EN 2010 ?

Mon livre s'adresse tant aux étudiants en enseignement qu'aux enseignants en fonction qui sont désireux de réfléchir et d'améliorer leur pratique. Je demeure toutefois conscient que les enseignants « sur le terrain » manquent souvent de temps pour se permettre d'approfondir une telle réflexion, sans compter que les remises en question ne sont jamais faciles. Il faut en effet avoir une grande confiance en soi et une identité professionnelle forte pour pouvoir accueillir la critique. Il faut pouvoir réfléchir à sa propre pratique d'enseignement à partir de la théorie, mais d'une théorie qui soit fondée empiriquement. C'est ce que j'ai tenté de proposer dans cet ouvrage.



Robert Martineau, Professeur associé de didactique au département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal

SOURCE : Andrew Dobowolskyj

... quand ses fondements théoriques sont faibles, la pratique de l'enseignement de l'histoire s'avère faible et vice-versa.

➤ LA TRADITION AU COLLÉGIAL ET À L'UNIVERSITÉ CONSISTE À PRIVILÉGIER LA FORMATION DISCIPLINAIRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT COMME CRITÈRE D'EMBAUCHE, PLUTÔT QU'UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE. EST-CE LÀ LE REFLET D'UN PRÉJUGÉ ENVERS LES THÉORIES EN ÉDUCATION ?

L'idée selon laquelle une bonne maîtrise disciplinaire serait suffisante pour enseigner est encore très répandue. Plus on connaît l'histoire, pense-t-on, mieux on peut la raconter, et bien raconter suffit à bien enseigner. La pratique de l'enseignement serait un talent que certains possèdent de façon innée et d'autres pas, et il serait donc vain de chercher à améliorer cette pratique grâce à une démarche raisonnée. Or il me semble qu'une telle conception ne tient plus la route aujourd'hui, du moins au primaire et au secondaire (la situation au collégial pourrait faire l'objet d'un débat à part).

Pour enseigner, il faut savoir pourquoi et comment intervenir, savoir poser un diagnostic pédagogique, et posséder des outils appropriés pour le faire. Quand j'enseignais la didactique à l'UQAM à de futurs enseignants [jusqu'en 2005], j'avais l'habitude de demander aux étudiants, en début de session, s'ils seraient capables d'expliquer à leurs élèves ce qu'ils compaient faire en classe, pourquoi ils allaient le faire et comment ils allaient le faire. Il est vrai qu'une telle pratique d'enseignement, dite explicite, exige un effort et une préparation supplémentaire. Mais si on accepte qu'il y a une différence entre un conférencier ou un lecteur de nouvelles à la télé et un enseignant dans une classe, peut-on véritablement se présenter en classe sans avoir réfléchi au préalable à ce qu'on va faire pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants qui nous sont confiés ?

Pour enseigner, il faut savoir pourquoi et comment intervenir, savoir poser un diagnostic pédagogique, et posséder des outils appropriés pour le faire.

On peut se demander, à cet égard, si on accepterait de la part d'un dentiste qu'il nous dise : « je crois savoir quel est le problème ; je vais commencer à travailler dans votre bouche et nous verrons si ma solution fonctionne. Ne craignez rien : j'ai un don pour la dentisterie et ce n'est qu'en prenant de l'expérience qu'on devient un bon dentiste ! ». Accepterait-on de son avocat qu'il

avoue ne pas savoir comment il va nous défendre, mais qu'il verra au moment de plaider ce qu'il va faire, en espérant que ça marche ? Comment se fait-il que l'on accepte de la part d'un enseignant ce que personne n'accepterait de la part d'un dentiste ou d'un avocat ? Pense-t-on sérieusement que la seule « vraie » façon de devenir un dentiste réside l'accumulation de la pratique, par les essais et erreurs, et que ce qu'on enseigne à l'université en dentisterie ou en droit, ce ne sont que des « théories » qui n'ont rien à voir avec la « vraie vie » ? Plusieurs recherches confirment l'importance que l'enseignant connaisse bien son domaine (bref, qu'il soit connaissant), mais aussi qu'il sache pourquoi et comment il enseigne (bref, qu'il sache enseigner) et qu'à cette fin, qu'il maîtrise les fondements de sa pratique. Elles montrent aussi qu'une formation pédagogique acquise uniquement « sur le terrain », de façon non formelle, a souvent comme conséquence une fossilisation des habitudes d'enseignement et ce, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, et rend difficiles les adaptations nécessaires basées sur une juste lecture de la situation pédagogique.

➤ L'UNIVERSITÉ FONCTIONNE POURTANT SELON CE MODÈLE...

On m'a souvent demandé comment se il se faisait qu'on ne retrouvait pas (ou si peu) de préoccupations didactiques au collège ou à l'université ? Traditionnellement, le professeur d'histoire à l'université est perçu comme un chercheur qui vient livrer en classe la synthèse de ses travaux à des étudiants, qui écoutent passivement et qui prennent des notes. On demande d'abord à un professeur d'université d'être un chercheur et un communicateur, pas vraiment d'être un pédagogue. Tant mieux s'il en est un, sinon, tant pis pour les étudiants. Car au niveau universitaire, on considère a priori les étudiants comme étant capables d'apprendre, y compris d'apprendre *malgré* le professeur, parce qu'autonomes au plan cognitif. Ceux qui ne sont pas capables de suivre abandonnent ! Mais les choses commencent à changer, notamment à cause des pressions de certains étudiants à la maîtrise et au doctorat, qui sont de plus en plus sensibles à la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement censé le supporter, et qui ressentent le besoin de posséder des bases en pédagogie dans la perspective de leur enseignement futur. C'est d'ailleurs à leur intention que j'ai participé à la création, à l'UQAM, du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES), un centre de recherche qui dispense de la formation pédagogique aux doctorants à partir des plus récentes recherches en psychologie cognitive et en didactique. Voilà pour l'université.

Mais la situation et le mandat des enseignants sont tout autres au secondaire, dont l'objectif fondamental



visé justement, parallèlement à l'acquisition d'un contenu de formation, le développement de l'autonomie cognitive des élèves. On a longtemps pensé que le simple fait d'être en contact avec un «grand maître» suffisait à un élève pour apprendre. Il est vrai que plusieurs élèves aux conditions sociales et aux antécédents familiaux favorables finissent par apprendre en quelque sorte «par osmose», par le simple fait de côtoyer un enseignant qui prodigue son savoir. Les meilleurs s'en sortent en général plus facilement. Or, ces derniers tendent à se retrouver de plus en plus à l'école privée, privant ainsi les classes des écoles publiques de modèles de réussite, d'un certain dynamisme et des interactions qui ont une incidence positive sur les élèves moins autonomes au plan cognitif. En outre, les finalités du programme de formation des écoles primaires et secondaires d'aujourd'hui demandent que les élèves aillent plus loin que la simple rétention de connaissances factuelles et qu'ils soient aussi capables de les mobiliser dans le cadre de compétences disciplinaires et génériques afin de les préparer mieux pour la complexité de la vie sociale contemporaine.

L'enseignement ne peut donc plus se réduire à faire étalage de ses connaissances devant les élèves mais doit aider ceux-ci à poursuivre et atteindre un programme d'apprentissage singulier de l'ordre des connaissances, des attitudes et des compétences. Cette situation rend d'autant plus nécessaire de la part des enseignants la maîtrise d'un savoir-faire en didactique. Beaucoup de ceux qui se croient intellectuellement plus aptes à enseigner simplement à cause du fait qu'ils possèdent un doctorat dans une discipline d'enseignement frapperaient peut-être un mur s'ils se retrouvaient devant des jeunes d'aujourd'hui dans une salle de classe au primaire ou au secondaire et qu'ils devaient répondre de leurs interventions pédagogiques pour les aider à apprendre. On me dit d'ailleurs que la situation se corse aussi au collégial...

➤ À CE SUJET, L'APPROCHE RAISONNÉE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE QUE VOUS PRÉCONISEZ PEUT-ELLE EN PRATIQUE S'APPLIQUER AU NIVEAU COLLÉGIAL ? IL N'EST PAS RARE D'ENTENDRE DE LA PART D'ENSEIGNANTS QUE LES THÉORIES PÉDAGOGIQUES SONT INADAPTÉES, VOIRE DÉCONNECTÉES DES SPÉCIFICITÉS

ET DES CONTRAINTES PROPRES À CE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT (MULTIPLICITÉ DES NOTIONS ET DES CONCEPTS À TRANSMETTRE, TEMPS DE PRÉSENCE EN CLASSE LIMITÉ, MANQUE DE TEMPS POUR DE LA FORMATION CONTINU, ETC.)

Je ne prétends nullement que l'approche raisonnée d'enseignement de l'histoire présentée dans mon volume s'applique au collégial. La réflexion sur les fondements de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire que l'on y trouve pourrait toutefois être stimulante et plusieurs des stratégies pourraient s'appliquer, avec une adaptation «aux spécificités et des contraintes propres à ce niveau d'enseignement», comme vous me l'avez d'ailleurs vous-même suggéré à la suite de votre lecture. Cela pourrait sans doute représenter un défi intéressant, comme c'est le cas pour les futurs enseignants du secondaire à qui j'enseignais la didactique de l'histoire. Sortis de l'université pleins d'enthousiasme envers les approches pédagogiques qu'ils avaient apprises, certains d'entre eux se sont rapidement retrouvés en «mode survie» une fois sur le terrain. Enseigner au secondaire est devenu difficile et le réflexe est souvent de se rabattre sur des méthodes pédagogiques qui nous sont plus familières, et ce, peu importe notre engouement et notre adhésion envers des approches différentes. Un enseignant dans une telle situation peut facilement se dire «puisque j'ai moi-même réussi comme élève avec une approche traditionnelle, pourquoi ne pourrais-je pas reproduire ces mêmes méthodes?».

Il me semble que cela s'applique aussi aux professeurs du collégial. Ces derniers sont des «gagnants du système» (des anciens étudiants qui ont réussi), mais il est loin d'être certain que les étudiants qui leur sont confiés soient des «clones» à cet égard. Même au collégial, certaines études tendent à montrer qu'on accueille de plus en plus d'étudiants ayant des difficultés d'apprentissage. Il est sans doute plus facile d'accuser le secondaire de n'avoir pas fait son travail que de tenter d'adapter l'enseignement à la nouvelle donne pédagogique et à l'évolution contemporaine des programmes d'études. D'autre part, j'ai souvent à l'esprit la réflexion de Michel Saint-Onge du Collège Montmorency, qui écrivait dans son passionnant petit ouvrage *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*

(Beauchemin, 1996) qu'«enseigner, ce n'est pas savoir quelque chose et en parler. C'est savoir quelque chose ET faire en sorte que quelqu'un d'autre le connaisse également». Or il existe aujourd'hui une base de recherches empiriques suffisamment significative pour savoir comment enseigner et apprendre.

➤ Y A-T-IL SELON VOUS DES DIFFÉRENCES AU PLAN COGNITIF ENTRE DES JEUNES DE 12-16 ANS ET DES JEUNES DE 17-19 ANS QUI JUSTIFIENT L'ADOPTION D'APPROCHES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES AU COLLÉGIAL ?

Des recherches ont montré que l'objectif consistant à développer la pensée formelle en général, et en particulier ce que j'appelle la «pensée historique», est encore plus pertinent au collégial qu'au secon-

daire. Ce qui ne signifie toutefois pas que la pensée historique ne puisse se développer avant. Certains affirment d'ailleurs qu'on devrait progressivement enseigner aux élèves à «penser historiquement» dès le primaire.

Le niveau collégial devrait être le lieu privilégié pour consolider la pensée formelle chez les jeunes en la mobilisant à travers des tâches d'apprentissage appropriées. L'histoire, lorsqu'elle y est présentée comme une discipline à résolution de problèmes, peut s'avérer un lieu fertile pour y arriver. Est-ce le cas en pratique ? Je ne suis pas spécialiste du collégial, mais d'après ce que j'en entends, il existe heureusement chez plusieurs une réelle volonté d'axer l'enseignement sur le développement de compétences au-delà des connaissances et de rendre les objectifs d'apprentissage les plus explicites possible.

Le niveau collégial devrait être le lieu privilégié pour consolider la pensée formelle chez les jeunes en la mobilisant à travers des tâches d'apprentissage appropriées. L'histoire, lorsqu'elle y est présentée comme une discipline à résolution de problèmes, peut s'avérer un lieu fertile pour y arriver.



➤ PLUSIEURS SE QUESTIONNENT SUR LES IMPACTS POSSIBLES DE L'ARRIVÉE AU CÉGEP DE LA PREMIÈRE COHORTE D'ÉTUDIANTS À AVOIR FAIT SON SECONDAIRE DU DÉBUT À LA FIN SOUS LE RÉGIME DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE, EXPRIMANT PARFOIS DES DOUTES ENVERS LEUR CAPACITÉ DE RÉUSSIR AU COLLÉGIAL. DOIT-ON CRAINdre BAGAGE DE CONNAISSANCES INSUFFISANT QUI OBLIGERAIT À FAIRE DU «RATTRAPAGE»? POURTANT, LE REHAUSSEMENT DU NIVEAU DE COMPLEXITÉ INTELLECTUEL DES APPRENTISSAGES QUI DÉCOULE EN PRINCIPE DE LA RÉFORME NE DEVRAIT-IL PAS AVOIR POUR CONSÉQUENCE DE RAPPROCHER L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ? DOIT-ON Y VOIR LA FIN D'UNE CERTAINE DIVISION DU TRAVAIL, SELON LAQUELLE L'APPRENTISSAGE DES CONNAISSANCES RELÈVERAIT DU SECONDAIRE, TANDIS QUE LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES PLUS COMPLEXES SERAIENT PLUTÔT LE PROPRE DU COLLÉGIAL ?

Je suis un peu surpris de cette idée d'une telle division du travail entre le secondaire et le collégial. Depuis les années 1980, les orientations des programmes d'histoire logent à l'enseigner d'une formation intellectuelle où connaissances et habiletés intellectuelles sont au rendez-vous. Parallèlement, on a souvent eu l'impression que le collégial est surtout un haut lieu de mémorisation de notions factuelles en histoire, perception qu'on me dit être mal fondée en plusieurs milieux où il existe une ouverture à une approche réflexive. On ne peut à mon avis séparer de cette façon les connaissances et les opérations intellectuelles complexes puis qu'elles sont mutuellement nécessaires. Les connaissances sont

d'autant mieux apprises et conséquemment mobilisables qu'elles trouvent sens et organisation dans le cadre d'opérations intellectuelles plus complexes. Une meilleure compréhension d'une approche par compétences permet à cet égard de saisir que cette dernière permet non seulement l'acquisition de connaissances, mais surtout leur possible mobilisation dans les tâches complexes et nouvelles, favorisant ainsi le transfert.

Quant au Renouveau pédagogique, je ne suis pas certain que la cohorte d'élèves arrivée au collégial en 2010 ait profité pleinement des changements annoncés dans le cadre de la Réforme. Il est illusoire

de penser que de tels changements s'implantent du jour au lendemain. Les pratiques d'enseignement ne changent pas du simple fait que l'on promulgue de nouvelles orientations curriculaires. De fait, les stratégies d'enseignement sont demeurées les mêmes en plusieurs endroits pour diverses raisons. Il ne s'agit pas de faire des reproches aux enseignants ni de leur faire porter le poids d'une telle situation : on peut légitimement s'interroger sur la trop grande rapidité de certains changements, sur la qualité de la mise à niveau offerte aux enseignants, etc. À ce sujet, on aurait tort de croire que l'évolution des pratiques pédagogiques est uniquement à attendre du côté des nouvelles générations d'enseignants. Les professeurs plus ouverts à changer ne sont pas nécessairement les jeunes et à l'inverse, les plus vieux ne sont pas systématiquement réfractaires au changement.

Cela dit, avec quel bagage intellectuel les élèves arrivent-ils du secondaire ? Ils possèdent sans doute des connaissances générales, un certain bagage conceptuel, une relative autonomie cognitive et une culture historique limitée. Davantage qu'auparavant ? Dans tous les cas, on ne pourra mesurer les bénéfices de la réforme pédagogique que dans quelques années.

► CRAINT-ON ALORS UNE REMISE EN QUESTION LA SPÉCIFICITÉ MÊME DU CÉGEP ?

La vocation spécifique du niveau collégial fait régulièrement l'objet de débats depuis plusieurs années. Les arguments mis de l'avant en faveur du maintien d'un

réseau collégial reposent rarement sur le contenu distinctif de ses programmes d'études. Considérons les titres et les descriptifs des cours d'histoire actuellement offerts au collégial : ceux-ci sont un peu plus spécialisés qu'au secondaire. D'ailleurs, ils recourent en bonne partie ceux des cours donnés à l'université et j'ai donc l'impression que ceux qui suivent des cours de premier cycle en histoire doivent parfois avoir une impression de déjà vu. Il est vrai cependant que peu d'étudiants au collégial suivent des cours d'histoire dans le cadre actuel.

On invoque plutôt généralement le bénéfice que la période et l'environnement de transition offerts par le cégep procure au développement personnel et intellectuel des jeunes, ce qui faciliterait le passage du secondaire à l'université. Il reste que c'est plutôt dans le secteur technique que la vocation du cégep m'apparaît plus évidente.

Je crois toutefois que le cégep pourrait trouver sa pleine pertinence sans remettre en question ses structures actuelles. En histoire, le cégep, qui n'a pas à proprement parler la mission de former des historiens, pourrait par ailleurs, dans le cadre de la formation générale, servir à consolider ce que j'appelle le « mode de pensée historique » et faire le lien entre les acquis du secondaire et des problématiques sociales actuelles tout en permettant d'enrichir la culture des étudiants de points de repères historiques essentiels à la compréhension des réalités et des enjeux sociaux contemporains tant au plan local, national qu'international. ■

VOUS DÉSIREZ EN SAVOIR PLUS SUR LE LIVRE DE ROBERT MARTINEAU ?

Lisez l'article *Un ouvrage de référence à l'usage des professeurs d'histoire* en page 22.



Le Patriote de l'année 2010

Le 12 novembre dernier, le prix du Patriote de l'année 2010 a été décerné à l'historien Gilles Laporte, enseignant au Cégep du Vieux-Montréal. Depuis sa création en 1975, jamais ce prix n'avait été gagné par un enseignant. Toutes nos félicitations !

Quelques éléments de réflexion sur la formation des professeurs d'histoire au collégial

par **Lorne Huston**

Chargé de cours

Responsable des stages pour le programme de maîtrise «enseignement au collégial» au département d'histoire de l'Université de Montréal

Le 20 février dernier, dans un bulletin électronique envoyé à ses membres, l'exécutif de l'APHCQ fait part de ses réserves face aux programmes de second cycle en enseignement collégial et annonce la tenue d'un débat lors du congrès annuel de l'Association à Chicoutimi au mois de mai 2010. La résolution à débattre est formulée de la manière suivante:

L'exécutif de l'APHCQ voit avec appréhension l'émergence de programmes universitaires de second cycle en enseignement collégial visant à qualifier des étudiants pour l'enseignement collégial, même s'ils n'ont pas obtenu de diplôme disciplinaire en histoire. L'exécutif de l'APHCQ encourage les membres de l'Association à prioriser, lors de l'embauche, les candidats ayant suivi une formation spécialisée en histoire¹.

Lors de l'assemblée générale tenue à Chicoutimi en juin dernier, le sujet fut bel et bien abordé et divers points de vue furent exprimés sans qu'une position commune de l'APHCQ ne soit arrêtée. L'assemblée a décidé de demander au nouvel exécutif de poursuivre ses recherches sur la question et de présenter une proposition à ce sujet à l'assemblée générale de 2011.

Sur la base de mon expérience en tant que chargé de cours, responsable des stages, pour le programme de maîtrise «enseignement au collégial» au département d'histoire de l'Université de Montréal, et sur la base de mes années d'enseignement au cégep, je me permets de fournir quelques éléments d'information

susceptibles de nourrir la réflexion sur cette question.

DIPLÔMES EN HISTOIRE ET CERTIFICATS EN PÉDAGOGIE

La crainte, formulée dans l'avis de l'exécutif du 20 février dernier, porte sur l'émergence d'un phénomène qui a tendance à «dévaloriser le statut de l'enseignement au collégial à titre d'ordre d'enseignement supérieur et de faire primer la formation didactique sur la compétence disciplinaire.»

L'ancien exécutif avait tout à fait raison de soulever cette question. L'objet du présent texte est de montrer en quoi le programme de maîtrise «enseignement au collégial» au

département d'histoire de l'Université de Montréal constitue un allié dans la lutte contre cette tendance plutôt qu'un aspect du problème.

Une précision importante au départ: le programme de maîtrise du département d'histoire en «enseignement au collégial» ne constitue pas un *certificat* de 2^e cycle mais bel et bien une maîtrise disciplinaire en histoire qui donne droit à faire des études de doctorat **en histoire**. Dans ce sens, il se distingue des certificats et des mini-programmes, offerts par les facultés d'éducation. La réussite dans ce programme est couronnée d'un diplôme de maîtrise en histoire et non pas d'un certificat en didactique ou en pédagogie.

1. La résolution est précédée d'un préambule:

Les programmes de maîtrise en enseignement collégial

L'exécutif de l'APHCQ est d'avis que nous avons vu ces dernières années émerger des certificats de second cycle en enseignement collégial. Ce phénomène est perçu de manière positive, dans la mesure où les aspirants-professeurs qui suivent ces formations poursuivent aussi une formation disciplinaire en histoire, idéalement jusqu'à la maîtrise. Or on assiste à l'heure actuelle à la mise sur pied de programmes de second cycle en enseignement collégial sans mémoire de recherche, où les

étudiants se font dire qu'ils seront ensuite réputés habilités à enseigner l'histoire au cégep. L'exécutif est d'avis que l'APHCQ doit prendre très au sérieux de telles initiatives qui pourraient avoir pour effet de dévaloriser le statut de l'enseignement au collégial à titre d'ordre d'enseignement supérieur et de faire primer la formation didactique sur la compétence disciplinaire. Dans un tel contexte, l'exécutif souhaite manifester son inquiétude en adoptant la résolution suivante:

La création d'un profil de maîtrise en enseignement collégial au département d'histoire vise précisément à mettre la formation en histoire au cœur de la formation que reçoit le futur professeur. Ce profil vise d'abord la formation disciplinaire. Contrairement aux certificats en enseignement collégial discernés par les facultés d'éducation, *le volet pédagogique lui-même est pensé en fonction de la discipline historique.*

Comme on le sait, les Facultés des sciences de l'éducation, tant à l'UQAM qu'à l'Université de Montréal ont récemment investi le champ de l'enseignement collégial et ont établi des certificats de deuxième cycle en enseignement collégial, sans spécificité disciplinaire. Elles reproduisent ainsi le modèle des anciens certificats de pédagogie qui existaient, il y a encore quelques années, pour l'enseignement secondaire. On connaît l'histoire récente. Sous la pression des Facultés des sciences de l'éducation, on est passé, dans le domaine de l'enseignement secondaire, de ce type de certificat à un programme de formation intégré et contrôlé exclusivement par les Facultés des sciences de l'éducation au détriment de la formation disciplinaire et des départements disciplinaires. Voilà en quoi consiste la dévalorisation disciplinaire.

La nouvelle orientation de maîtrise adoptée par le département d'histoire à l'Université de Montréal vise précisément à éviter cette dérive et à maintenir la qualité à long terme de la formation disciplinaire de base pour l'enseignement collégial.

LA RECONNAISSANCE DE LA VALEUR DISCIPLINAIRE DES TUTEURS

Le département d'histoire de l'Université de Montréal est le seul département d'histoire au Québec qui reconnaît la valeur disciplinaire de la formation des professeurs d'histoire au collégial. Le stage qu'il propose tranche singulièrement avec ceux proposés par les facultés d'éduca-

La nouvelle orientation de maîtrise adoptée par le département d'histoire à l'Université de Montréal vise précisément à éviter cette dérive et à maintenir la qualité à long terme de la formation disciplinaire de base pour l'enseignement collégial.

tion dans la mesure où il vise à former le candidat à l'enseignement de l'histoire dans le contexte spécifique de l'enseignement collégial au Québec. Le nombre d'étudiants admis dans le programme est contingenté et je rencontre personnellement chaque professeur qui accueille les stagiaires. Le contrat reconnaît le travail professionnel des professeurs-hôtes et le rémunère en conséquence, contrairement aux certificats en pédagogie qui n'offre aucune reconnaissance formelle aux tuteurs et un dédommagement financier qui relève du pourboire.

LE MÉMOIRE DE MAÎTRISE COURT

Parlons ouvertement maintenant de ce qui éveille les craintes. Une bonne partie de la méprise sur la nature de ce profil provient, je le crois, du critère « négatif » des exigences pour le mémoire de maîtrise. Le profil d'enseignement au collégial n'exige qu'un mémoire de cinquante (50) pages (à simple interligne, plus la bibliographie) alors que le mémoire exigé dans le profil « recherche » est de cent (100) pages. Voilà ! Plus ou moins inconsciemment, on conclut à la dévalorisation de la compétence disciplinaire au profit de la pédagogie.

Personnellement, je ne suis pas d'accord avec l'idée du département d'exiger un mémoire moins long aux étudiants de l'option enseignement en histoire et j'essaie de convaincre les instances du département d'abolir la différence quantitative entre les deux types de mémoire. Une telle exigence est essentiellement d'ordre bureaucratique et elle est perçue de

façon négative par les professeurs d'histoire de milieu collégial.

Mais du point de vue universitaire, puisque les deux diplômes sont considérés de niveau égal, le département considère que l'on ne peut demander plus d'heures de formation pour un type de diplôme que pour l'autre. Si les étudiants en option enseignement font un stage que les autres étudiants ne font pas, il faut logiquement leur demander moins au niveau du mémoire. En fait, le nombre de pages d'un mémoire ne mesure rien. Nous savons tous qu'un mémoire rigoureux de cinquante pages peut être plus difficile à faire qu'un mémoire rigoureux de cent pages.

Dans les faits, le profil d'enseignement au collégial reconnaît très clairement l'importance de la recherche dans la formation en histoire :

1. Les étudiants suivent quatre séminaires de maîtrise en histoire comprenant des séminaires de recherche et d'historiographie. Ils suivent ces séminaires avec les étudiants de l'option « recherche », et avec les mêmes professeurs et sont évalués de la même façon.
2. Si le mémoire exigé des étudiants en option enseignement est plus court, il n'est pas de nature différente. Il doit répondre aux mêmes critères de qualité et subir l'évaluation d'un jury de mémoire similaire à celui de l'option « recherche ». [Ce mémoire court est par ailleurs aussi long et aussi exigeant que le nouveau mémoire de maîtrise en histoire à l'Université McGill qui compte moins d'une cinquantaine de pages].

3. Enfin, le milieu universitaire lui-même le juge aussi qualifiant qu'un mémoire de recherche en ce sens que le diplôme offert avec le profil d'enseignement donne accès aux études de doctorat au même titre que les autres étudiants.

RECHERCHE SOUS L'ANGLE PÉDAGOGIQUE; PÉDAGOGIE SOUS L'ANGLE DISCIPLINAIRE

Il est normal, par les temps qui courent, de voir tout effort de valoriser la pédagogie comme une attaque au statut disciplinaire. Pourtant, je crois qu'il faut sortir de cette opposition primaire. Ceux qui ont vraiment à cœur la formation collégiale des élèves savent qu'il n'est pas possible d'enseigner la physique de la même façon que l'histoire. Tout le rapport entre la théorie et les faits est différent. Ils savent aussi que ce n'est pas parce qu'une personne est à la fine pointe de la recherche dans son domaine précis qu'elle est une bonne enseignante aux jeunes adultes destinés aux études universitaires.

... nous formons des «lecteurs» d'histoire, des adultes qui auront à déchiffrer la présence de l'histoire dans tous les domaines de la vie, tout au long de leur vie.

Pourtant, au fond de nous, on découvre encore ce préjugé qu'un diplôme axé uniquement sur la recherche qualifie davantage **même pour l'enseignement collégial** qu'un diplôme qui vise la formation en recherche sous l'angle de l'enseignement et la pédagogie sous la règle de la discipline historique. C'est pour cela que les professeurs d'histoire

sur les comités de sélection dans les cégeps sont tentés de considérer un candidat qui a un diplôme de maîtrise traditionnel PLUS un certificat de mini-programme en enseignement postsecondaire comme plus qualifié qu'un diplômé de maîtrise en histoire en option histoire au collégial.

À mon humble avis, c'est une logique infernale à laquelle il faut éventuellement mettre fin. Pourquoi ne pas demander une scolarité de doctorat, un doctorat en poche, voire même un doctorat disciplinaire ET un doctorat en pédagogie, tant qu'à y être? Combien d'années faut-il étudier pour faire la preuve que l'on est compétent pour enseigner au collégial? À un moment donné, la spécialisation dans la recherche ne qualifie plus pour l'enseignement collégial.

- Oui, c'est important de comprendre que l'histoire est le fruit de recherches sur des sources souvent très énigmatiques.
- Oui, c'est important pour un professeur du collégial de se tenir au courant de nouveaux courants historiographiques et d'explorer leurs méthodes, mais est-il nécessaire de continuer la surenchère des années de scolarité pour autant?

La réponse est non. Il faut assumer avec fierté le métier que nous exerçons. Nous devons comprendre le métier d'historien de la même manière qu'un professeur collégial de littérature doit comprendre le métier d'écrivain. Il ou elle ne vise pas d'abord à former des écrivains mais des «lecteurs» plus sensibles, plus actifs. Nous, de notre côté, ne formons pas des historiens professionnels. Nous faisons quelque chose de beaucoup plus important: nous formons des «lecteurs» d'histoire, des adultes qui auront à déchiffrer la présence de l'histoire dans tous les domaines de la vie, tout au long de leur vie. C'est une tâche noble et exigeante qui ne s'acquiert pas uniquement, ni même principalement, par la réalisation d'une recherche scientifique pointue en histoire. ■

Une formation formelle en pédagogie est-elle (devenue) incontournable pour enseigner l'histoire au collégial? Devrait-elle l'être? Si les services des ressources humaines des cégeps semblent y accorder son importance, les professeurs semblent plus mitigés. Il est courant d'entendre qu'une formation en pédagogie représente un «plus» dans CV, mais d'aucuns semblent douter de la pertinence des principes et des approches qu'on y enseigne, soit parce qu'elles ne répondraient pas à un besoin réel, soit qu'une formation non-formelle serait plus appropriée ou efficace pour atteindre un même objectif.

par Yanic Viau
yanic.viau@gmail.com

La formation en pédagogie : qu'en pensent les professeurs d'histoire ?

«Lorsque j'étais étudiante, les cours de pédagogie postsecondaire n'existaient pas sauf la méthodologie. Ma génération de professeurs inscrite en histoire "pure" n'a donc reçu aucune formation initiale en pédagogie», de déclarer **Hélène Dupuis** (Collège de Bois-de-Boulogne), qui enseigne depuis de nombreuses années et qui affirme avoir appris le métier «sur le tas». Ayant pour «seul» bagage sa maîtrise en histoire et sa passion pour la discipline, l'apprentissage de la pédagogie s'est fait chez elle de façon pragmatique. «On apprenait en observant nos étudiants et nos collègues et en échangeant sur nos pratiques respectives pour arriver à développer nos propres mécanismes de pédagogie et les *enrichir par la suite* avec l'expérience».

Elle remarque des différences générationnelles en ce qui concerne les connaissances pédagogiques : «Je constate que certains jeunes professeurs arrivent au collégial avec certains concepts didactiques. Je trouve ça intéressant dans la mesure où ces notions sont jumelées avec une passion pour la discipline». La capacité de s'adapter au fil du temps demeure toutefois essentielle à ses yeux : «Ils ont la chance d'avoir des outils avant même de commencer leur carrière, mais ils vont devoir en développer d'autres en cours de route. Ce qu'on apprend dans les livres est une chose, la réalité en est une autre». La pédagogie pour Mme Dupuis est donc avant tout une passion combinée capacité d'autoanalyse et un esprit d'initiative et d'observation qui permettent de trouver de solutions concrètes pour chaque groupe auquel on enseigne.

Qu'en est-il des «jeunes» professeurs ? Lorsqu'il a commencé à enseigner l'histoire au Collège de Lionel-Groulx, il y a sept ans, **Vincent Duhamel** avait une perception plutôt «négative» de la pédagogie. Pour lui, «il s'agissait d'un jargon qui n'était pas vraiment utile, si ce n'est possiblement pour des professeurs qui ne savent pas enseigner et qui compensent en quelque sorte en faisant travailler les étudiants en classe, et en leur offrant une «aide aux devoirs». À ses yeux, un professeur d'histoire était avant tout un conteur, quelqu'un qui sait faire revivre et incarner le passé. «J'aurais bien voulu qu'on m'offre une formation qui m'aurait appris à devenir un meilleur conteur», déclare-t-il. «Je tenais avant tout à leur transmettre ce goût et cette passion pour l'histoire que j'ai moi-même acquis quand j'étudiais au cégep».

S'il croit toujours à ce rôle de conteur, il affirme avoir remarqué au cours des dernières années certaines lacunes dans son enseignement et a parfois de questionnements pédagogiques qui demeurent sans réponse, par exemple en ce qui concerne l'évaluation des enseignements. Quand on procède de façon plutôt intuitive, il demeure par exemple difficile de savoir comment sera perçu tel ou tel type de question d'examen par les étudiants. «C'est bien beau de dire que je fais revivre l'histoire, mais je dois aussi savoir ce que je dois et je peux exiger à mes étudiants».

Nicolas-Hugo Chebin (Collège Gérald-Goquin) adhère lui aussi à ce rôle de conteur mais prend garde de ne pas s'abandonner à ce seul rôle malgré sa «propension naturelle à raconter

et à incarner l'histoire», afin de ne pas perdre de vue les objectifs pédagogiques. Les approches pédagogiques formelles reviennent souvent à ses yeux à vouloir «couper les cheveux en quatre». Petit à petit, en discutant avec ses collègues, il a toutefois constaté des façons de faire souvent différentes chez ses collègues, ce qui l'a amené à se questionner sur les meilleures pratiques. Il est ainsi devenu moins réfractaire aux enjeux pédagogiques.

Mais plutôt que de suivre des formations formelles en pédagogie, il juge préférable de consacrer ses énergies à parfaire ses connaissances en histoire, dont la maîtrise est toujours à parfaire, afin de pouvoir donner du sens à son enseignement et pouvoir répondre aux questions des étudiants. «Ce qui importe, c'est de questionner sa propre pratique. Ai-je besoin de suivre des cours en pédagogie pour ça ? Mes lectures, mes discussions avec mes collègues et les conférences auxquelles j'assiste me suffisent amplement», explique M. Chebin. Mais les occasions de formation non-formelles pour les professeurs sont-elles suffisantes ? Et n'est-il pas utopique de penser que tous vont trouver (et prendre) le temps et l'énergie pour veiller au développement de leurs compétences de façon continue ? «De telles occasions existent bel et bien, mais il est vrai qu'elles ne sont pas si nombreuses. Par exemple, le congrès annuel de l'APHCQ est une occasion intéressante, mais il ne dure que trois jours et plusieurs ateliers intéressants ont lieu de façon simultanée». Une réflexion à poursuivre au prochain congrès en mai 2011 ?



Hélène Dupuis,
enseignante au Collège
de Bois-de-Boulogne

UN OUVRAGE DE RÉFÉRENCE À L'USAGE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE

par Yanic Viau
yanic.viau@gmail.com

Pourquoi apprend-on aujourd'hui l'histoire à l'école, pourquoi l'enseigne-t-on et comment devrait-on l'enseigner? Voilà les questions auxquelles s'intéresse Robert Martineau dans son dernier ouvrage, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Celui-ci vise à soutenir les futurs enseignants dans leur appropriation des fondements de leur pratique et à les outiller dans les choix pédagogiques qu'ils auront à faire quotidiennement. Il s'adresse également aux enseignants en exercice désirant mettre à jour leur pratique et leur connaissance de ses fondements.

Dans la première partie de l'ouvrage, consacrée aux fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire, l'auteur explique des concepts qu'on utilise couramment dans l'enseignement de l'histoire, sans toujours les définir de façon précise ou explicite, qu'il s'agisse par exemple de la «pensée historique», de l'«attitude historienne» ou de la distinction entre l'histoire en tant que produit et l'histoire en tant que discipline. Selon Martineau, l'histoire, «avant d'être un cadre de référence (des faits, des dates, etc.), est un mode d'intelligence de la réalité sociale, une manière de prendre du recul sur les actes et les événements, une façon de se libérer de l'emprise de l'immédiat et de la compréhension subjective de chacun» (p. 36). Constatant que «sauf exception, lorsqu'ils abordent la question de l'enseignement de l'histoire à l'école, les historiens se préoccupent davantage du quoi enseigner, du contenu historique du programme, de la nature du texte du manuel d'histoire que des finalités de la classe d'histoire» (p. 50), l'auteur s'applique à énumérer et expliquer les finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école (il en dénombre une douzaine), de la construction des identités à l'appropriation du changement, en passant par la capacité d'historiciser la démocratie. L'enseignant d'histoire est avant tout à ses yeux un éducateur (et non un historien) dont le rôle est de former les jeunes «à ne pas se faire raconter d'histoire, à rester alertes et ouverts pour construire l'avenir» (p. 51).

Quelques dizaines de pages sont ensuite consacrées aux fondements didactiques de l'enseignement de l'histoire, et notamment aux concepts de base de la pédagogie et de la psychologie cognitive, dans une volonté de répondre à la question: «qu'apprend-on qu'en



on apprend en classe d'histoire». Le lecteur moins intéressé à approfondir les fondements théoriques de la pratique du métier d'enseignant pourra trouver utile une telle introduction à la pédagogie en «condensé», dont le mérite est de faire référence de façon systématique à la discipline historique. Dans tous les cas, il trouvera sans doute son compte dans la seconde partie de l'ouvrage, consacrée aux divers aspects de la pratique, qu'ils s'agisse de la planification pédagogique, de l'intervention en classe (notamment des stratégies pédagogiques générales et stratégies spécifiques à l'histoire), des moyens pédagogiques possibles en classe d'histoire (comme des ressources «externes» telles les sources historiques) ou encore l'évaluation des apprentissages.

Au nombre des sections et encadrés offrant des outils pratiques aux enseignants d'histoire, y compris au collégial, mentionnons: un résumé du pro-

gramme d'histoire au secondaire (concepts enseignés en histoire au secondaire), une liste d'opérations intellectuelles avec des exemples d'application dans une perspective temporelle (qui est le propre, selon Martineau la «démarche historique»), une liste d'une cinquantaine d'activités d'apprentissage possibles en classe d'histoire, une liste de ressources et outils possibles pour l'enseignement, les questions utiles à se poser pour planifier un exposé efficace en classe d'histoire, ou encore des exemples d'utilisation des divers types de documents historiques (au delà des sources textuelles).

Qu'est-ce qu'en définitive un bon enseignant selon Martineau? «C'est dans la conjonction de la qualité de son savoir conceptuel et de la maîtrise de ses procédures pédagogiques avec sa capacité de les mobiliser en temps réel dans les situations de la classe que l'enseignant prend la véritable mesure de sa compétence à enseigner» (p. 267). Pour l'auteur, une «pratique adaptée» en enseignement de l'histoire se devrait donc d'être à la fois *rationnelle* (par une intervention pertinente et fondée de l'enseignant), *axée sur la discipline historique*, *centrée sur l'apprentissage* (par une prise en compte des principes relatifs à la cognition) et *stratégique* (par un recours à des stratégies cognitives et métacognitives susceptibles de favoriser l'apprentissage). En somme, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école* se veut un appel non pas à simplement «communiquer aux élèves un message à propos du passé» mais bien, pour reprendre les termes de l'auteur, à «enseigner l'histoire en connaissance de cause». ▮

Les classiques des sciences sociales, une bibliothèque numérique originale 2000-2010

par Jean-Marie Tremblay, Cégep de Chicoutimi
Sociologue, fondateur

NDLR : Cet article correspond à la présentation des *Classiques des sciences sociales* lors du 15^e colloque annuel de l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec, le 27 mai dernier.

1 HISTORIQUE

Les Classiques des sciences sociales ont déjà, cette année, une décennie de présence sur internet, 2000-2010, seulement dix ans, mais quel chemin parcouru depuis sa création !

J'ai commencé à numériser des textes dès 1992 et c'est en 1995 que je constituais, pour mes élèves, une banque de textes que nous n'utilisions qu'en laboratoire, en accès limité. L'internet à haute vitesse est arrivé dans ces années et c'est en 1998 que m'est venue l'idée de cette bibliothèque numérique. En 2000, je rencontrais le directeur de la bibliothèque de l'Université du Québec à Chicoutimi et quelques minutes après le début de notre rencontre, c'était gagné. *Les Classiques des sciences sociales* allaient voir le jour sur internet grâce au soutien logistique de notre université régionale.

Les Classiques des sciences sociales sont nés du désir :

4. de dynamiser les sciences humaines,
5. de valoriser les savoirs en sciences sociales,
6. de valoriser la langue française dans la transmission sur internet des savoirs scientifiques et philosophiques,
7. de démocratisation de ces savoirs en les rendant accessibles à tous, librement et gratuitement, aux gens de chez-nous comme aux étudiant(e)s,



- professeur(e)s et chercheur(e)s de tous les continents.
8. de contribuer à la réduction des inégalités sociales, notamment des inégalités d'accès aux savoirs scientifiques, et enfin
9. de la volonté de faire connaître notre patrimoine intellectuel en sciences sociales, notamment les savoirs produits par les chercheur(e)s québécois(e).

Dès le début, je souhaitais donner accès aux œuvres classiques en

sociologie, mais aussi en anthropologie, criminologie, histoire, science politique, économie politique, psychologie et en philosophie. C'est pour cela que nous avons commencé par diffuser les œuvres d'Émile Durkheim, puis celles de Gabriel Tarde, de Montesquieu, d'Alexis de Tocqueville, de Marx et d'Engels, mais aussi celles de Marcel Mauss, Pierre Janet, Georges Dumas, Lucien Lévy-Bruhl, Machiavel, Alain, Bergson, Claude Bernard, Malthus, Mannheim et combien d'autres.

Mais je souhaitais aussi diffuser les travaux et les publications des chercheur(e)s contemporains en ces domaines, et plus particulièrement des chercheur(e)s et professeur(e)s d'université du Québec. Je voulais ainsi contribuer au rayonnement de la culture scientifique des Québécois dans toute la francophonie internationale. Je voulais montrer la vitalité et le dynamisme de notre vie culturelle. C'est ainsi que nous avons publié les travaux de Roch Denis, Gilles Bourque, Nicole Laurin-Frenette, Guy Rocher, Renée B.-Dandurand, Anne Legaré, Léon Dion, Gérard Bergeron, Jean Meynaud, Denis Szabo, Marcel Fournier, Marc-Adélaïde Tremblay, Vincent Lemieux, Jacques Henripin, Jean Benoist et Robert Fossaert entre autres.

Je voulais ainsi contribuer au rayonnement de la culture scientifique des Québécois dans toute la francophonie internationale.

Pour m'assurer que l'on découvre les œuvres disponibles dans *Les Classiques des sciences sociales*, il me fallait être rusé, ne disposant d'aucun moyen financier à ma disposition, les choses ne s'étant guère améliorées depuis.

Ma stratégie a donc été la suivante :

1. Inscrire les métadonnées sur chaque page web décrivant l'œuvre, le nom de l'auteur et parfois quelques descripteurs.
2. Enregistrer auprès de tous les moteurs de recherche existant alors *Les Classiques des sciences sociales* avec une description du contenu de la bibliothèque numérique.
3. Écrire à toutes les universités entièrement ou partiellement francophones (au nombre de 437 alors) pour leur faire part de l'existence de cette bibliothèque numérique spécialisée en sciences humaines.

Ainsi nous devenions visibles sur le web et quiconque chercherait ***Les règles de la méthode sociologique*** de Durkheim découvrirait ce livre dans *Les Classiques des sciences sociales*.

2 CARACTÉRISTIQUES ET ORGANISATION

Caractéristiques

Les Classiques des sciences sociales, c'est une véritable bibliothèque numérique: avec livres, auteurs, collections, moteur de recherche, catalogage, avec accès en ligne.

Ce sont 4200 œuvres de 1209 auteurs différents, dans sept (7) collections principales et douze (12) sous-collections différentes.

Les Classiques des sciences sociales comportaient à leur création une seule collection, *Les auteurs classiques*. Se sont ajoutées depuis six autres collections. La bibliothèque compte donc sept collections principales.

1. *Les auteur(e)s classiques*,
2. *Les auteur(e)s contemporain(e)s*,
3. *Méthodologie en sciences sociales*, dirigée par Bernard Dantier
4. *Sciences du développement*, dirigée par Michel Maldague
5. *Désintégration des régions*,
6. *Histoire du Saguenay—Lac-Saint-Jean*, et, enfin,
7. *Documents*.

Pour éviter d'encombrer la page d'accueil d'un trop grand nombre de collections principales, j'ai plutôt créé de nouvelles portes d'entrée par le biais de sous-collections à l'intérieur des deux premières.

Dans la collection des auteurs classiques, on trouvera les quatre (4) sous-collections suivantes :

- *Chine ancienne*, dirigée par Pierre Palpant
- *Civilisation arabe*,
- *Civilisations de l'Inde*,
- *Révolution française*.

Dans la collection des auteurs contemporains, on trouvera à ce jour huit (8) sous-collections :

- *Anthropologie médicale*, dirigée par Jean Benoist
- *Sociologie de la famille*,
- *Sociologie de la santé*,

- *Les sociétés créoles*, dirigée par Jean Benoist
- *Criminologie*,
- *Handicaps et inadaptations*,
- *Revue INTERACTIONS*,
- *Rencontres internationales de Genève*.

La prochaine sous-collection qui verra le jour s'intitulera *Sociologie religieuse*.

Les Classiques des sciences sociales, c'est une véritable bibliothèque numérique orientée vers les études post-secondaires et universitaires.

Nous ne publions que des travaux (livres, articles de revues, chapitres de livres) de chercheur(e)s et professeur(e)s d'université (voir tableaux 1 et 2).

Passons maintenant au fonctionnement des *Classiques des sciences sociales*.

Le fonctionnement

De 2005 à 2006, *Les Classiques des sciences sociales* ne possédaient aucune identité légale. Ce n'est qu'en 2006 que j'ai fait don de mon travail à un organisme à but non lucratif que j'ai créé avec quelques amis dont j'étais sûr et en qui je pouvais avoir totalement confiance. Nous avons alors obtenu nos lettres patentes.

Les Classiques des sciences sociales se développent, depuis ses débuts, grâce à la précieuse coopération de notre université régionale, l'Université du Québec à Chicoutimi qui nous offre gracieusement l'accès à son serveur internet à haut rendement, l'accès à tous les livres de notre choix, qu'ils soient disponibles localement ou par prêts interbibliothèques. L'Université assume tous les coûts de reliure des livres endommagés lors de la numérisation ainsi que la réalisation des fiches de catalogage de chacune des œuvres disponibles sur le site.

Est venu ensuite le soutien de la municipalité de Saguenay et du Cégep de Chicoutimi. Mon collègue me permet de travailler avec un super ordinateur avec des écrans cinéma de haute définition, me fournit le papier,

➤ TABLEAU 1

Nombre d'auteurs diffusés dans *Les Classiques des sciences sociales*

Collection	28 nov. 2006	10 juin 2008	2 juin 2009	10 mai 2010
<i>Les Classiques des sciences sociales</i>	281	322	340	353
<i>Les sciences sociales contemporaines</i>	444	640	711	753
<i>La désintégration des régions du Québec</i>	26	26	26	26
<i>Histoire du Saguenay—Lac-Saint-Jean</i>	15	20	20	20
<i>Méthodologie en sciences sociales</i>	8	24	27	28
<i>Sciences du développement</i>	6	13	16	16
<i>Documents</i>	4	11	12	13
Total	784	1059	1152	1209

les cartouches d'encre et reliure de plusieurs livres endommagés. Quant à la municipalité, elle nous offre autour de 2 000,00 \$ par année et cet argent nous permet de payer nos assurances, responsabilité civile, d'une part, et pour l'équipement informatique, d'autre part.

Bien que coopérant avec l'Université du Québec à Chicoutimi, nous sommes complètement indépendants sur le plan éditorial. Il n'y a donc aucune intervention sur le choix des œuvres mises en ligne. Nous décidons seuls des œuvres diffusées.

Dans les faits, nous ne sommes que quelques bénévoles actifs quotidiennement, à peine 6 ou 7. Mais depuis de début, près d'une soixantaine de bénévoles ont participé au développement de cette bibliothèque, que ce soit pour un ou plusieurs livres.

C'est moi qui décide des œuvres sur lesquelles je travaille et c'est moi qui numérise presque tous les livres. Je corrige moi-même de nombreux textes, mais je passe aussi aux bénévoles québécois, – dont plusieurs sont retraités – mes fichiers numériques pour une relecture minutieuse, la plupart du temps deux lectures étant nécessaires.

Lorsque les textes ont été relus et que les erreurs de reconnaissance ont été corrigées, les bénévoles me retournent les fichiers en traitement de textes avec le livre correspondant.

À quelques exceptions près, je fais la mise en page de presque tous les textes mis en ligne.

Lorsque j'ai terminé la mise en page d'une œuvre, je prépare le site pour accueillir le texte. Il me faut alors préparer toutes les pages web nécessaires à la description du texte : introduction, avant-propos, table des matières, bibliographie, quatrième de couverture, etc., etc.

Contrairement à Wikipédia, *Les Classiques des sciences sociales* ont une organisation centralisée afin d'assurer l'homogénéité et l'intégrité des œuvres mises en ligne. Tous les textes mis en ligne me passent entre les mains et je suis seul à pouvoir travailler sur le site internet.

Si le fonctionnement relève d'une centralisation, les relations entre le fondateur et les bénévoles sont chaleureuses.

Relations avec les bénévoles, les auteurs et les éditeurs

Si l'organisation des *Classiques des sciences sociales* est très centralisée, le fonctionnement réel est très décentralisé et laisse beaucoup de liberté aux bénévoles. Chacun de nous travaille chez-soi avec son propre ordinateur et tous les échanges se font par internet.

La seule contrainte que les bénévoles doivent respecter est d'assurer l'intégrité de l'œuvre en voie d'être édité numériquement.

Les bénévoles choisissent, dans la mesure du possible, les ouvrages sur lesquels ils ou elles désirent travailler.

C'est moi qui communique avec les chercheur(e)s, les professeur(e)s d'université et les éditeurs pour demander des autorisations. Il importe de conserver la preuve de toutes les autorisations de diffusion que nous recevons.

➤ TABLEAU 2

Nombre de titres diffusés par collection

Collection	10 mai 2010
<i>Les Classiques des sciences sociales</i>	1 318
<i>Les sciences sociales contemporaines</i>	2 726
<i>La désintégration des régions du Québec</i>	45
<i>Histoire du Saguenay—Lac-Saint-Jean</i>	21
<i>Méthodologie en sciences sociales</i>	39
<i>Sciences du développement</i>	28
<i>Documents</i>	63
Total	4 240
<i>Handicap et inadaptations</i>	150
<i>Revue INTERACTIONS</i>	14
<i>Rencontres internationales de Genève</i>	41
Nombre total de textes téléchargeables	4 445

3 L'IMPACT DES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES SUR LA RECHERCHE ET LA PÉDAGOGIE

Avant de parler de l'impact des *Classiques des sciences sociales*, jetons un bref coup d'œil aux statistiques d'achalandage et de téléchargement des œuvres en ligne (voir tableau 3).

➤ **TABLEAU 3**
Achalandage 2006-2009, en date du 10 mai 2010

	Visiteurs différents	Visites	Pages	Hits	Bande passante
Avr.-déc. 2006	937 386	1 247 261	6 175 317	34 397 114	1 541,33 Go
Jan.-déc. 2007	1 621 098	2 203 568	9 587 594	59 847 024	2 460,02 Go
Jan.-déc. 2008	2 045 567	2 045 567	10 580 717	75 672 891	3 321,64 Go
Jan.-déc. 2009*	1 971 174	2 688 856	10 522 293	80 929 044	4 266,11 Go

* En 2009, il n'y a pas de statistiques d'achalandage pour les mois de mai et juin 2009. Nous avons attribué la valeur des mêmes mois de l'année précédente.

L'achalandage n'a donc cessé de croître depuis 2006, année de compilation des statistiques d'achalandage. De même en est-il des téléchargements (voir tableau 4 et graphiques).

On pourrait dire que *Les Classiques des sciences sociales* ont changé nos vies, en tous les cas la mienne, celle de mes étudiant(e)s, celle de plusieurs collègues et celles de nombreux professeur(e)s, chercheur(e)s universitaires et post-doctoraux.

➤ *Les Classiques des sciences sociales* sont connus et appréciés dans toutes les universités pour la valeur des œuvres mises en ligne et la qualité du travail réalisé. Aussi bien dans les universités québécoises, qu'américaines, européennes, du Burkina-Faso, de la RDC, d'Haïti ou d'Argentine.

➤ Les professeur(e)s d'université, de collège et de lycée sont de

plus en plus en plus nombreux à utiliser avec leurs étudiant(e)s la riche documentation disponible dans *Les Classiques des sciences sociales*. Les témoignages en ce sens me parviennent par centaines à chaque année. Le plus récent me parvenait du doyen de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, M. François Blais, à qui je permettais gracieusement de confectionner un recueil de textes sur l'évolution des idées politique du XVIII^e et XIX^e siècle destiné à ses étudiant(e)s à la session d'automne dernier et de l'hiver 2010.

De même les professeurs de philosophie et de sciences sociales dans les collèges québécois sont nombreux à consulter *Les Classiques des sciences sociales* pour approfondir un sujet et utiliser les œuvres des chercheur(e)s avec leurs étudiant(e)s.

➤ Des analyses de textes peuvent être réalisées grâce au corpus disponible dans *Les Classiques des sciences sociales*. La banque de textes numériques, en traitement de textes, permet ce type de recherche. Et plusieurs chercheur(e)s s'y livrent, notamment Jules Duchastel, Josiane Boulad-Ayoub et dernièrement une chercheuse post-doctorante en linguistique à l'U. de M., Mme Aurélie Picton, qui étudie le corpus en criminologie, notamment l'évolution des termes en criminologie, du XVIII^e au XX^e siècle, puisque nous diffusons des œuvres de ces trois périodes.

➤ Mon collègue, professeur de philosophie, maintenant retraité de l'enseignement au Cégep de Chicoutimi, Jean-Noël Ringuet, était en train de lire un article du Devoir sur l'éducation où l'auteur référait aux *Propos sur l'éducation*

➤ **TABLEAU 4**
Téléchargements 2003-2009, en date du 10 mai 2010

	Classiques	Contemporains	Méthodologie	Total
Juin-déc. 2003	497 986	32 472	0	618 186
Jan.-déc. 2004	1 130 624	198 407	10 384	1 545 972
Jan.-déc. 2005	1 153 606	362 746	24 893	1 897 450
Jan.-déc. 2006	1 364 475	524 098	22 140	2 240 124
Jan.-déc. 2007	1 558 407	733 536	41 479	2 771 206
Jan.-déc. 2008	1 613 016	854 362	55 195	3 070 840
Jan.-déc. 2009*	1 667 625	975 188	68 911	2 370 474
Total cumulatif	8 985 739	3 680 809	223 002	14 514 252

* Les statistiques de téléchargement sont incomplètes pour les mois de juin, juillet et août 2009. Nous avons extrapolé à partir des années précédentes.

du philosophe français, Alain. Jean-Noël tape alors dans la fenêtre de recherche de Google «Propos sur

l'éducation» et qu'elle n'a pas été sa surprise d'arriver immédiatement sur le livre d'Alain disponible

en texte intégral dans *Les Classiques des sciences sociales*. Avec la fonction de recherche de son traitement de textes, il a immédiatement découvert le passage qui l'intéressait.

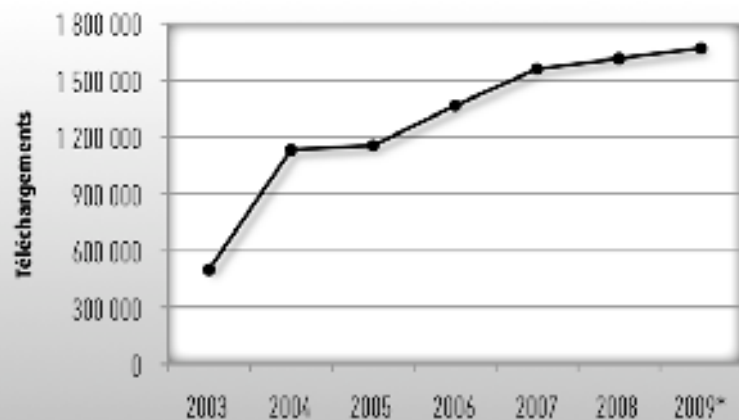
► Un professeur d'économie politique m'écrivait en 2007 tout le bonheur qu'il avait connu à découvrir le livre *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* d'Adam Smith, également disponible en texte intégral. Dans l'amphithéâtre où il dispensait son cours, il ouvre le fichier Word du livre et active la fonction de recherche et tape «la main invisible». Il trouve immédiatement le passage et le lit à ses élèves. Jamais il n'aurait pu trouver aussi rapidement et facilement ce passage sur la main invisible si la version numérique du livre n'avait pas été disponible.

► Mme Céline Saint-Pierre, sociologue retraitée de l'UQAM et ancienne présidente du Conseil supérieur de l'Éducation m'écrivait il y a quelques années que beaucoup de cours en sciences sociales ne pourraient pas être dispensés dans les universités de plusieurs pays africains de langue française si *Les Classiques des sciences sociales* n'étaient pas si facilement accessibles.

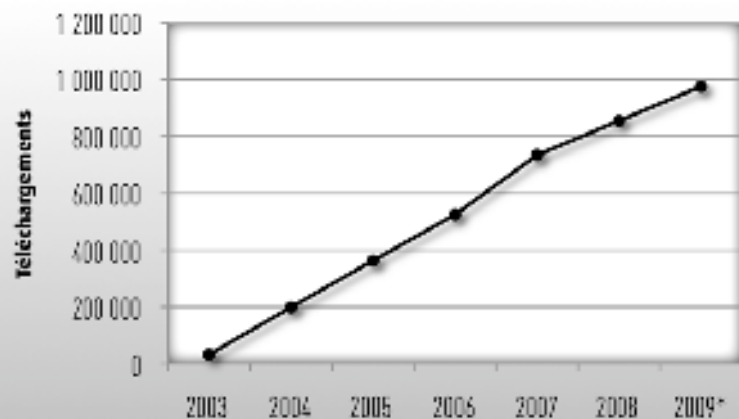
► M. Martin Blais, professeur de philosophie retraité de l'Université Laval, dont nous diffusons tous les livres, m'écrivait l'an dernier qu'il n'aurait jamais imaginé être lu en Afrique et encore moins qu'on écrive une thèse de doctorat à partir de son œuvre et sur sa pensée, tout cela étant rendu possible grâce aux *Classiques des sciences sociales*.

► À la fin d'avril 2010, M. Louis Gill, économiste retraité de l'UQAM, était invité à donner une conférence sur les finances publiques parce qu'une dirigeante d'une grande organisation syndicale québécoise venait de découvrir notre dossier sur les **FINANCES PUBLIQUES ET LA DETTE DU QUÉBEC** sur internet.

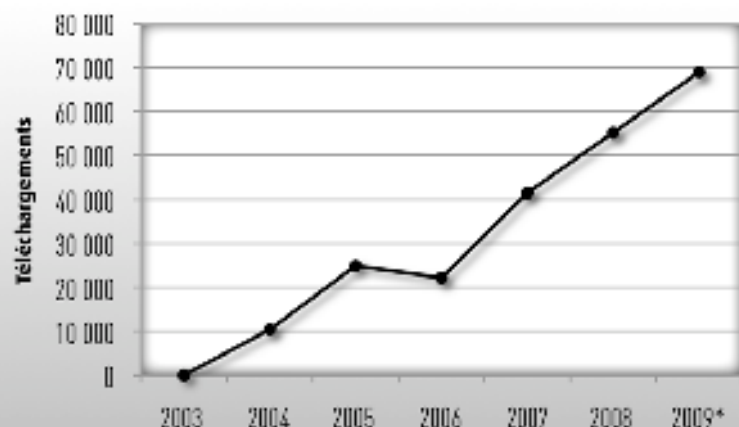
Classiques



Contemporains



Méthodologie



➤ Nous diffusons presque toute l'œuvre de M. Jean Benoist, le spécialiste qui dirige deux de nos collections: *Anthropologie médicale* et *Les sociétés créoles*. Au début de l'année 2010, M. Jean Benoist, médecin et anthropologue français, qui a participé à la création

Culture et société aux Antilles françaises. Monsieur Benoist a refusé la proposition de l'éditeur parce que celui-ci est assuré, d'une part, d'un plus grand nombre de lecteurs en diffusant en accès libre et gratuit sur internet qu'en édition papier et, d'autre part, parce que

nous avons numérisé sa thèse de doctorat sur cette communauté. Elle a donc repris l'étude de tout son matériel ethnographique en vue d'une publication éventuelle.

Je pourrais donner des dizaines d'autres exemples pour montrer que *Les Classiques des sciences sociales* ont un impact certain sur notre travail et notre enseignement.

CONCLUSION

J'ai préparé beaucoup de matériel numérique pour mes élèves: bases de données, questionnaires informatisés, guides d'utilisation, notes de cours et, bien sûr, ma bibliothèque numérique, *Les Classiques des sciences sociales*.

C'est la disponibilité de ce matériel pédagogique numérique qui fait que j'aime toujours enseigner et que j'aime mieux enseigner aujourd'hui qu'au début de ma carrière il y a 34 ans déjà (<http://jmt-sociologue.uqac.ca>).

Je voudrais terminer en disant que *Les Classiques des sciences sociales*, c'est bien plus qu'une bibliothèque numérique, c'est un lieu de travail et de diffusion des savoirs certes, mais un lieu habité avec une «âme» – je n'ai pas de meilleur terme –. Les chercheur(e)s et les professeur(e)s s'y sentent à l'aise. Les auteurs et les bénévoles ont des rapports chaleureux, de coopération et d'estime. Jamais Google ne connaîtra cela.

Les Classiques des sciences sociales, c'est le résultat de la coopération de trois institutions publiques de Saguenay: notre université régionale, l'Université du Québec à Chicoutimi, le Cégep de Chicoutimi et la municipalité de Saguenay. Bien sûr sans oublier les bénévoles qui y œuvrent et les gens des bibliothèques qui cataloguent les œuvres et les répertorient. Et ce sont les étudiant(e)s avec leurs professeur(e)s et les chercheurs qui viennent s'y abreuver. ■

Des analyses de textes peuvent être réalisées grâce au corpus disponible dans *Les Classiques des sciences sociales*. La banque de textes numériques, en traitement de textes, permet ce type de recherche.

du département d'anthropologie à l'Université de Montréal et qui a donc formé toute une génération d'anthropologues québécois qui commencent maintenant à prendre leur retraite (notamment Claude Bariteau, Lise Pilon-Lê, Denise Helly, Pierre Maranda, Serge Genest, Bernard Bernier, Bernard Arcand, Yvan Simonis, Yvan Breton, etc.), m'écrivait pour me dire qu'un éditeur venait de lui proposer de rééditer son magnifique livre, *L'ARCHIPEL INACHEVÉ*.

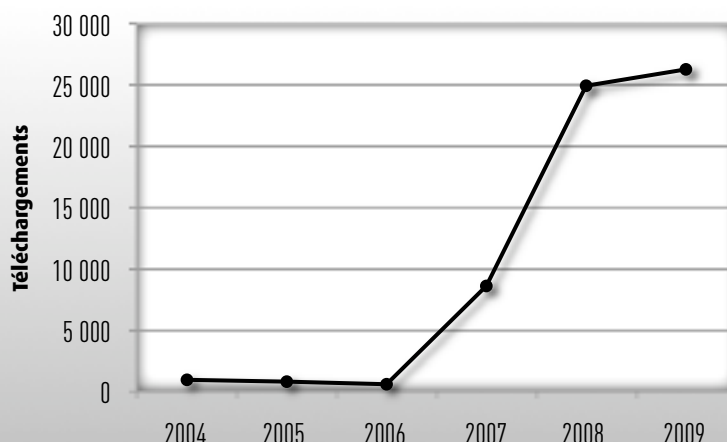
celui-ci est assuré de faire profiter de ses recherches les populations qu'il a étudiées en rendant ces recherches disponibles sur internet gratuitement.

Voyez les statistiques de téléchargement des œuvres de M. Benoist diffusées dans *Les Classiques des sciences sociales* dans le tableau 5.

➤ Mme Pierrette Paule Désy, ethnologue-consultante à Montréal, a repris goût à la recherche sur les Indiens de Lac Georges parce que

➤ TABLEAU 5
Téléchargements des œuvres de M. Benoist, 2004-2009

2004	2005	2006	2007	2008	2009
914	766	554	8591	24966	26305



Avis du Conseil d'administration de l'Institut d'histoire de l'Amérique française sur le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle du secondaire

NDLR : Avis expédié au ministère de l'Éducation en juin 2010

Madame la Ministre

C'est avec beaucoup d'intérêt que le Conseil d'administration de l'Institut d'histoire de l'Amérique française a suivi les différentes modifications que votre ministère a apportées au régime pédagogique qui régit l'enseignement primaire et secondaire. Ainsi, l'insertion de notions prescrites dans l'évaluation du français est un bon exemple de modifications de parcours venant bonifier la réforme entreprise au sein des écoles du Québec. Les modifications apportées au programme d'enseignement de l'histoire, notamment en troisième et quatrième secondaire, ont également permis de lever certaines réserves que nous avons formulées dans un avis expédié à votre ministère en 2006¹. Cependant, des problèmes subsistent toujours, notamment en ce qui concerne le découpage des apprentissages, l'évaluation et la formation des maîtres².

par **Lucie Piché**
Cégep de Sainte-Foy
Responsable,
au Conseil
d'administration de
l'Institut, du dossier
de l'enseignement
de l'histoire

LE DÉCOUPAGE DE LA MATIÈRE ENSEIGNÉE

L'implantation du Renouveau pédagogique arrive en effet à son terme avec la fin de la présente année scolaire et il est désormais possible de faire une première évaluation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Or, certaines appréhensions formulées par plusieurs intervenants semblent malheureusement se confirmer en ce qui a trait au découpage de la matière. Si l'ajout d'une année supplémentaire au premier cycle du secondaire s'avère un gain indéniable pour l'apprentissage de l'histoire, on ne peut faire le même constat pour le deuxième cycle. En privilégiant au deuxième cycle une première année axée sur l'évolution chronologique et une deuxième année centrée sur une approche thématique, le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* ne contribue pas à bonifier l'apprentissage de l'histoire du Québec, mais à le diluer un peu plus, réduisant d'autant les effets escomptés de la réforme, telle que préconisée par le Rapport

Lacoursière. En effet, les enseignants sont contraints de traverser trop rapidement l'histoire du Québec en troisième secondaire, disposant même de moins de temps qu'auparavant puisqu'ils doivent analyser le présent pour mieux déboucher sur le passé (compétence 1), intégrer à l'apprentissage de la trame historique diverses mises en situation permettant aux élèves de développer la deuxième compétence du programme («interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique»), tout en «consolidant l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire» (compétence 3). Parvenus en quatrième secondaire, les élèves maîtrisent à peine la trame spatio-temporelle de l'histoire du Québec et voilà qu'on les promène de la période de contact à la période contemporaine pour chacun des thèmes explorés. Non seulement peinent-ils à se repérer dans le temps, mais plusieurs ont oublié la majorité des phénomènes survolés l'année précédente en raison du peu de temps dont ils disposaient pour assimiler

la matière et lui donner un sens. L'enseignant ne peut donc pas tabler sur de solides acquis pour examiner les thèmes prescrits en quatrième secondaire. Et encore faut-il, par ailleurs, que la matière ait été vue adéquatement en troisième secondaire. Or, les professeurs peuvent, pour diverses raisons, mettre davantage l'accent sur une réalité sociale plutôt qu'une autre puisque c'est l'atteinte de la compétence qui importe. Comment l'enseignant de quatrième secondaire peut-il s'appuyer sur des connaissances dont il n'est pas certain qu'elles aient été acquises? Afin de contrer ce problème, certaines écoles ont choisi d'attirer à la cohorte un même titulaire pour les deux années. Mais est-ce que toutes les écoles peuvent se permettre un tel choix compte tenu de la forte mobilité de la main-d'œuvre et de la précarité du statut de plusieurs enseignants? La concertation entre les enseignants des deux niveaux est également possible mais elle suppose que s'ajoute encore une tâche à un agenda passablement chargé.

1. Lucie PICHÉ et Marc VALLIÈRES, *Avis sur le projet de réforme du programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire*, Montréal, Institut d'histoire de l'Amérique française, août 2006, http://www.ihaf.qc.ca/quoideneuf_fichiers/ReformeHEC2006.html

2. J'aimerais remercier ici Madame Isabelle Dupuis, professeure d'histoire au Séminaire Sainte-Trinité de Saint-Bruno pour sa précieuse expertise et ses commentaires avisés sur la réforme en histoire.

Bref, le découpage retenu par l'actuel programme ne peut qu'avoir une incidence négative sur l'apprentissage de l'histoire en troisième et quatrième secondaire. **C'est pourquoi nous demandons au ministère de privilégier comme au premier cycle une répartition chronologique de la matière entre les deux années,** comme le préconisait le Rapport Lacoursière et le recommande la Coalition pour l'histoire³.

L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

Notre deuxième inquiétude concerne le type d'évaluation pratiqué dans le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Libellé par compétences, ce cours peut-il permettre l'acquisition d'un solide bagage de connaissances? Plusieurs intervenants soulignent que les élèves seront certes plus compétents pour interpréter des documents mais que cela se fera au détriment des connaissances⁴. Nous ne souhaitons certes pas revenir à un apprentissage livresque fondé sur la mémorisation et conduisant à une évaluation sommative ne comportant que des questions objectives. Mais à trop vouloir évaluer les élèves par compétence, le programme actuel a tendance à évacuer de l'évaluation la maîtrise d'un corpus minimal de connaissances. Ainsi, le prototype d'épreuve ministérielle destiné aux élèves de troisième secondaire en juin 2008 portait essentiellement sur «La natalité au Québec depuis 1980», une thématique liée à l'étude des «Enjeux de la société québécoise depuis 1980», l'une des réalités sociales inscrites au programme. Les élèves devaient effectuer une mise en relation entre les problèmes de main-d'œuvre prévalant au Québec depuis les années 1980 et les politiques familiales mises en œuvre au cours de cette même période. Certes, cette épreuve ministérielle n'était qu'un ballon d'essai en cette première année d'implantation et l'exercice n'était en rien déterminant pour l'obtention du diplôme. Mais

est-ce là l'essentiel des apprentissages que compte évaluer le ministère? L'épreuve ministérielle de juin 2009 destinée aux élèves du quatrième secondaire afin d'évaluer la deuxième compétence du programme, soit celle qui porte plus spécifiquement sur l'histoire, n'était guère plus convaincante. La première partie de l'examen, constituée de vingt questions à court développement couvrant toutes les périodes étudiées, reposait essentiellement sur l'interprétation de documents, tout comme la question à développement long sur les notions de «Pouvoir et pouvoirs». L'élève qui réussit l'épreuve saura certes établir des faits à ce sujet, les mettre en relation et élaborer une explication cohérente, mais est-ce-là tout ce qu'un élève qui complète ce cours devrait maîtriser après deux années d'apprentissage de l'histoire du Québec? Retenons que les connaissances ne sont aucunement évaluées dans cet examen. L'épreuve ministérielle de juin 2010 semble vouloir rectifier quelque peu le tir, mais les connaissances ne sont toujours pas au centre de l'évaluation.

Ce constat est d'autant plus important que l'analyse du présent qu'impliquent la première et la troisième compétence occupe beaucoup de place dans l'évaluation prescrite par le programme (60% de l'évaluation en troisième secondaire et 40% en quatrième), obligeant les enseignants à y consacrer beaucoup de temps au détriment de l'enseignement de l'histoire. En quatrième secondaire, l'évaluation ministérielle de la première compétence portait également, en juin 2009, sur la notion de pouvoir, les élèves devant établir un constat au sujet des groupes de pression actuels et rédiger un texte d'opinion sur la gestion de l'eau et sa vente à l'étranger (compétence 3). S'il s'avère essentiel de faire le lien entre l'étude du passé et celle du présent et d'utiliser le passé pour mieux comprendre la société contemporaine, on ne doit cependant pas réduire

l'histoire au rôle de faire-valoir des préoccupations du présent. Et que dire du nombre d'évaluations que doivent concocter les enseignants, ou de la quantité de critères qu'ils doivent intégrer dans chacune des évaluations afin de rendre compte des multiples composantes des trois compétences? La troisième compétence liée à l'exercice de la citoyenneté compte à elle seule six composantes subdivisées en 26 volets qui s'ajoutent aux quatre composantes (15 volets) de la première compétence et aux quatre composantes (17 volets) de la deuxième compétence (sans compter les compétences transversales). À trop évaluer on n'évalue plus grand-chose tant les grilles critériées fragmentent l'objet à évaluer. Est-ce significatif? Ne faudrait-il pas plutôt limiter les compétences à évaluer, comme le soulignait notamment Manon Bernard, présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) en prenant justement exemple sur l'évaluation en histoire⁵?

C'est pourquoi nous recommandons qu'un corpus de connaissances soit établi par le ministère aux fins d'évaluation, que cette évaluation ministérielle soit imposée en fin de parcours ou au fil des étapes. L'apprentissage de ces connaissances permettrait de s'assurer que l'ensemble des élèves a acquis un bagage minimal de connaissances (faits, phénomènes, etc.). Il va sans dire que cette évaluation n'aura sa juste pertinence que si la matière est répartie chronologiquement sur les deux années, comme au premier cycle du secondaire, permettant aux élèves de bien assimiler les connaissances et ainsi mieux interpréter les réalités sociales. Bref, nous proposons une approche plus holistique où l'analyse et l'interprétation s'arrimeraient naturellement aux connaissances acquises.

Sans vouloir minimiser son importance dans le projet pédagogique, **nous recommandons également que la troisième compétence, soit celle**

3. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Rapport Lacoursière), *Se souvenir et devenir*. Québec, MEQ, 1996. Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, *Coalition pour l'histoire*. Plateforme, 23 février 2010. Internet.

4. Ce constat a été maintes fois affirmé, tant par des conseillers pédagogiques que des enseignants rencontrés notamment lors de séances de travail organisées par l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec sur l'arrimage de l'enseignement de l'histoire entre le secondaire et le collégial (Centre d'études collégiales de Montmagny, mai 2007; Cégep Limoilou, septembre 2008; Collège Montmorency, mai 2009).

5. Manon Bernard, «Évaluation des apprentissages. Un cafouillis éternel», *Le Devoir*, 4 juin 2009, p. A7.

qui réfère à l'exercice de la citoyenneté, occupe une portion moins importante dans les apprentissages prescrits et, conséquemment, dans l'évaluation. Il devrait en être de même de l'obligation d'analyser, pour chacune des réalités sociales, la situation actuelle avant de plonger dans le passé (compétence 1).

On peut s'appuyer sur le présent sans pour autant l'analyser formellement et ainsi dégager du temps pour l'objet premier de ce cours, soit l'étude du passé. Recentrer la formation sur l'histoire et sa méthode permettrait d'améliorer de façon importante l'apprentissage de l'histoire au deuxième cycle du secondaire.

LA FORMATION DES MAÎTRES

Mais pour ce faire, une bonification de la formation des maîtres s'impose également. Actuellement, la formation ne comporte que trop peu de cours en histoire, l'implantation des baccalauréats bidisciplinaires ayant réduit considérablement l'offre de cours disciplinaire. Cette réduction cadre mal avec l'intention ministérielle initiale d'accorder plus de place à l'histoire dans le cursus scolaire des élèves. **C'est pourquoi nous recommandons que la formation des maîtres qui se destinent à l'enseignement de l'histoire au secondaire comporte 60 crédits acquis dans cette discipline.** Mieux formés, les futurs enseignants et enseignantes sauront en effet plus aisément axer les apprentissages sur les dimensions fondamentales de l'histoire et de sa méthode.

Nous espérons, Madame la Ministre, que ces quelques commentaires permettront d'améliorer le programme d'histoire du deuxième cycle du secondaire. Nous demeurons à votre disposition si vous désirez obtenir des précisions supplémentaires sur les aspects soulevés plus haut ou, encore, échanger plus largement à ce sujet. ||

L'ARRIVÉE DES ÉLÈVES DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU COLLÉGIAL EN HISTOIRE

par **Félix Bouvier**, UQTR

Vice-président de la Société des professeurs d'histoire du Québec

INTRODUCTION

L'idée derrière ce texte est de tracer un profil du bagage d'un élève sortant du secondaire et arrivant au cégep en ce qui touche l'enseignement de l'histoire l'y préparant. Pour le faire de façon pertinente, il apparaît devoir se pencher très principalement sur l'enseignement des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté reçus quelques années auparavant, au premier cycle du secondaire, sur différentes civilisations historiques ayant une filiation significative avec le façonnement du monde occidental puisque c'est cela qui préparera l'élève à la poursuite de cours en histoire au cégep. En effet, le cours sur la civilisation occidentale y domine nettement tous les autres, semble-t-il.

L'HISTOIRE NATIONALE

Comme l'a démontré mon collègue Gilles Laporte¹ dans une étude récente, l'enseignement de l'histoire nationale du Québec occupe une portion tout à fait congrue dans le corpus des cours d'histoire suivis dans les différentes institutions collégiales du Québec, ce qui est pour le moins discutable. Cela est toutefois convergent avec le parcours suivi jusque là par les élèves. L'enseignement de l'histoire d'abord offert à l'ordre primaire évacue beaucoup des moments et des objets d'étude significatifs de la trame historique et identitaire du peuple québécois dans l'histoire du Québec-Canada. Au deuxième cycle du secondaire, il est de notoriété publique qu'on a tenté d'édulcorer à un point tel la question nationale en histoire nationale en 2006 qu'un débat significatif s'en est suivi, forçant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (le MELS) à reculer deux fois devant l'ampleur du tollé, principalement en ce qui concerne la question nationale justement. Comme l'a soutenu Charles-Philippe Courtois dans une étude probante², la version approuvée du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du Québec-Canada – que l'on ne nomme même plus ainsi – semble continuer à s'intéresser bien davantage à s'arrimer au multiculturalisme canadien qu'à couvrir au mérite historique des questions ramenant pourtant souvent à des phénomènes tels des thèmes politiques éclairant le façonnement identitaire nationaliste...

L'essentiel du propos de ce texte ne saurait non plus s'attarder sur la mise de côté relative mais certaine depuis plus d'une génération de l'histoire politique dans les départements d'histoire universitaires au Québec. Nous n'approfondirons pas davantage le fait que le Québec ne compte *aucun* spécialiste universitaire de la Conquête de 1760, pourtant de loin l'événement le plus important de notre histoire.

LA CIVILISATION OCCIDENTALE

Concentrons-nous plutôt sur l'essentiel : la préparation de l'élève québécois à son cours d'histoire de la civilisation occidentale... Nommons d'abord les

1. Gilles Laporte. « La disparition des études québécoises au cégep », *Traces*, vol. 46, n° 2, mars-avril 2008, p. 25-26.

2. Charles-Philippe Courtois. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?* Cahier de recherche, Institut de recherche sur le Québec, 2009, 43 p.

trois compétences disciplinaires à développer à l'aide de douze réalités sociales (des périodes historiques) allant de la sédentarisation il y a entre 12 000 et 10 000 ans à une réalité sociale du présent (optionnelle) en à peine cent cinquante heures – et bien souvent moins – à l'âge de douze à quatorze ans. Il s'agit: 1) d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique; 2) interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et 3) construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. L'approche par compétences se défend en soi parfaitement au plan didactique. Elle demande cependant du temps et un investissement de la part des élèves et des enseignants qui implique par exemple la mise en place d'une structure de recherche

L'approche par compétences se défend en soi parfaitement au plan didactique. Elle demande cependant du temps et un investissement de la part des élèves et des enseignants...

s'accompagnant de la manipulation de documents qui soient le plus de source possible, tout en «couvrant» le programme³ en si peu d'heures, ou du moins l'essentiel de celui-ci. Vaste projet!

Quoi qu'il en soit, la première réalité sociale sur la sédentarisation s'attarde à l'organisation sociale, politique (!), économique et territoriale des premiers regroupements humains, passant du nomadisme à l'élevage et à l'agriculture. La deuxième réalité sociale se déroule elle aussi d'abord au Proche-Orient puisqu'elle se penche sur l'histoire de la Mésopotamie en prenant surtout en compte son organisation sociale, elle-même largement

tributaire de l'invention d'un système d'écriture. Là comme dans les autres réalités sociales, les concepts privilégiés révèlent les choix historiographiques faits: civilisation, communication, échange, justice, pouvoir, religion. À cela sont jointes des civilisations importantes avant Jésus-Christ, pouvant être étudiées et parcourues en parallèle ou en comparaison avec la Mésopotamie puisqu'elles étaient en contact tout au moins commercial avec celle-ci. On parle des civilisations de l'Indus, du Nil et celle de la Chine. Comme on le voit, l'enseignant et l'élève auraient là de quoi se mettre sous la dent pour l'année entière avec cette réalité sociale, mais il en reste encore assurément plusieurs autres à parcourir puisqu'il faudra en voir encore onze pour le cycle entier!

Vient ensuite une mise en valeur de l'apparition de la démocratie (le concept principal, à bon droit) lors de l'étude de la société athénienne au siècle de Périclès, en Grèce antique. Lui sont possiblement comparées les sociétés de Sparte et de l'Empire perse.

L'Empire romain à son apogée est pour sa part étudié sous l'angle de la domination politique que permettent des conquêtes militaires amenant l'acculturation des peuples soumis, entre autres par l'imposition des institutions romaines, dont la principale est celle de l'État. L'Inde des Guptas et la Chine des Hans apparaissent comme des empires à comparer qui ont peu de chances de l'être dans les écoles québécoises, entre autres à cause du manque de temps, mais aussi par manque de documentation à portée de main des enseignants, ce qui est particulièrement vrai pour la civilisation rayonnant autour de l'Indus.

Le Moyen Âge est subdivisé en deux réalités sociales, la christianisation de l'Occident et l'essor urbain et commercial. Le rôle majeur, l'influence et l'expansion de l'Église et de la chrétienté sont premièrement mis en relief dans une Europe en

émergence. La montée de l'islam lui sert de phénomène comparable. La deuxième réalité sociale concerne davantage la seconde portion du Moyen Âge et se concentre sur la montée en force de la bourgeoisie marchande, cela dans le contexte de l'expansion urbaine en Europe. Bagdad, Constantinople et Tombouctou constituent des éléments de comparaison bien ambitieux si l'on tient compte de l'âge des élèves (nous sommes ici en secondaire un, ne l'oublions pas) et du peu de temps disponible sur la plage horaire pour l'enseignement de l'histoire, sans oublier l'éducation à la citoyenneté... Par contre, les élèves à l'esprit curieux sauront être intéressés par de tels éléments historiques et culturels variés, pour peu que l'accompagnement pédagogique soit motivé et intéressant.

S'amorce ensuite la Renaissance qui pourra constituer le dernier chapitre d'une année scolaire bien remplie puisqu'il s'agit de la septième des treize réalités sociales censées composer le cycle d'étude. Particulièrement intéressante, cette réalité sociale est orientée sur l'humanisme en Europe, sur le renouveau artistique ramenant aux valeurs antiques en sculpture et en peinture, notamment. On note aussi des avancées scientifiques et philosophiques, une réforme religieuse importante, le tout marqué au sceau de la confiance en l'homme, de la famille et de la responsabilité individuelle. La société japonaise des shoguns du dix-septième au dix-neuvième siècles sert d'élément comparatif à ce renouvellement de la vision de l'homme propre à l'Europe occidentale, une base importante des fondements sociaux de l'Occident actuel.

La Renaissance est aussi l'époque de l'expansion européenne dans le monde, la réalité sociale suivante. Celle-ci est traitée comme l'amorce de ce que le ministère de l'Éducation interprète comme une «économie-monde». Certains esprits caustiques pourraient sans doute y voir ainsi un prélude historique à l'idéologie

3. Ministère de l'Éducation. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle*, domaine de l'univers social, chapitre 7, p. 293-368.

néo-libérale de la fin du vingtième siècle, mais enfin...

La réalité sociale suivante, plus inspirante socialement, s'intéresse aux révolutions américaine et française. Les concepts de droit, de citoyen, de démocratie, de hiérarchie sociale et de justice, récurrents depuis la sédentarisation et l'Antiquité lorsque c'est possible, reviennent ici en force pour s'approprier ce moment charnière politiquement en Occident de la fin du dix-huitième siècle. Il n'est sans doute pas anodin politiquement, pour des nationalistes québécois tout au moins, de constater que l'amorce de l'angle d'entrée ministériel suggéré pour aborder la Révolution française met l'accent sur l'influence inspirante qu'auraient eu sur elle les « principes du parlementarisme britannique »⁴. Comment ne pas y voir un élément annonciateur au prisme politique qui sera suggéré aux élèves et enseignants au long des deux années scolaires suivantes en histoire « nationale » ?⁵ Quoi qu'il en soit, c'est ici la Russie tsariste que le MELS suggère en parallèle.

C'est encore une fois le rôle de précurseur et de meneur de l'Angleterre dans l'industrialisation occidentale que le MELS met de l'avant pour traiter des principaux phénomènes qui lui sont liés. Les sociétés américaine, française et allemande sont ensuite placées en périphérie de cette dixième réalité sociale.

La onzième porte quant à elle sur l'impérialisme européen au sens large sur le continent africain, entre 1830 et 1960, doit-on deviner. Ici, les rôles spécifiques de l'Angleterre et de la France, pourtant majeurs et dominants, sont contournés par les différentes pistes didactiques suggérées autres que les repères culturels. Le titre de la réalité sociale, l'expansion du monde industriel, peut aussi suggérer que l'industrialisation s'est transportée en Afrique, ce que l'angle d'entrée proposé infirme toutefois en mettant en relief les différentes formes de dominations que ces impérialismes ont fait

subir au continent africain. L'impérialisme japonais est enfin proposé en étude comparative aux élèves et enseignants que ces onze réalités sociales n'auront pas encore trop essoufflés.

Pour ceux-là, une douzième réalité sociale particulièrement dense porte sur ce qui entoure et concerne la reconnaissance de certaines libertés et autres droits civils, en Europe et au Québec (évoqué pour la première fois), après la crise économique amorcée en 1929. Là encore, la densité et la variété des concepts, puis des repères culturels que suggère le programme ministériel sont d'une densité telle qu'ils pourraient, en eux-mêmes, mettre à profit une période d'étude beaucoup plus longue et étoffée que celle dont jouissent ici les élèves et enseignants de secondaire deux en fin d'année scolaire. La seule nomenclature des concepts proposés en fait foi de façon éloquent : liberté, censure, démocratisation, discrimination, dissidence, droits, égalité, répression, ségrégation...

Finalement, la treizième réalité sociale est d'un genre nouveau en histoire en se consacrant exclusivement à l'étude du présent, ce qui a fait sursauter passablement le journaliste Christian Rioux⁶, entre autres. Par delà la démarche en effet questionnable de se pencher ainsi sur un sujet d'actualité sans y adjoindre de préoccupations historiques, on peut penser que l'immense majorité des enseignants n'auront tout simplement pas le temps d'inciter les élèves à s'y soumettre étant donné, encore une fois, la densité des contenus préhistoriques et historiques parcourus au long du cycle.

CONCLUSION

Voilà donc ce qu'auront survolé en 2005-2007, nécessairement au galop, les élèves qui arriveront au cégep en 2010. Comme toujours, il y a de bonnes chances qu'ils en aient oublié de larges extraits, si tant est qu'ils aient eu la chance de parcourir et d'approfondir correctement la

plus forte partie des grandes lignes évoquées du programme avec une ou un enseignant(e) qui aura su tout au moins les intéresser. Alors, ils s'en souviendront davantage... Et la solidité des apprentissages sera encore favorisée si la méthode historique et l'étude d'une documentation appropriée et d'un niveau accessible aux élèves ont été mises à profit. Il semble toutefois bien improbable que le programme en entier ait pu être vu, incluant les différentes sociétés périphériques. Ces élèves n'auront par exemple pas les mêmes compétences en Égypte ancienne et en culture « pharaonique » que ceux qui arrivaient jusqu'à présent au cégep, mais devraient avoir, entre autres, des notions relatives à Sumer, à Babylone et à l'Assyrie, c'est-à-dire à l'organisation sociale de la Mésopotamie ancienne dans le contexte de l'arrivée de l'écriture, tel que mentionné.

Nous venons ainsi de tracer un portrait global et succinct des apprentissages effectués par les élèves pouvant les préparer au fameux cours d'histoire de la civilisation occidentale. Nous aurions aussi aimé nous pencher davantage sur leurs compétences en histoire nationale. Cela ne serait cependant pas très utile puisque moins de 5% des élèves suivent semble-t-il un cours d'histoire du Québec dans une année type, telle l'année 2007-2008 dans les cégeps québécois⁷... Pour ce qui est de l'histoire du vingtième siècle, le « vieux » cours se poursuit à titre optionnel jusqu'en 2012. Le MELS a en effet priorisé l'étude du présent par son cours intitulé *Monde contemporain* de secondaire cinq, ce qui est regrettable. C'est donc dire que les deux tiers des élèves ou à peu près n'auront que bien peu ou pas du tout entendu parler des deux guerres mondiales, à titre d'exemple. À vous de jouer... ||

4. *Ibid.*, p. 361

5. Voir à ce sujet, Félix Bouvier. « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, n° 2, p. 261-270.

6. Christian Roux. « Perspectives sur l'histoire », dans Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Septentrion, Québec, 2008, p. 25.

7. Gilles Laporte. *Op. cit.*, p. 25.

Revue littéraire

par **Nicolas-Hugo Chebin**, Collège Gérald-Godin

Raymond BOURGERIE et Pierre LESOUEF, *Yorktown (1781) : la France offre l'indépendance à l'Amérique*, Economica, Paris, 1992, 123 p.

Rarement trouvons nous le temps en cours de session de faire de longues lectures visant à combler les vastes pans de l'histoire que nous n'avons pas encore eu le loisir d'approfondir. L'entreprise visant à combler ces lacunes demeure de toute façon illusoire tant la production historique est grande et le champ d'étude, vaste et quasi infini. C'est donc bien souvent pour parer au plus pressé que nous attrapons au vol une ou deux monographies à la bibliothèque de nos collègues respectifs dans le dessein de nous présenter un peu moins ignorant face à nos étudiants. Certains de ces ouvrages sont survolés afin de trouver le passage ou la citation qui viendra compléter nos présentations ou un exercice à faire en classe. Heureusement, certaines plaquettes se lisent plus rapidement entre trois copies à corriger. Cela me permet aujourd'hui de vous rendre compte de ma plus récente lecture.

Aborder la Révolution américaine n'est jamais chose facile tant il nous faut synthétiser l'affaire dans le cadre de nos cours d'histoire de la civilisation occidentale. Et les sujets abondent à propos de cette révolution qui n'en est pas vraiment une. Pensons simplement à la culture nouvelle née chez les habitants de ces treize colonies qui les distinguent déjà tant de la métropole. Ou encore à l'aspect ironique de l'indépendance des colonies britanniques d'Amérique du Nord en 1783, alors que la Grande-Bretagne conserve le Canada peuplé majoritairement de... Canadiens français !

Et c'est en cherchant à répondre à une simple interrogation de la part d'un étudiant à propos de l'intervention française dans le cadre de la guerre d'indépendance américaine que j'ai mis la main sur l'ouvrage de MM. Bourgerie et Lesouef intitulé *Yorktown (1781) : la France offre l'indépendance à l'Amérique*. Les deux auteurs, spécialistes de l'histoire de l'institution militaire en France, nous livrent un ouvrage classique d'histoire militaire. En ce sens, et n'étant pas particulièrement sensible à l'approche historique militaire, leur ouvrage m'a déçu. Passant très rapidement sur les conséquences de la Guerre de Sept Ans et sur le contexte de la guerre d'indépendance, l'ouvrage se concentre, d'un point de vue strictement franco-français, à l'étude de l'intervention militaire française dans les Treize colonies. Se faisant, il néglige plus que le contexte en ignorant totalement le point de vue anglais dans cette histoire. À peine y parle-t-on de l'état d'esprit des troupes et du talent de tel stratège anglais. Mais nulle mention des intérêts et des motivations des Britanniques en cette histoire, sinon pour expédier en quelques lignes les raisons de la capitulation de Lord Cornwallis à Yorktown en 1781 et la recherche de la paix par le gouvernement britannique au cours de l'année suivante.

Néanmoins, l'intérêt de cet ouvrage datant de 1992, qui demeure le plus récent sur le sujet en français, réside assurément dans la place importante accordée aux sources. Ainsi, on y trouve de nombreux et généreux extraits de lettres et de documents provenant des principaux protagonistes : La Fayette, Rochambeau, Washington, Cornwallis, de Grasse, Vergennes, etc. Cette richesse documentaire peut être utile à qui souhaite rendre compte de l'implication française dans ce conflit par le biais de citations des acteurs de cette intervention. De plus l'ouvrage rend très clairement compte du caractère nouveau et décisif de la collaboration efficace entre alliés au cours d'un conflit moderne. L'étude fait aussi apparaître clairement le rôle décisif de l'implication française dans le rapport de force entre les rebelles et les troupes britanniques. On y devine aussi, plus qu'on ne le lit, le rôle joué par les idées des Lumières dans l'enthousiasme d'une partie des troupes à participer à la libération d'une nation opprimée par le régime britannique. Les auteurs soulignent néanmoins le caractère nouveau et probablement attribuable aux mêmes idées des Lumières, des soins accordés aux blessés et aux prisonniers du camp ennemi en soulignant qu'il s'agit là d'une nouveauté qui préfigure la naissance de la Croix-Rouge, 82 ans plus tard. En effet, l'humanité avec laquelle les victimes de Yorktown seront traitées, semble à tout point remarquable en comparaison avec les horreurs des guerres napoléoniennes dépeintes par Goya.

En conclusion, disons simplement que la monographie de MM. Bourgerie et Lesouef devient pertinente en la combinant avec la lecture d'une perspective plus large offerte par un ouvrage de synthèse sur le sujet. Pour ma part, je conseille la brève mais éclairante synthèse du professeur Gordon S. Wood intitulée *The American revolution : a history* publiée chez Random House en 2002. Et en ce qui concerne

l'invasion de la *Province of Quebec* par les Bostonnais en 1775-1776 je ne peux m'empêcher de vous recommander la lecture du classique de Gustave Lanctôt intitulé *Le Canada et la Révolution américaine : 1774-1784*, publié chez Beauchemin en 1965. Cet ouvrage, malgré son âge, demeure pertinent et, surtout, est la seule étude d'envergure à ce sujet jusqu'à ce jour. Les récents florilèges de textes d'époques de Marcel Trudel (2006) et de Pierre Monette (2007) viennent toutefois compléter avec pertinence le portrait de cette époque trouble. ■



Carte de la bataille de Yorktown, octobre 1781. Cette gravure provient du livre de David Ramsay intitulé *Life of Washington* et publié en 1807.

L'histoire du cinéma sur l'antiquité¹

par **Géraud Turcotte**
Cégep de l'Outaouais

Tout bon historien sait que l'analyse du contenu d'un document est en soit insuffisante si elle n'est accompagnée d'une analyse des conditions de production du document. Il en va de même pour l'étude du cinéma de fiction à caractère historique. L'analyse du discours émis par le film doit nécessairement être mise en contexte avec le moment de production. Et dans le cas particulier du cinéma, alors que les structures filmiques préconisées par le réalisateur obéissent souvent à des modes, il faut être en mesure de retracer la place du film dans l'histoire générale du cinéma mais, aussi, dans le cadre plus strict de l'histoire du genre en particulier. Si l'information est facile à trouver en ce qui concerne l'histoire du cinéma, c'est beaucoup plus ardu lorsqu'il s'agit des films à caractère historique pour une période donnée. C'est la raison pour laquelle je vous propose un rapide survol de l'histoire du film antiquisant.

Il est facile de discerner trois temps forts dans ce type de cinéma. Ils correspondent au cinéma muet (1914-1925), au cinémascope (1953-1963) et aux effets spéciaux numériques (depuis 2000). Cependant, tout en gardant en mémoire ce découpage chronologique, il me semble opportun d'appréhender le sujet avec une approche plutôt thématique.

Il est courant de diviser le cinéma sur l'Antiquité en trois grandes catégories : premièrement le péplum, au sens large, qui englobe improprement tous les films italiens (y compris les coproductions) ; deuxièmement le film épique (Epic Movie) américain, qui inclut aussi les films sur le Moyen-Âge ; finalement, le film biblique, qu'on peut subdiviser en « L'Ancien testament », « La Vie de Jésus » et « ses séquelles » (le début du Christianisme).

L'Italie a évidemment mis en scène son passé antique. Les plus anciens longs métrages² encore disponibles sont *Les derniers jours de Pompéi* de Mario Caserini (1913) et *Cabiria* de G. Pastrone (1914) qui furent d'énormes succès. On tentera dans les années 1920 de reprendre la formule mais la plupart des productions, comme le *Messaline* d'Enrico Guazzoni (1924) et le *Quo Vadis ?* de d'Annunzio (1925), sont des échecs financiers³. La période fasciste ne semble pas trop propice au péplum, exception faite de *Scipion l'Africain* de Carmine Gallone (1937) où on peut facilement rapprocher la victoire sur Carthage de l'invasion italienne en Éthiopie. L'après-guerre verra le retour de l'Antiquité au cinéma, souvent sous forme de coproductions. Un bon exemple en est *Ulysse* (1953) de Mario Camerini mettant en vedette Kirk Douglas, Silvana Mangano et Anthony Quinn.

La grande période du péplum s'ouvre, en fait, en 1958 avec *Les travaux d'Hercule* de Pietro Francisci qui définit le genre au sens le plus strict. On parle ici d'une courte période de six à sept ans durant laquelle dominent ces films (dont une trentaine de productions pour la seule année 1961)⁴. Ses maîtres en sont Riccardo Freda⁵, Vittorio Cottafavi⁶, Mario Brava⁷ ; même Sergio Leone y fait ses débuts avec, entre autres, *Le colosse de Rhodes* (1961) avant de s'orienter vers le western-spaghetti. Décliné en deux genres, le film néo-mythologique et le film historique classique, le péplum, en plus de son esthétique kitsch, se distingue aussi par des scènes obligées : un combat de « messieurs muscles », une scène de torture, une danse orientalisante et une catastrophe (un monstre, un tremblement de terre et/ou un incendie). Mais les échecs financiers au début des années 1960, autant pour les productions européennes qu'américaines, mettent pratiquement un terme aux films sur l'Antiquité.

Il ne faut cependant pas croire que toute la production italienne sur l'Antiquité est inféodée aux canons du genre. Pier Paolo Pasolini, pour *L'Évangile selon saint Matthieu* (1964) et *Œdipe roi* (1967), tourne en décors naturels estimant qu'il y a, somme toute,



SOURCE : www.horreur.net

1. Version augmentée d'une partie d'un article préalablement publié dans le Bulletin n° 75 de la SÉAQ (novembre 2010).

2. Pour le court métrage, on peut remonter à 1897 avec *Néron essayant des poisons sur des esclaves* produit par la société Lumière. Laurent AKNIN, *Le péplum*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 7

3. *Ibid.*, p. 22

4. *Ibid.*, p. 63

5. *Le géant de Thessalie* (1960), par exemple.

6. *Messaline* (1960), par exemple.

7. Directeur photo pour, entre autres, *Les travaux d'Hercule* (1957), *La bataille de Marathon* (1959), *Hercule et la reine de Lydie* (1959).

peu de distance entre l'Antiquité et nos jours, autant au niveau des décors qu'au niveau des mythes ou de la spiritualité. De son côté, Federico Fellini met en scène son *Satyricon* (1969) qui présente une vision baroque de la vie quotidienne à Rome au début de l'Empire, en rupture visuelle totale d'avec ses prédécesseurs. Le péplum italien semble bel et bien mort.

Aux États-Unis, il est difficile de séparer le film épique du film biblique tant ce dernier s'impose comme un thème dominant dans le cinéma américain portant sur l'Antiquité. Le ton est donné par le film *Intolérance* (1916) de D. W. Griffith dans lequel se retrouvent un épisode sur la Passion du Christ et un autre se déroulant dans la Babylone de Balthazar. Néanmoins, tout comme pour l'Italie, c'est l'échec financier du *Ben Hur* (1925) de Fred Niblo qui met temporairement un terme à ce type de production durant les années 1930 et 1940.

Il faut quand même placer à part l'œuvre de Cecil B. DeMille. En effet, faisant fi des conjonctures, il persiste dans ce créneau pour en devenir l'un de ses plus beaux fleurons. On lui doit deux versions de *Les dix Commandements* (1923 et 1956), *Le Roi des Rois* (1927), *Le signe de la Croix* (1933), *Cléopâtre* (1934) et *Samson et Dalila* (1950).

Le retour des films américains sur l'Antiquité est tributaire de l'arrivée de la télévision et de la Guerre froide. Cecil B. DeMille produit son premier film épique en couleurs (*Samson et Dalila*) et remporte un succès commercial. Ce film est suivi par la réalisation de *Quo Vadis ?* (1951) par Mervyn LeRoy, de *David et Bethsabée* (1951) par Henry King et de la comédie *Androclès et le lion* (1952) de Chester Erskine. Voulant concurrencer le petit écran, Hollywood met au point le cinémascope dont la première production est *La tunique* (1953) d'Henry Koster. S'enchaînent alors des films comme *Les gladiateurs* (1954) de Delmer

Daves, *L'Égyptien* (1954) de Michael Curtiz, *Le signe du païen* (1954) de Douglas Sirk, *Hélène de Troie* (1954) de Robert Wise, *Le Calice d'argent* (1954) de Victor Saville, *La terre des Pharaons* (1955) d'Howard Hawks, *Les dix Commandements* (1956) de Cecil B. DeMille, *Alexandre le Grand* (1956) de Robert Rossen, *Salomon et la reine de Saba* (1959) de King Vidor et le *Ben Hur* (1959) de William Wyler. La majorité de ces films ont pour thème le monde biblique et les débuts du Christianisme. Un thème récurrent s'y retrouve, celui de l'opposition du Christianisme et de la liberté au paganisme et à la dictature, écho des tensions Est-Ouest de cette période⁸.

Traitions à part le *Spartacus* (1960) de Stanley Kubrick, œuvre atypique du corpus américain. Le scénario est de Dalton Trumbo, un rescapé de la liste noire d'Hollywood⁹, instaurée au plus fort du maccarthysme. Ici, la liberté n'est plus associée au christianisme combattant la dictature (c'est-à-dire le communisme) mais bien plutôt à la lutte des classes. En effet, les esclaves, joués par des vedettes américaines (Kirk Douglas, Tony Curtis) luttent contre les patriciens, incarnés par des vedettes britanniques (Laurence Olivier, Charles Laughton) pour obtenir leur liberté. La Détente et la lutte pour les droits civiques sont-ils en vue ?

Encore une fois, ce sont les ennuis financiers qui interrompent l'élan antiquisant au cinéma. En effet, en 1963, deux superproductions, *La chute de l'Empire romain* d'Anthony Mann et *Cléopâtre* de Joseph L. Mankiewicz, mettent leurs producteurs sur la paille. Le genre retourne alors dans les bras de Morphée pour ne se réveiller qu'au tournant du millénaire.¹⁰

Le coup d'envoi est donné en 2000 avec *Gladiateur* de Ridley Scott, remake de *La chute de l'Empire romain* d'Anthony Mann. Les effets spéciaux numériques permettent de recréer une vision de Rome dans toute sa supposée magnificence, une Rome grandiose dans la tradition des superproductions américaines, mais aussi une Rome plus sordide, un peu inspirée par Fellini. Le succès commercial du film remet au goût du jour ce type de production et l'on voit arriver trois nouvelles moutures d'histoires, précédemment portées à l'écran, au Box-office de 2004. Une relecture de l'*Iliade* est mise en scène dans *Troie* de Wolfgang Peterson. Pour sa part, *Le roi Arthur* d'Antoine Fuqua, replace la geste arthurienne au V^e siècle en se basant sur l'origine sarmate de la légende. Quant au *Alexandre* d'Oliver Stone, il innove en présentant la sexualité ambiguë de son héros. Et la source ne semble pas tarie ; en font foi *300* (2007) de Zack Snyder, remake, via une bande dessinée de Frank Miller, de *La bataille des Thermopyles* (1962) de Rudolph Maté, *La dernière légion* (2007) de Doug Lefler, qui raconte la fuite de Romulus Augustus, *Agora* (2009) d'Alejandro Amenabar, qui dresse le portrait de la philosophe Hypatie d'Alexandrie¹¹, *Centurion* (2010)



SOURCE : <http://cinemadolivier.canalblog.com/tag/film%20muet>

8. Citons un exemple patent. Dans un prologue filmé de sa production *Les dix Commandements* (1956), DeMille apparaît sur une scène et déclare : « Le propos de notre film est de savoir si l'homme doit vivre sous la loi de Dieu ou s'il doit vivre écrasé sous la domination d'un dictateur comme Ramsès. Les hommes sont-ils la propriété d'un État ou des êtres libres sur qui veille Dieu. La même bataille se livre encore dans le monde de nos jours. »

9. Placé sur la *Liste des Dix d'Hollywood*, Dalton Trumbo a continué à travailler pour le cinéma mais en utilisant des prête-noms. Son nom réapparaît pour la première fois au générique d'un film avec *Spartacus*. On peut dater de ce jour la fin du maccarthysme au cinéma. Encore une fois, l'Antiquité au cinéma crée l'événement !

10. Mais le sommeil n'est pas complet. Il faut signaler la présence des érotico-péplums comme *Caligula* (1979) de Tinto Brass, des récits mythologiques avec *Jason et les Argonautes* (1963) de Don Chaffey et *Le choc des Titans* (1980) de Desmond Davis, des comédies telles *Le forum en folie* (1966) de Richard Lester, *La vie de Brian* (1979) des Monty Python, *La folle histoire du monde* (1981) de Mel Brooks ou *Deux heures moins le quart avant Jésus-Christ* (1982) de Jean Yanne, des dessins animés dont la série des *Astérix* ou le *Hercule* (1997) de Disney, de la trilogie tragique de Michael Cacoyannis, *Électre* (1962), *Les Troyennes* (1971) et *Iphigénie* (1979), des séries télévisées telles *L'Odyssée* (1968), *Moi, Claude empereur* (1976) ou *Massada* (1981).

11. Dans lequel on voit, enfin, un personnage féminin positif, et actif, qui ne soit pas une improbable guerrière abracadabrante.



Quo Vadis de Jerzy Kawalerowicz (2001)

SOURCE : <http://dzsource.com>

du Britannique¹² Neil Marshall, épisode sanglant se déroulant chez les Pictes au moment de la construction du mur d'Hadrien et, finalement, le récent *Choc des Titans* (2010) de Louis Leterrier, décevant *remake* du film de 1980.¹³

La télévision n'est pas en reste dans cette mouvance. Depuis quelques années, on produit des «HBO» (films tournés pour la télévision) et des télé-séries de qualité. Je pense ici au cycle homérique avec *L'Odyssée* (1997) de Andreï Konchalovski et *Hélène de Troie* (2003) de John Kent Harrison ainsi qu'à la énième version de *Quo Vadis* (2001) du Polonais Jerzy Kawalerowicz¹⁴, un retour aux sources du roman montrant un Christianisme triomphant qui sied bien à la Pologne actuelle. Et que dire de la série britannique *Rome* (2005-2007)¹⁵ qui, avec une trame historique farfelue et rocambolesque, nous offre cependant de précieux détails de la vie quotidienne. Quant à la télé-série *Spartacus* (2010), on ne retiendra d'elle, malheureusement, que son érotisme et son hémoglobine.

La troisième catégorie, le monde biblique, traite de l'Ancien testament, de la vie de Jésus et des débuts du Christianisme. Les premier et dernier éléments ayant déjà été abordés, attardons-nous à la vie du Christ. La première œuvre majeure est, bien entendu, *Le Roi des rois* (1927) de Cecil B. DeMille, grande fresque dont les scènes de la résurrection sont en couleurs. Il faut attendre le début des années 1960 pour que le sujet ressuscite à l'écran¹⁶ avec *Le roi des rois* (1961), cette fois-ci de Nicholas Ray. Ce film a la particularité de débiter par la prise de Jérusalem par Pompée en 62 avant J.-C. Dans la veine de la superproduction, Hollywood récidive avec *La plus grande histoire jamais contée* (1965) de Georges Stevens avec un casting de stars. La réplique italienne prend la forme de *Jésus de Nazareth* (1977) de Francisco Zeffirelli. Ce sont ces films qui passent généralement à Pâques à la télévision¹⁷. Cependant, une production plus marginale s'insère dans ce courant normatif. Je pense ici à *L'Évangile selon saint Matthieu* (1964) de Pier Paolo Pasolini, cité plus haut, et *La dernière tentation du Christ* (1988) de Martin Scorsese. Le deuxième millénaire s'ouvre à un nouveau genre avec *La Passion du Christ* (2004) de Mel Gibson, version *gore* du calvaire. À quand une version érotique ou une Jésus-fiction à la Dan Brown ?¹⁸

Je m'en voudrais de clore ce survol sans vous parler d'une amusante caractéristique présente dans

presque tous les films sur l'Antiquité, peu importe leur provenance ou leur qualité, et j'ai nommé «la barbe du traître». En effet, comme le rappelle Frédéric Martin¹⁹, la figure du traître est souvent ornée de cet attribut capillaire. Mais attention ! On ne parle pas de la barbe pleine et virile d'un Steve Reeves (*Les travaux d'Hercule*) ou d'un Russell Crowe (*Gladiateur*), mais une fine barbe ciselée, souvent un bouc qui se termine en pointe. Est-ce parce qu'elle dissimule les intentions malveillantes ou qu'elle fait référence au bouc du diable ? Le fait est que les traîtres de l'Antiquité, de l'Égyptien Dathan (Edgar G. Robinson) dans *Les dix commandements* (1956) au Spartiate Théron (Dominic West) de *300* (2007) en passant par le pirate Tigrane (Herbert Lom) de *Spartacus* (1960), tous révèlent ainsi au spectateur leur vile nature profonde.

Ce rapide inventaire ne demeure qu'une étape préalable à des études plus poussées. En effet, il serait fort intéressant d'approfondir certains thèmes comme, entre autres, l'évolution de l'image des femmes, la quête de la «liberté», les «leçons d'histoire», les rapports de force dans les sociétés antiques ou encore les liens entre une période donnée et sa production filmique antiquisante. Ce domaine de recherche reste encore vaste et peu exploité selon une approche historique. Ces recherches sont beaucoup moins futiles qu'il n'y paraît au premier abord. En effet, n'oublions pas qu'un des effets pervers de la réforme scolaire, basée sur les compétences au détriment du contenu, est, d'une part, la moindre teneur des connaissances de nos élèves et, d'autre part, le manque d'homogénéité de celles-ci. Le cinéma (tout comme la télévision, les romans, internet) devient donc davantage un important véhicule d'un savoir historique, qu'il soit vrai ou faux, que partagent nos élèves. De connaître ce savoir peut nous aider à le rectifier en classe. ■

BIBLIOGRAPHIE

AKNIN, Laurent. *Le péplum*. Paris, Armand Colin, 2009. 127 p.

AZIZA, Claude. *Guide de l'Antiquité imaginaire. Roman, cinéma, bande dessinée*. Paris, Les Belles Lettres, 2008. 299 p.

BOURGET, Jean-Loup. *L'histoire au cinéma. Le passé retrouvé*. Paris, Gallimard, 1992. 176 p.

MARTIN, Frédéric. *L'Antiquité au cinéma*. Paris, Dreamland, 2002. 143 p.

FILMOGRAPHIE

J'ai pris soin, dans la mesure du possible, de citer seulement les films qui sont actuellement disponibles, que ce soit en DVD ou en téléchargement. Tous les films américains cités (incluant les coproductions) sont disponibles en DVD (à l'exception de *L'Égyptien* de Michael Curtiz qui est disponible par téléchargement). Pour les films européens, des versions DVD existent pour *Les derniers jours de Pompée* de Mario Caserini (1913) et *Cabiria* de G. Pastrone (1914) de même que pour les films de Fellini, Pasolini et Leone. Les autres films cités (à part les films muets, *Scipion l'Africain* et *Pharaon*) peuvent être téléchargés. Vous trouverez les liens dans les sites internet «oldcinepassion», «ergor», «redlist», «lookiz» et «p0pcorn». Vous y trouverez aussi d'autres péplums ainsi que la majorité des films américains cités. Quant aux séries télévisées, plusieurs sont disponibles en DVD ou en téléchargement. Assurez-vous en tout temps de respecter les droits d'auteurs lorsque vous téléchargez.

12. Notons au passage la contribution britannique avec le superbe et théâtral *César et Cléopâtre* (1945) de Gabriel Pascal, d'après George Bernard Shaw, avec Claude Rains et Vivien Leigh dans les rôles titres, ainsi que le récent *Boudicca/Queen Warrior* (2003) de Bill Anderson, racontant l'histoire de Boadicee, reine des Iceni. Fait à noter, si, dans *Boudicca*, on prend le parti des Bretons contre les cruels Romains, dans *Centurion*, ce sont plutôt les Romains qui sont les héros face aux barbares Pictes. Serait-ce une réminiscence inconsciente de l'antagonisme entre Anglais et Écossais ?

13. Notons que ce retour de l'Antiquité à l'écran comporte ses dommages collatéraux sous la forme des pitoyables parodies que sont *Meet the Spartans* (2008) de Friedberg et Seltzer ainsi que *The Legend of Awesomest Maximus* (2010) de Jeff Kanew.

14. Qui, incidemment, avait déjà réalisé en 1966 *Pharaon*, rare incursion des pays de l'Europe de l'Est en ce domaine.

15. Produite conjointement par la BBC et HBO.

16. Passons sous silence le consternant *Golgotha* (1935) de Julien Duvivier avec Jean Gabin dans le rôle de Ponce Pilate.

17. En incluant la parenthèse musicale de *Jésus Christ Superstar* (1973) de Norman Jewison.

18. Signalons quand même *Enquête sacrée*, production de la RAI (2006), dans laquelle Tibère délègue un tribun pour enquêter sur la mort et la supposée résurrection d'un certain Jésus.

19. Frédéric MARTIN, *L'Antiquité au cinéma*, Paris, Dreamland, 2002, p. 17-20.

Conférences en histoire médiévale

avec François Mercier

Diplômé de la maîtrise en histoire médiévale et en enseignement collégial, j'offre depuis 2003, un service de trois conférences sur le Moyen Âge aux institutions scolaires, du primaire à l'université, et au grand public partout au Québec dans le but de mieux faire connaître cette période de l'histoire souvent malmenée par les nombreux préjugés, positifs ou négatifs, qui circulent à son égard.

Pour information ou réservation :

François Mercier

Téléphone : **418-522-5001**

Courriel : francoys.mercier@gmail.com



Le siècle de saint Louis

La société du XIII^e siècle à travers l'un de ses personnages

Roi, croisé, saint : le personnage de Louis IX de France est un véritable « produit » de son époque. Ayant vécu de 1214 à 1270, il a assisté aux grandes transformations qui ont mené à ce que certains historiens spécialistes du Moyen Âge appellent « l'apogée de la civilisation médiévale ». Par sa canonisation, l'Église a voulu faire de saint Louis un exemplum, un modèle pour sa société. Cette conférence propose un panorama de la société occidentale du XIII^e siècle avec le récit de la vie de saint Louis comme trame chronologique. L'organisation sociale, le pouvoir royal en France, les croisades ou le culte des reliques ne sont que des exemples des thèmes abordés.

La forêt au Moyen Âge

Gestions et représentations de l'espace forestier dans la société occidentale

Si on demandait aux Occidentaux d'aujourd'hui d'expliquer ce qu'est la forêt, les réponses seraient fort variées : lieu pour pratiquer la randonnée et entrer en contact avec la nature ; milieu humide et infesté de bestioles ; ressource naturelle importante pour plusieurs industries ; havre de paix pour un chalet isolé ; paradis pour les chasseurs à l'automne. Ces éléments vont de pair avec la civilisation de consommation et de loisirs que l'Occident vit et véhicule actuellement. Il en était autrement pour les hommes du Moyen Âge. Certes, la forêt devait représenter une source non négligeable de matières premières, mais elle apparaissait aussi comme une frontière des terres occupées derrière laquelle se cachait de multiples menaces, réelles ou imaginaires : hors-la-loi, bêtes sauvages, créatures féériques et diaboliques. Même dans le monde urbanisé du XXI^e siècle, un imaginaire lié à la forêt existe toujours. Bien des légendes ont survécu au fil des siècles, mais elles n'ont plus vraiment d'impacts majeurs sur la société actuelle dans ses relations avec la forêt. L'imaginaire de la forêt était beaucoup plus près de la réalité dans l'esprit de l'homme médiéval et devait, très certainement, influencer ses relations avec le milieu forestier qu'il côtoyait. Cette conférence présente ainsi la perception qu'avait la société médiévale de la forêt et l'appropriation qu'elle en faisait, tout en démontrant le lien étroit entre ces deux volets.



Écrire au Moyen Âge

Atelier-conférence d'initiation à la paléographie médiévale

Depuis son invention il y a environ 7000 ans, l'écriture est demeurée l'une des plus importantes innovations de l'humanité, si ce n'est pas la plus importante. Du scribe de l'Antiquité à l'adepte du « texto », elle constitue un outil prodigieux de gestion, d'expression, de communication et de mémoire, bien que ses techniques se soient diversifiées. L'une des périodes les plus florissantes en productions manuscrites dans l'histoire de la civilisation occidentale fut sans doute celle du Moyen Âge. Avec ses codifications, ses styles soignés et ses pages resplendissantes d'enluminures, l'écriture médiévale est l'œuvre des scribes, clercs et moines, qui s'affairaient dans les *scriptoria* au service de l'aristocratie occidentale. Cet atelier-conférence propose ainsi une initiation à la paléographie unique de cette page de l'histoire de l'écriture.

Au programme : Exposé sur l'art de l'écriture au Moyen Âge, présentation de textes médiévaux et de leurs caractéristiques et atelier de transcription en équipe.